

Université de Montréal

Représentation de l'agentivité historique dans des jeux vidéos : étude de cas multiples

Par

Alexandre Joly-Lavoie

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph. D.

en didactique, option histoire

Aout 2020

© Alexandre Joly-Lavoie, 2020

Université de Montréal

Unité académique : département de didactique, faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

Représentation de l'agentivité historique dans des jeux vidéos : étude de cas

Présentée par

Alexandre Joly-Lavoie

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Alexandre Lanoix

Président-rapporteur

Marc-André Éthier

Directeur de recherche

Dominic Arsenault

Membre du jury

Sabrina Moisan

Examinatrice externe

Serge J. Larivée

Représentant de la doyenne

Résumé

La place des jeux vidéos dans la culture populaire n'est plus à démontrer. Consommés avidement par un public de plus en plus large, ils s'intéressent à une variété d'objets, notamment le passé. Parmi les discours de l'histoire profane, les jeux vidéos sont sans doute les plus neufs. Cela étant, ils intéressent de plus en plus éducateurs et didacticiens qui s'interrogent à propos de leurs effets sur les apprenants et de leur intégration dans le cadre des cours de sciences humaines et sociales. Or, les écrits disponibles sur les jeux vidéos historiques ne sont pas nombreux et ne nous renseignent que sur certains jeux (*Assassin's Creed*, *Sid Meier's Civilization*). De plus, ils occultent presque totalement la question de la représentation de l'agentivité historique, alors même que les jeux vidéos se démarquent d'autres représentations profanes de l'histoire en favorisant une interaction avec le récit historique présenté. Notre recherche tente donc d'amener un éclairage nouveau en proposant une typologie de la représentation de l'agentivité au sein des jeux vidéos historiques, dans une perspective didactique.

Pour ce faire, nous avons élaboré une méthodologie exploratoire et qualitative qui utilise l'étude de cas multiples. Notre corpus est composé de cinq jeux, tirés de différents archétypes vidéoludiques : *Assassin's Creed : Black Flag*, *Battlefield 1*, *Company of Heroes*, *Medieval 2 : Total War* et *Papers Please*. Nous avons enregistré près de 56 heures d'extraits vidéos, répartis inégalement entre les cas de notre étude. Les extraits ont été analysés dans le cadre d'une analyse de contenu thématique à codage mixte.

Les résultats de notre recherche montrent entre autres que la représentation de l'agentivité est directement liée à la nature et à la catégorie dans laquelle s'inscrit le jeu et que les récits historiques mis en scène adoptent une vision traditionnelle de l'agentivité historique. De plus, les facteurs de changements historiques sont liés aux contraintes qu'imposent les jeux vidéos en tant qu'objets techniques.

Mots-clés : jeux vidéos historiques, agentivité, changement social, enseignement de l'histoire, pensée historienne, histoire profane

Abstract

The place of video games in popular culture is well established. Consumed by an increasingly large audience, they are interested in a variety of subjects, notably the past. Among the discourses of popular history, video games are arguably the newest. However, they are of increasing interest to educators and didacticians who wonder about their effects on pupils and their integration into humanities and social science courses. However, available research on historical video games are not numerous and only tell us about certain games (*Assassin's Creed*, *Sid Meier's Civilization*). In addition, they almost completely avoid the question of historical agency, even as video games set themselves apart from other popular representations of history by fostering interaction with the historical narrative they present. Our research therefore attempts to shed a new light on the matter by designing a typology of the representation of agency within historical video games, from a didactic perspective.

To do this end, we have developed an exploratory and qualitative methodology that uses a multiple case study. Our corpus is made up of five games, drawn from different video game archetypes : *Assassin's Creed: Black Flag*, *Battlefield 1*, *Company of Heroes*, *Medieval 2: Total War* and *Papers Please*. We recorded nearly 56 hours of video clips, unevenly distributed between the cases in our study. The excerpts were analyzed as part of a thematic mixed-coded content analysis.

The results of our research show, among other things, that the representation of agency is directly linked to the nature and the type in which the game falls and that the historical narratives staged adopt a traditional view of historical agency. In addition, the factors of historical change are linked to the constraints imposed by video games as technical objects.

Keywords : historical videogame, agency, historical change, history teaching, historical thinking, popular history.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	xiii
Liste des figures.....	xv
Liste des sigles et abréviations.....	xvii
Remerciements.....	xix
Introduction.....	1
Chapitre 1 — Problématique.....	3
1.1 Différents discours historiques.....	3
1.1.1 Histoire savante et histoire profane.....	3
1.1.2 Histoire scolaire.....	5
1.1.3 Synthèse.....	6
1.2 Médiation sociale et outils culturels.....	6
1.3 Jeux vidéos historiques.....	7
1.3.1 Jeux vidéos et agentivité.....	8
1.3.2 Jeux vidéos : tensions et dissensions.....	8
1.3.3 Statut des jeux vidéos comme outil d’enseignement.....	9
1.4. Synthèse et problème général de recherche.....	10
Chapitre 2 — Cadre théorique.....	13
2.1 L’histoire.....	13
2.1.1 L’histoire savante.....	13

2.1.1.1 Définition de la discipline	13
2.1.1.2 Les prédispositions	14
2.1.1.3 Les outils.....	15
2.1.1.4 Les résultats.....	18
2.1.2 Histoire profane	20
2.1.2.1 Distinctions et liens entre histoire savante et histoire profane	21
2.1.2.2 Fonctionnement de l’histoire profane	21
2.1.2.3 Caractéristiques de l’histoire profane.....	22
2.1.3 Histoire publique	26
2.1.4 Histoire scolaire.....	27
2.1.4.1 La pensée historique	28
2.1.4.2 Quelques constats empiriques sur la pensée historique	30
2.1.4.3 Programme de formation de l’école québécoise	32
2.1.5 Synthèse	35
2.2 Agentivité et changement social.....	36
2.2.1 Conceptualisation.....	36
2.2.2 Typologie du changement social.....	37
2.2.2.1 Facteurs externes stables.....	39
2.2.2.2 Facteurs externes modifiables	40
2.2.2.3 Facteur interne stable	41
2.2.2.4 Facteur interne modifiable.....	41
2.2.2.5 Le cas particulier des humains	42
2.2.2.6 Synthèse	45
2.2.3 Définir l’agentivité.....	46

Liste des figures

Figure 1. –	Les différents types des savoirs historiques	Erreur ! Signet non défini.
Figure 2. –	Ocularisation de BF1	100
Figure 3. –	Importance du code T_AM pour chaque séquence.....	102
Figure 4. –	Importance du code Tran_CINE pour chaque séquence	103
Figure 5. –	Écran qui fournit le contexte historique du chapitre « The Runner ».	104
Figure 6. –	Écran qui explique les retombées « réelles » du chapitre « The Runner ».	105
Figure 7. –	Type d’ocularisation pour les séquences historiques de ACBF.....	111
Figure 8. –	Type d’ocularisation pour les séquences qui se déroulent dans le présent ACBF 111	
Figure 9. –	Importance du code T_AM pour les séquences codées de ACBF.....	114
Figure 10. –	importance du code Tran_CT pour les séquences codées de ACBF	115
Figure 11. –	Types d’agents mis en scène par CoH.	122
Figure 12. –	Écran de breffage pour lequel le code Tran_Obj est attribué.....	127
Figure 13. –	Premier niveau de zoom pour M2TW.	132
Figure 14. –	Deuxième niveau de zoom pour M2TW.....	133
Figure 15. –	ocularisation interne, primaire.....	142
Figure 16. –	exemple pour une <i>cut-scene</i>	142
Figure 17. –	Répartition des revenus pour la famille à la fin d’une journée.....	146
Figure 18. –	Une coupure de journal type.....	150
Figure 19. –	Coupure de journal qui reflète les.....	150
	actions du joueur (tirée de la sixième fin).....	150
Figure 20. –	Répartition des jeux de notre étude sur l’axe de l’agentivité.	176

Liste des sigles et abréviations

ACBF: Assassin's Creed : Black Flag

BF1 : Battlefied 1

CD : compétence disciplinaire

CoH : Company of Heroes

M2TW : Medieval 2 : Total War

JV : jeux vidéos

JVH : jeux vidéos historiques

Remerciements

Entreprendre la réalisation et l'écriture d'une thèse est d'abord une décision personnelle et individuelle. Toutefois, il me semble, à la fin de cette aventure, qu'il faut reconnaître que le parcours qui mène à la réalisation de ce projet est aussi un monumental effort collectif. C'est pourquoi je trouve important de prendre quelques lignes pour tenter de remercier toutes ceux et celles qui ont jalonné mon parcours.

Un merci particulier à mon directeur de thèse, Marc-André Éthier, pour ta patience, tes nombreuses relectures et ta passion contagieuse pour la didactique de l'histoire et pour la recherche. J'ai énormément appris à ton contact. Tu as su me guider à travers cette aventure autant dans les moments « faciles » que dans les moments plus difficiles. J'espère que la fin de la thèse signale aussi le début de nouveaux projets que nous aurons l'occasion de réaliser de concert.

À mes amis, Frédéric et Catherine, avec qui j'ai entrepris cette aventure, merci. Ce n'est pas tout le monde qui a la chance de compter sur des gens extraordinaires, à la fois dans la vie et dans le cadre de ses études supérieures. J'ai fini par finir !

Merci aussi à Stéphanie Demers, Julia Poyet, David Lefrançois, Vincent Boutonnet et Alexandre Lanoix des didacticien·ne·s exceptionnel·le·s que j'ai eu la chance de côtoyer au cours de mes années de thèse. Vous m'avez énormément appris et vos conseils judicieux ont aidé à faire de cette thèse une meilleure recherche.

Je ne peux pas passer sous silence toute l'aide (et la patience !) que m'a apportée Nicole Gaboury, TGDE extraordinaire au département de didactique à l'Université de Montréal.

Un merci spécial à Sylvain Larose un véritable mentor qui m'a fait voir, pour la première fois, que l'histoire n'était pas qu'une série de dates et de faits, qui m'a fait découvrir une passion pour l'éducation qui a changé ma vie. Merci.

Merci à mes complices de toujours, Hugo et Guillaume qui ont toujours accepté mes absences, mes doutes et qui, même si je n'étais pas toujours compréhensible m'ont écouté et m'ont toujours apporté leur soutien.

Merci aussi à mes parents qui m'ont donné le goût d'apprendre, qui m'ont toujours supporté et qui m'ont appris à persévérer même lorsque la route est cahoteuse. Vous m'avez toujours dit que l'éducation est le plus cadeau à faire à un enfant. Vous m'avez fait le plus beau cadeau d'entre tous.

Mon dernier remerciement, je le garde pour celle sans qui cette thèse n'existerait peut-être pas, qui est toujours présente à mes côtés et a accepté, sans rien dire, tous les sacrifices que le parcours de thésard impose. Tu as su toujours être à l'écoute et de bons conseils, même dans les moments où j'étais un peu (beaucoup !) perdu. Merci à toi, Émilie, la femme de ma vie, cette thèse est à bien des égards un peu la tienne. C'est à ton tour maintenant...

Introduction

La place qu'occupe l'histoire au sein d'une société est souvent sujette à débats, que ce soit à propos de son enseignement ou de la forme qu'elle doit prendre. La multiplicité des discours historiques est un phénomène bien documenté. L'histoire profane (populaire, de divertissement), pour sa part, connaît un succès sans précédent, alors que l'industrie du divertissement s'est emparée du passé et le commercialise sur différentes plateformes. Perçue par certains comme pernicieuse et par d'autre comme une voie intéressante qui participe à l'éveil d'un intérêt pour la discipline, l'histoire profane s'impose aujourd'hui comme un discours qu'il est important d'analyser. Parmi l'ensemble des objets culturels qui émanent de l'histoire profane — bandes dessinées, films, romans, etc. —, un se démarque, d'abord par sa nouveauté, mais aussi pour les possibilités qu'il offrirait : le jeu vidéo historique. Au moment où l'industrie du jeu vidéo atteint des sommets inégalés sur le plan des revenus — 120 milliards en 2019 (Super Data Research, 2020) — les jeux vidéos historiques retiennent l'attention de plusieurs chercheurs et de nombreux enseignants dans le monde de l'éducation (Boutonnet, 2016; Boutonnet et coll., 2014; Éthier et coll., 2019; Joly-Lavoie et Yelle, 2016b; McCall, 2016). Les historiens, eux aussi, s'intéressent au phénomène et appellent à une étude plus approfondie des jeux vidéos (Joutard, 2013b), tandis qu'un champ d'études spécialisé tend à se formaliser (Chapman et coll., 2016). Toutefois, malgré une abondance croissante d'écrits sur les jeux vidéos historiques, peu d'entre eux entreprennent une analyse didactique de la représentation de l'agentivité et du changement social. Avec cette recherche, nous nous proposons de contribuer à combler ce manque.

Cette thèse est séparée en cinq chapitres distincts. Le chapitre 1 présente notre problématique dans laquelle nous discutons brièvement des différents types de discours historiques, le rôle des outils culturels comme médiateurs du savoir historique et enfin l'intérêt d'étudier les jeux vidéos dans une thèse en didactique de l'histoire. Le chapitre 2 — le cadre théorique — aborde plus en profondeur trois discours de l'histoire — savant, profane et scolaire — et illustre la dialectique qui existe entre ces derniers. Nous présentons aussi différentes caractérisations de l'agentivité (et d'autres facteurs désignés comme responsables du changement dans l'Histoire) mobilisées dans

les interprétations historiques. Nous regroupons dans une typologie de l'historiographie ces caractérisations de l'agentivité évoquée dans les discours sur le passé. Le chapitre 3 — le cadre méthodologique — décrit nos choix méthodologiques, les cas sélectionnés dans notre corpus, la méthode de collecte de données et précise quelques limites de notre recherche. Le chapitre 4 — la description des résultats — présente pour chaque jeu de notre corpus les résultats des analyses effectuées. À cette occasion, nous nous intéressons à la fréquence des codes, aux agents représentés dans chaque jeu et aux facteurs de changements identifiés. Dans le chapitre 5 — la discussion des résultats —, nous faisons un retour sur les objectifs spécifiques et l'objectif général de notre recherche en plus de contextualiser nos résultats à l'aide des éléments théoriques présentés dans le chapitre 2. Notre thèse se termine par une brève conclusion dans laquelle nous présentons des retombées scientifiques et sociales en plus de quelques pistes pour des recherches futures.

Chapitre 1 — Problématique

La problématique présente les pôles d'intérêts de notre travail et met en lumière les différentes raisons qui justifient notre question générale de recherche décrite à la fin du chapitre. Dans un premier temps, nous réfléchissons aux différents types de discours historiques. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur les jeux vidéos historiques (JVH). Pour conclure, nous proposons une synthèse et énonçons notre objectif général de recherche. Bien que la distinction ne soit pas établie formellement nous mettrons en lumière les aspects sociaux tout autant que scientifiques qui conditionnent notre problématique de recherche.

1.1 Différents discours historiques

1.1.1 Histoire savante et histoire profane

La discipline historique ne se limite pas au discours officiel de l'histoire publique ou à celui des historiens professionnels. En effet, une histoire profane, dite profane, occupe largement l'espace médiatique (Granger, 2013). Il importe donc de distinguer ces différentes histoires et de saisir les enjeux qui leur sont propres. Toutefois, plutôt que de percevoir ces différents courants comme opposés ou en concurrence, il semble plus juste de les percevoir comme étant deux réalités interreliées.

Ainsi, l'histoire savante se caractérise par l'usage d'une méthode et de sources ainsi que par différentes attitudes que l'historien emploie afin d'enquêter sur des phénomènes révolus. La pratique de la discipline par des historiens dits « professionnels » entraîne l'élaboration de nouveaux savoirs (Bloch, 1949/1967; Marrou, 1954/1975; Pomian, 2000). L'histoire profane, pour sa part, se sépare en deux types de discours distincts aux fonctions différentes : l'histoire publique et l'histoire profane. Le premier type est alimenté, entre autres, par des passionnés d'histoire, mais aussi par les historiens dont les recherches peuvent servir à la population et aux États comme matière première pour façonner un discours mémoriel (Hartog, 2005; Joutard, 2013a; Ricoeur, 2000). Le deuxième type, l'histoire profane, s'incarne dans une variété de reconstitutions

qui peuvent être fictives, documentaires, revendicatrices, etc. (Éthier et coll., 2018). Ces récits historiques adhèrent plus ou moins fidèlement à l'historiographie.

Ainsi, des représentations se prétendant « fidèles » à l'historiographie (la série *Les Tudors*, le film *The King's Speech*, etc.) aux versions fantaisistes d'évènements connus (la bataille des Thermopyles telle que relatée dans le film *300*), l'histoire profane vise avant tout à divertir un large public qui accepte de se laisser porter par le récit proposé par l'auteur (Briand, 2018). Or, ces formes distinctes du discours historique bénéficient de l'apport de l'histoire savante et de l'histoire publique (Pomian, 2000). En effet, que ce soit dans les films ou les jeux vidéos, la fiction historique repose avant tout sur une impression de vérité. Cette dernière s'appuie, d'une part, sur des codes rattachés à l'exercice professionnel de l'histoire et, d'autre part, sur les représentations sociales issues de la mémoire collective (Duby, 1984; Ségal, 1992). Or, cette impression de vérité engendre des effets qui peuvent, à l'occasion, poser des problèmes importants dans un cadre scolaire.

Sans vouloir tisser des liens de causalité outranciers, il nous apparaît qu'un certain effet d'entraînement lie ces différentes problématiques. Ainsi, la récupération, par les fictions historiques, des codes établis par l'histoire savante peut créer un flou, lequel entraîne un effritement des frontières entre les discours fictifs et historiques (Beavor, 2011; Jablonka, 2014; Yazbek, 2011). À terme, cela peut entraîner une confusion, pour le récepteur, lequel n'est pas toujours en mesure de départager le « vrai » du « faux ». Chez les consommateurs des représentations populaires de l'histoire, la présence de ce flou suscite le développement de représentations, parfois fausses, du passé (Fazio, Dolan et Marsh, 2015; Seixas, 1993, 1994; Wineburg, Morsborg, Porat et Duncan, 2007). Enfin, chez les élèves d'âge scolaire, l'influence des objets culturels historiques (films, jeux vidéos, etc.) et de la mémoire collective peut s'avérer plus forte que le récit proposé par l'école (Wertsch, 1997). La recherche en didactique, à ce sujet, tend à montrer qu'il y a alors un conflit entre les différents récits auxquels les élèves sont confrontés (Barton et Levstik, 2004; Dalongeville, 2001; Levstik et Barton, 2008; Martineau, 1999). Pour résorber ce conflit en faveur d'une interprétation personnelle plus réfléchie, il semble opportun de développer, chez les élèves, une pensée dite historienne. Cette transposition des procédés de l'histoire savante dans l'histoire scolaire est décrite dans la prochaine section.

1.1.2 Histoire scolaire

Que ce soit au Québec ou ailleurs, l'enseignement de l'histoire, en raison de sa nature et de sa fonction sociale, fait rarement consensus (Barton et Levstik, 2004; Martin et Palluau, 2014; Prud'Homme, 2014; Stearns et coll., 2000). Par exemple, au Québec, le renouveau pédagogique a été l'occasion de raviver le débat ayant cours, depuis près de quarante ans et encore à ce jour, au sein de la province, quant à la fonction et aux finalités attendues de l'enseignement de l'histoire (Delorme, 2016; Éthier et coll., 2017; Rivard, 2016). Ce débat oppose les tenants d'une *histoire-produit* qui se centre sur une narration nationale (Baillarger, 2013; Bédard, 2014; Comeau et Lavallée, 2008; Vaugeois, 2014) aux partisans d'une *histoire interprétative* qui s'appuie sur les pratiques de l'histoire savante, qui s'incarnent dans la pensée historique (AQDHG, 2015; Éthier, 2010; Laville, 2015; Yelle et coll., 2013).

Ainsi, le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), en Histoire et Éducation à la citoyenneté, tente de conjuguer ces deux visions irréconciliables, se donnant pour mission paradoxale de transmettre à la fois l'histoire de la nation et la pensée historique (Cardin, 2010; Gouvernement du Québec, 2007a). Ce faisant, l'apprentissage de l'histoire au Québec « [...] n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par les historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. » (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 237). Le développement de la pensée historique se veut aussi une porte d'entrée vers l'émergence d'une citoyenneté active et d'un esprit critique chez les élèves (Éthier, 2010; Ségal, 1990).

Or, cette approche est contestée par certains qui y voient une « dénationalisation » du programme au profit d'un enseignement désincarné qui ne repose que sur des préceptes vagues et, à leur avis, non fondés (Baillarger, 2013; Bédard, 2014; Bock-Côté, 2013; Vaugeois, 2014). À contrario, d'autres intervenants du milieu de l'éducation, entre autres des didacticiens, mais aussi des professionnels du milieu scolaire (conseillers pédagogiques, enseignants, etc.), voient le développement-apprentissage de la pensée historique comme l'occasion de développer une série d'outils permettant aux élèves de mieux comprendre leur histoire, et aussi de critiquer le message offert par le programme de formation et les différents discours historiques auxquels ils

sont confrontés, y compris ceux issus de l’histoire profane (AQEUS, 2013; Éthier et coll., 2014). Cette dernière dimension semble d’une grande importance, alors que les discours relevant de l’histoire profane et profane sont très répandus et consommés avec avidité. Le développement d’outils permettant de faire preuve d’une pensée critique devient donc un enjeu important pour permettre aux futurs citoyens de soupeser les différents discours auxquels ils sont confrontés.

1.1.3 Synthèse

Nous avons vu comment histoire savante et histoire profane se côtoient, dans l’espace public, et comment la différence entre ces derniers tend à s’effriter. L’existence de ce flou, qu’il soit volontaire ou non, qu’il relève du divertissement ou d’une approche encore marginale du discours savant (Jablonka, 2014), nous amène à souligner l’importance d’approcher les objets culturels de façon critique. Pour ce faire, il semble important que l’enseignement-apprentissage de l’histoire amène les élèves à développer les outils nécessaires (la pensée historienne) à cette étude critique. Or, les tensions qui existent à l’égard de l’histoire scolaire au Québec peuvent potentiellement freiner ce développement.

Dans ce contexte, alors que les bandes dessinées, les romans et les films (documentaires et de fictions) ont déjà fait l’objet de plusieurs études, les jeux vidéos historiques constituent encore un terrain neuf, tout autant pour la didactique que pour l’histoire, malgré leur influence vraisemblablement croissante sur les élèves. C’est pourquoi ils retiennent notre attention. Il importe de mieux les comprendre pour mieux saisir leur impact, dans la société, mais surtout dans le monde scolaire où ils sont progressivement introduits par les élèves et les enseignants.

1.2 Médiation sociale et outils culturels

Pour cerner les outils culturels, comme les jeux vidéos historiques, il faut d’abord comprendre ce qu’ils sont et ce qu’ils permettent de faire. Les outils culturels peuvent tout autant être un concept abstrait (les codes sociaux de la bienséance) qu’un objet concret (un marteau). Dans les deux cas, ils comportent, de manière inhérente, des possibilités (*affordances*) et des contraintes qui conditionnent, d’une certaine manière, les actions que les acteurs peuvent choisir d’engager dans une situation déterminée et celles qu’il leur est impossible de choisir dans ce même contexte

(Barton et Levstik, 2004; Swidler, 1986). Ainsi, les outils culturels sont des médiateurs qui permettent aux humains d'interagir au sein d'un champ, de comprendre le monde dans lequel ils évoluent et d'y poser des gestes intentionnels (Barton et Levstik, 2004; Bourdieu, 2014). Comme à d'autres avant nous (Barton et Levstik, 2004; Wertsch, 1997), il nous semble que leur importance dans l'enseignement de l'histoire est grande, et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, une meilleure compréhension des outils culturels permet de mieux cerner la façon dont les élèves envisagent l'histoire et lui donnent un sens (Barton et Levstik, 2004). En effet, les outils culturels changent la façon dont les élèves perçoivent la discipline historique, en plus d'influencer l'imaginaire historique de ceux-ci et la construction de connaissances antérieures parfois mal fondées (Barton et Levstik, 2004; Dalongeville, 2001; Martineau, 1999; Wertsch, 1997).

Ensuite, pour atteindre la finalité du PFÉQ de développer une citoyenneté active et critique, il importe que les élèves réalisent leur capacité d'agir et d'influencer les choses. Pour ce faire, l'enseignement de l'histoire devrait ménager une place au concept d'agentivité historique (qui se définit comme la capacité d'un acteur humain, ou d'un groupe, à poser des gestes de manière intentionnelle pour influencer le cours de l'histoire, dans une période ou l'autre de cette histoire [Plekhanov, 1898/2010]). Or, les discours historiques présentés par les outils culturels cultivent différentes représentations de l'agentivité (comme toutes interprétations historiques), quant à la capacité d'agir des acteurs, à la présence de femmes, de groupes minorisés, etc. Puisque certaines études, en didactique, tendent à montrer que les manuels scolaires, tant au primaire (Lefrançois et coll., 2014) qu'au secondaire (Éthier et coll., 2013), présentent de sérieuses lacunes à propos de la représentation de l'agentivité, l'usage d'outils culturels en classe peut s'avérer une avenue intéressante. Toutefois, avant de considérer leur usage, il semble opportun d'en proposer une analyse en profondeur afin de mieux comprendre la représentation qu'ils donnent de l'agentivité. Parmi les différents outils culturels, les jeux vidéos historiques semblent être d'un intérêt particulier, nous explorons pourquoi dans la prochaine section.

1.3 Jeux vidéos historiques

Maintenant incontournables dans le monde médiatique et comptant parmi les représentations populaires de l'histoire les plus appréciées, les jeux vidéos historiques (JVH) peuvent être

d'intéressants outils pour l'enseignant. Pour mieux cerner leur intérêt, nous verrons d'abord quels liens peuvent être tissés entre les JVH et l'agentivité historique, puis nous explorerons les débats qui entourent ces derniers avant de conclure par la présentation des constats actuels sur le statut des jeux comme outil d'enseignement.

1.3.1 Jeux vidéos et agentivité

La possibilité pour un joueur de faire des choix est centrale pour les jeux vidéos (qu'ils soient historiques ou non). Cette différence sépare les jeux du cinéma, en cela que le joueur contrôle un avatar qui peut décider de faire quelque chose parmi un ensemble de choses à faire pouvant influencer, à petite ou grande échelle, le monde vidéoludique dans lequel il évolue (Chapman, 2016; Galloway, 2006; Gish, 2010; McCall, 2016). Cela semble intéressant, en particulier, dans une perspective historique, alors que l'avatar retrouvé dans le jeu endosse en tout ou en partie le rôle d'agent narratif dans le récit que propose le jeu. À cet égard, il est possible d'imaginer que les jeux vidéos historiques proposent différentes représentations de l'agentivité. Or, cette dimension des JVH n'est que peu documentée ou l'est de manière indirecte (Boutonnet, 2016; Gish, 2010; Lundedal Hammar, 2016), et jamais dans une perspective didactique. À ce jour, à notre connaissance, aucune typologie plus ou moins empirique n'a été proposée dans les écrits au sujet des représentations de l'agentivité au sein des jeux vidéos historiques.

1.3.2 Jeux vidéos : tensions et dissensions

Les représentations populaires de l'histoire ne sont pas étrangères aux controverses qui prennent racine tout autant dans le réalisme supposé des représentations fictives que dans la façon dont est traitée la mémoire collective, et ce, au cinéma ou dans d'autres médiums. Les JVH n'en sont pas exempts, alors que politiciens, historiens et profanes s'insurgent périodiquement contre telle ou telle représentation d'un évènement. Pensons au politicien français bien connu Jean-Luc Mélenchon. Il s'est élevé contre la représentation de la Révolution française dans *Assassin's Creed : Unity* en se fiant à une séquence promotionnelle sans lien réel avec le jeu (Siraud, 2014). Pensons aussi au tollé provoqué par l'annonce de *Six Days in Fallujah*, un jeu qui reprenait l'histoire (récente) du deuxième conflit irakien : sa sortie a été annulée sous le poids de la pression populaire (Parker, 2012). Toutefois, les controverses ne se limitent pas à l'espace public : certains

s'interrogent aussi sur la possibilité que les jeux vidéos soient considérés comme des discours historiques.

Galloway (2006), qui n'est pas historien, présente les jeux vidéos comme un assemblage de mécaniques gérées par des algorithmes influencées par les actions du joueur. Ainsi, en discutant de la série *Civilization*, il remarque que « [...] plus on pense à *Civilization* [...] plus on réalise que le jeu met en scène une histoire absente, ou plutôt, un transcodage de l'histoire dans un modèle mathématique spécifique ¹» (p. 103). À ses yeux, les jeux ne peuvent pas rendre compte du discours historique. Cette position est semblable à celle de l'historien et journaliste Rabino (2013). Celui-ci considère que les jeux vidéos instrumentalisent l'histoire et que la possibilité pour le joueur de « refaire » l'histoire à sa manière est antinomique à la discipline historique, laquelle se veut objective.

Toutefois, d'autres, comme Joutard (2013b) et Chapman (2013, 2016), proposent de considérer les jeux vidéos comme de véritables discours historiques dignes d'intérêt. En effet, l'interprétation proposée par la narration du jeu s'appuie sur une série de choix (appuyés en tout, ou en partie, sur des documents) et sur une sélection de faits (plus ou moins véridiques) qui ne sont pas sans rappeler le processus de l'historien professionnel (Chapman, 2016; Kapell et Elliott, 2013). À la suite de ces auteurs, nous considérons que les jeux vidéos historiques constituent des interprétations historiques légitimes qu'il importe d'analyser et de critiquer, au même titre que les autres discours sur le passé, qu'ils relèvent de l'histoire profane, scolaire ou savante. Cela nous apparaît même encore plus important à la lumière des controverses qu'ils provoquent et des erreurs ou des stéréotypes historiques qu'ils véhiculent et amplifient souvent, mais aussi de leur statut d'outils culturels importants pour les enfants d'âge scolaire.

1.3.3 Statut des jeux vidéos comme outil d'enseignement

Les chercheurs ont porté un intérêt croissant aux jeux vidéos historiques comme outils didactiques pour la classe d'histoire au cours des dix dernières années.

¹ Traduction libre

Cependant, peu d'historiens ou d'éducateurs se sont prononcés contre l'intégration des jeux vidéos en classe. Pour sa part, Rabino (2013) y voit un potentiel embrigadant pour les élèves, alors que Robison (2013) les considère comme anhistoriques et incapables de développer la pensée historique. L'auteur émet aussi des doutes à l'égard de la représentation de l'empathie historique et des versions alternatives de l'histoire que les jeux peuvent proposer (Robison, 2013).

Le consensus des écrits disponibles sur l'enseignement de l'histoire avec l'aide des jeux vidéos historiques fait plutôt ressortir un éventail de possibilités intéressantes. Dans le cadre d'une recension des écrits, Boutonnet et coll. (2014) en présentent quelques avantages perçus : meilleur engagement des élèves, développement de l'esprit critique, compréhension des mécanismes complexes de l'histoire, etc. Toutefois, des écrits disponibles, peu sont de nature empirique avec des méthodologies solides et reproductibles. De plus, alors que plusieurs auteurs se sont penchés sur les séries *Civilization* (Joly-Lavoie et Yelle, 2016b; Lee et Probert, 2010; Pagnotti et Russel, 2012; Probert, 2013; Squire, 2004) et *Assassin's Creed* (Berger et Staley, 2014; Boutonnet, 2018; Gilbert, 2016, 2019; Joly-Lavoie, 2017; Yelle et Joly-Lavoie, 2017), une seule étude (Metzger et Paxton, 2016) a tenté d'embrasser plus large en s'intéressant aux grandes catégories de jeux vidéos historiques qui contribuent à la richesse des représentations vidéoludiques et qui permettrait de mieux comprendre le potentiel éducatif des jeux vidéos historiques. Concluons en soulignant que l'analyse des JVH, plus encore que celles des manuels, semble une approche intéressante pour saisir de manière adéquate les représentations sociales et les connaissances antérieures des élèves (Joutard, 2013b).

Nous pensons avoir établi l'importance des jeux vidéos historiques à titre d'objets culturels importants, à la fois pour la société et pour les élèves. De plus, nous avons montré que les écrits existants s'intéressent peu au sujet de la représentation de l'agentivité dans les jeux vidéos historiques. Ainsi, les constats formulés sur les différents discours historiques et sur les JVH nous permettent maintenant de poser notre problème général de recherche.

1.4. Synthèse et problème général de recherche

Dans ce premier chapitre, nous avons illustré l'interrelation entre les différents discours historiques. Nous avons aussi mis en évidence le rôle et la place de l'histoire profane, au sein de

la société et dans la création de connaissances antérieures (parfois fausses) chez les élèves. De plus, nous avons exploré comment les outils culturels interviennent, à titre de médiateur, dans les actions humaines et l'importance, qu'il en découle, de mieux comprendre comment ils représentent l'agentivité historique, un concept important à la lumière des finalités attendues du PFÉQ au Québec. Enfin, à titre d'outils culturels, les jeux vidéos historiques, outre les séries *Civilization* et *Assassin's Creed*, ont fait l'objet de relativement peu de recherches empiriques sérieuses, et ce, en particulier à propos de la question de l'agentivité. De ces constats émerge, il nous semble, la problématique de recherche suivante.

Aucune recherche empirique ne nous renseigne explicitement sur les représentations de l'agentivité historique dans les JVH. Il est donc impossible d'établir un portrait global des possibilités qu'offrent les jeux vidéos historiques sur ce sujet. Cela nous amène à poser le problème de recherche suivant : quels sont les différents types de représentations de l'agentivité historique dans les jeux vidéos ? Dans le prochain chapitre, nous discuterons des différents concepts nécessaires à la construction de notre grille d'analyse.

Chapitre 2 — Cadre théorique

Notre objectif général de recherche implique la précision de trois grands concepts : l’histoire (savante, profane, scolaire), l’agentivité historique et les jeux vidéos historiques. Ainsi, dans un premier temps, nous présentons et définissons différentes déclinaisons du discours historique. Dans un deuxième temps, nous recensons les différentes façons dont l’agentivité historique est représentée dans l’historiographie. Enfin, dans un troisième temps, nous étudions les caractéristiques des jeux vidéos historiques, en plus de mettre en évidence les principaux résultats de la recherche sur leur utilisation dans un cadre didactique.

2.1 L’histoire

Cette première section définit d’abord quatre discours différents brièvement présentés plus haut : l’histoire savante, l’histoire profane, l’histoire publique et l’histoire scolaire. Nous montrons ensuite comment ils s’inscrivent au sein d’une dialectique et n’opèrent pas en vase clos. Cette dialectique est importante puisqu’elle souligne l’intérêt didactique d’analyser des objets culturels qui proposent des discours historiques profanes. Nous expliciterons ces liens dans la section à venir.

2.1.1 L’histoire savante

2.1.1.1 Définition de la discipline

Dire le « vrai », afin de comprendre le
raconter des « [...] évènements vrais qu
l’histoire comme science des hommes
comme « [...] connaissance du passé humain » (Marrou, 1954/1975, p. 29) : il y a presque autant de définitions pour la discipline historique que d’historiens. Retenons que, par son travail, l’historien tâche d’élaborer des interprétations d’évènements passés, et ce, à l’aide de documents qu’il analyse et ordonne, d’une méthode historique et d’une pensée historienne. Ces interprétations doivent, à terme, pouvoir être validées par d’autres historiens pour être

considérées comme valables (Bloch, 1949/1967; Marrou, 1954/1975; Pomian, 2000; Prost, 1996; Ricoeur, 2000). Ainsi, la fonction principale de l'histoire savante est de générer un corpus de savoirs de référence (Jablonka, 2014). La proposition succincte que nous présentons ici permet d'aborder la discussion des composantes fondamentales de l'histoire savante que nous avons regroupées selon trois ensembles qui décrivent les prédispositions (la pensée historienne), les outils de l'historien (les traces, la méthode historique), ainsi que le résultat (la communication) attendu de l'enquête historique.

2.1.1.2 Les prédispositions

D'entrée de jeu, il importe de reconnaître que l'historien est un « sujet » qui fait de l'histoire (Ségal, 1992). L'objectivité absolue s'avère impossible, puisque l'historien, à titre de sujet pensant, fait des choix et ancre son interprétation dans des contextes sociaux et culturels précis (Demers et coll., 2010; Veyne, 1971). L'interprétation est alors inévitablement teintée des représentations sociales de l'auteur (Dalongeville, 2001; Jodelet, 1984/2003). Toutefois, les historiens, depuis les *Annales*, reconnaissent que l'histoire, même si elle ne peut pas être complètement objective, n'est pas arbitraire et qu'elle s'appuie sur ce que Bloch (1949/1967) qualifie de « métier d'historien ». Ce métier se traduit par l'emploi d'une méthode (critique et érudite), mais repose sur une pensée (historienne) et des attitudes (Martineau, 1999).

Ainsi, les historiens de l'école méthodique cherchent à se détacher de son sujet d'étude (Boulay, 2010; Langlois et Seignobos, 1897/1992). Toutefois, à la même époque, des historiens comme Labriola et Simiand reconnaissaient que le précepte de l'objectivité qu'ils chérissaient depuis Ranke était un « noble rêve », mais que la réalité de l'étude historique (voire des sciences en général) est incompatible avec une objectivité absolue (Melden, 1952). L'attitude positiviste tend toutefois à s'affirmer dans l'historiographie actuelle : des historiens, comme Jablonka (2012), qui a fait l'histoire de ses grands-parents (qu'il n'a pas connus), morts dans des camps de concentration nazis, s'investissent dans des travaux qui les touchent de près. Cela ne semble pas causer de problèmes, dans la mesure où l'historien s'inscrit, d'une part, dans un régime de véridicité (un contrat moral [Revel, 1995]) et, d'autre part, fait preuve de transparence dans le processus d'élaboration de son interprétation (Boulay, 2010; Dosse, 2010b; Marrou, 1954/1975;

Ricoeur, 2000). À l'égard de ce contrat moral, Marrou (1954/1975) souligne que l'historien s'engage envers son lecteur (ou son auditoire) à proposer une interprétation appuyée sur les traces du passé qu'il a analysées et à rendre transparent le processus d'enquête rationnelle et libre par lequel il y est arrivé. Ajoutons que l'historien se concentre uniquement sur les sources (aussi appelées sources primaires ou sources de première main) pertinentes pour la question énoncée dans le cadre de son étude. Compte tenu de l'absence ou du caractère lacunaire des sources, l'historien est parfois amené à chercher de nouvelles traces et à en faire des sources (Ricoeur, 1985). Cela implique une humilité de la part du chercheur qui doit reconnaître le caractère limité des questions qu'il pose, mais néanmoins étayer, valider et soumettre au débat sa réponse. Pour Pomian (2000), cette attitude est un « gage de vérité » suffisant, d'autant plus que chaque interprétation sera « sacralisée » par d'autres historiens professionnels (Prost, 1996). Cette façon de penser propre aux historiens (Wineburg, 2001) constitue, à notre sens, la prédisposition, le socle pour faire de l'histoire. C'est par le processus mental rigoureux auquel l'historien s'astreint que les interprétations historiques se construisent et, subséquemment, trouvent une validité. Ces attitudes constituent la première partie de la pensée historique, alors que les traces et la méthode historique en représentent les outils.

2.1.1.3 Les outils

Les outils de l'historien sont multiples, mais les principaux sont une méthode dite historique (ou critique) ainsi que les sources, matière première de l'historien. Le recours à ces dernières rend primordiale l'utilisation de la méthode et définit les opérations de pensée que l'historien doit accomplir. Il importe de souligner que, même si nous présentons ces étapes de manière linéaire et itérative, l'expert les opérationnalisera de façon concomitante ou itérative et selon ses besoins.

En premier lieu, il faut souligner qu'il n'y a pas « une » méthode, mais des méthodes. En effet, l'historien fait appel à des sciences dites « auxiliaires » (statistiques, archéologie, sociologie, etc.) pour répondre aux besoins de ses recherches (Langlois et Seignobos, 1897/1992; Pomian, 2000; Veyne, 1971). Ainsi, la méthode de l'historien est un amalgame des différentes façons de faire des sciences sociales adaptées au problème qu'il pose et qui lui permette de le résoudre. Toutefois, certains éléments sont reconnus comme étant universels, en particulier, lorsqu'il est

question de l'étude des documents. Avant de s'intéresser à la façon dont l'historien sélectionne et analyse des documents, il importe de définir les notions, de documents et de sources.

Aux yeux de l'historien tout « [...] est un document, [toute] source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain, envisagé sous l'angle de la question qui lui a été posée » (Marrou, 1954/1975, p. 73), toutefois, tous les documents ne sont pas de sources. En effet, c'est à partir de la problématique élaborée que l'historien sélectionne des documents pour en faire l'étude (par exemple, une correspondance entre un soldat au front et sa conjointe, une pointe de flèche de l'ère précolombienne, l'enregistrement d'un discours politique, etc.). Ce faisant le document devient source, car il fait maintenant partie d'un corpus (Bloch, 1949/1967; Prost, 1996; Veyne, 1971). En ce sens, document et source ne sont pas des termes interchangeables. Ainsi, lorsque nous utilisons le terme document, nous entendons tous éléments (même parcellaire) que l'historien peut sélectionner pour son étude. Nous choisissons le terme source pour désigner tout document sélectionné et introduit dans le corpus afin de répondre à une problématique. À cet égard, voyons maintenant comment l'historien établit son problème de recherche.

Avant même de partir à la recherche de documents, l'historien commence par problématiser son objet d'étude. En effet, l'histoire ne se fait pas dans le vide et il n'y a pas d'étude de documents autosuffisante. C'est par un questionnement, ancré dans la réalité de l'historien et dans la recherche existante, donc du présent, que l'enquête historique s'amorce et qu'une première sélection des documents pertinents s'effectue (Bloch, 1949/1967; Jablonka, 2014). Ainsi, afin de sélectionner, d'analyser et de critiquer les documents qu'il transformera en source pour sa recherche, l'historien fait subir à ceux-ci différentes opérations rigoureuses et systématiques (Bloch, 1949/1967; Granger, 2013; Marrou, 1954/1975).

Par ce que Wineburg (2001) qualifie de lecture approfondie, l'historien soumet des documents à une critique externe et une critique interne (Langlois et Seignobos, 1897/1992). La critique externe vise à restituer le contexte d'origine par l'historien. Cela permet d'établir, en tout ou en partie, l'auteur, la nature du document, la date de création, etc. Cette action, dite d'indexation (*sourcing*) ou d'établissement, vise à authentifier le document et, si nécessaire, à nuancer l'usage que l'historien en fera plus tard (Langlois et Seignobos, 1897/1992; Wineburg, 2001). Dans un

deuxième temps, l'historien fait la critique interne du document. Cette opération vise, avant tout, à déterminer le message, le contenu, et ce, indépendamment de l'auteur (Langlois et Seignobos, 1897/1992; Wineburg, 2001). À cette étape, l'historien doit prendre garde de ne pas commettre d'anachronismes en utilisant ses propres schèmes de références pour interpréter le document (Dalongeville, 2001; Duby, 1984; Veyne, 1971). Plutôt, il doit faire un effort d'empathie historique pour percevoir le passé tel que l'aurait fait un acteur de l'époque, tout en reconnaissant qu'il est impossible de savoir, avec certitude, comment ces derniers auraient réagi (Marrou, 1954/1975; Seixas, 1996). C'est par la synthèse de l'analyse interne du document que l'historien est en mesure de faire cette lecture approfondie en fonction du problème qu'il a posé au départ (Bloch, 1949/1967). Précisons aussi que les usages possibles des documents varient selon l'intention des historiens et ne se limitent pas à la simple compréhension du message (au sens littéral) de la source. En effet, elles peuvent parfois servir à construire un lexique (par exemple, pour les discours politiques [Guilhaumou, 2010]) ou encore servir à documenter les promenades à Paris au 18^e siècle (Turcot, 2007). Précisons encore que les documents tels les artefacts ou les séries statistiques (dont les mercuriales ou les inventaires après décès), par exemple, impliquent d'autres types de critiques d'établissement et d'autres types de lecture.

En dernier lieu, l'historien doit corroborer le document, c'est-à-dire le comparer à d'autres qui traitent du même phénomène historique pour en valider le contenu ou en repérer les différences (Jablonka, 2014; Marrou, 1954/1975; Wineburg, 2001). Cette analyse méticuleuse et érudite des documents est nécessaire pour assurer une validité au propos de l'historien, mais aussi par le caractère lacunaire de ces derniers (Marrou, 1954/1975; Pomian, 2000; Prost, 1996; Ricoeur, 2000; Veyne, 1971).

La nécessité de recourir aux documents fait consensus, et ce, chez les historiens de tous les horizons (Bloch, 1949/1967; Farge, 1989; Jablonka, 2014; Marrou, 1954/1975; Pomian, 2000; Prost, 1996; Ricoeur, 1985; Veyne, 1971; White, 1966), car seuls ces derniers nous permettent d'analyser ce qui est révolu. Ces documents faits sources réunis avec d'autres au sein d'un corpus permettent l'étude de la problématique élaborée par l'historien (Bloch, 1949/1967; Marrou, 1954/1975; Prost, 1996). Cette dimension souligne le caractère construit des interprétations historiques.

En effet, c'est par l'assemblage de sources que l'historien est en mesure de construire son interprétation historique. Cette dernière demeure toujours imparfaite, car les sources sont presque toujours lacunaires, et ce, pour deux raisons. D'abord, elles peuvent ne pas être compréhensibles pour l'historien. Par exemple, un texte rédigé dans une langue aujourd'hui inconnue ne pourra être utilisé (Marrou, 1954/1975). Ensuite, seuls les documents restants du passé peuvent faire l'objet d'une analyse. Toutefois, ceux-ci sont altérés par le passage du temps ce qui affecte leur intelligibilité (Ricoeur, 1985). Ainsi, certains phénomènes du passé ne peuvent être travaillés par manque de documents, ou parce que ces derniers sont incompréhensibles (Pomian, 2000). Enfin, l'historien peut, par rétrodiction (un imaginaire contrôlé), combler une partie des trous dans les documents et ainsi rendre compréhensible l'interprétation proposée (den Heyer et Fidyk, 2007; Veyne, 1971). En effet, l'historien ne peut se limiter au *res factae* dans le cadre de son interprétation des documents (Jauss, 1989), il doit user de la rétrodiction pour établir une séquence de causes et d'effets dans laquelle le (ou les) document(s) s'insère(nt) afin de reconstituer le passé. Cette façon de faire confère une intelligibilité au phénomène étudié, mais doit s'opérer avec prudence (Grignon, 2008; Jablonka, 2014; Veyne, 1971). Cette approche souligne, à nouveau, l'importance d'une méthode qui permet l'approche critique des documents. Ainsi, méthode et documents historiques se retrouvent au sein d'une dialectique qui constitue l'essentiel du travail historique. Ceci dit, l'histoire, bien que construite, n'est pas qu'une accumulation de documents ou de faits, mais aussi, souvent, mais pas toujours, une mise en intrigue (Dosse, 2010b; Jablonka, 2014; Ricoeur, 1985; Veyne, 1971).

2.1.1.4 Les résultats

L'enquête de l'historien produit des interprétations qui reflètent le travail accompli. De ces interprétations, deux résultats émergent comme les fruits de l'histoire savante : le compte-rendu historique et les faits.

Le compte-rendu s'incarne parfois dans le récit en histoire. Or, cette déclinaison du discours savant est source de débats (Dosse, 2010b; Noiriél, 2003). Certains historiens — dont Veyne (1971) et White (1966) — y voient la preuve que l'histoire, par sa nature construite, n'est que fiction ; d'autres y voient un mode commode et intelligible d'expression (Jablonka, 2014; Marrou,

1954/1975). Ainsi, le recours à l'écriture relève de l'exigence pratique et sociale, alors que ce moyen de médiation avec le réel permet à la discipline historique de participer à la création d'une mémoire collective (Jablonka, 2014; Marrou, 1954/1975; Ricoeur, 2000). Au-delà de la notion de narration, souvent associée au récit, il importe de souligner l'importance de la mise en intrigue dans le processus de l'historien.

En effet, c'est par la mise en intrigue que l'historien sélectionne et hiérarchise les faits qu'il retient (Veyne, 1971). Ce processus confère une intelligibilité à la recherche historique et permet à l'historien de dépasser le simple *res factae* (Jauss, 1989). Pour Prost (1996), cette hiérarchisation, de faits, de causes et de conséquences constitue la part la plus importante du travail historique et est encadrée par des codes précis et une forme normative qui assure une véridicité. En particulier, c'est l'appareillage critique (la méthode) utilisé par les historiens qui permet aux pairs (entre autres) de valider les résultats présentés (Marrou, 1954/1975; Prost, 1996). En plus de la méthode, d'autres stratégies à l'usage fréquent, mais pas universel sont mobilisées pour marquer la scientificité du propos de l'histoire. Pensons notamment à la présence d'un narrateur omniscient et de marques d'historicités (notes infrapaginales, commentaires sur les sources, références, etc.) qui permettent aussi de valider le récit proposé par l'historien (Jablonka, 2014; Pomian, 2000; West Davidson, 1984). Soulignons toutefois que le récit demeure un produit secondaire du travail de l'historien. La mise en intrigue sous forme de récit narratif n'est plus aujourd'hui un format universel en histoire, alors que plusieurs historiens favorisent plutôt la description (Stéphany, 2010). C'est ultimement l'enquête et ses procédures qui font de l'histoire une science et qui produisent un deuxième résultat, les faits (Jablonka, 2014).

Le fait, comme le compte-rendu, est un construit, il n'existe pas « à l'état naturel », comme le prétendaient les historiens de l'école méthodiques (par exemple, Langlois et Seignobos). Ce faisant, il n'y a pas un nombre limité de faits que l'historien peut identifier (Bourdé et Martin, 1983). Plutôt, le fait peut être considéré comme une partie d'une interprétation réifiée et acceptée comme « vraie » par des historiens. Soulignons aussi que, d'un historien à l'autre, la nature du fait change. Pour certains ce sont des évènements (A. Comte), des données statistiques qui renseignent sur le temps long (F. Braudel) ou encore des ruptures (C. Harman). Bien entendu, il serait étonnant (mais pas impossible) qu'un fait reconnu, comme la date de fondation de la ville

de Québec en 1608, soit amené à changer tout en gardant les mêmes critères pour définir ce qu'est une fondation ou une ville. Toutefois, cela peut être le cas pour des faits de nature plus controversés ou pour lesquels de nouveaux documents sont découverts (par exemple, le rôle de Dollard-des-Ormeaux dans la bataille de Long Sault en 1660). Pour conclure, nous reprenons la définition, proposée par Charland et ses collègues, de la pensée historique, qu'ils définissent comme :

[...] une fonction de l'activité mentale d'un sujet social qui utilise des méthodes de collecte et d'interprétation des données analogues à celle des historiens s'adonnant à leur discipline d'une manière considérée valable dans la recherche universitaire contemporaine, et ce, en vue de générer ou de juger des interprétations à propos du passé ou des origines d'un phénomène actuel. (Charland et coll., 2010, p. 185)

À notre sens, cette définition met en relief les éléments importants de l'histoire savante et souligne ses manifestations distinctives présentées plus haut. Il importe toutefois d'ajouter une précision à celle-ci. La pensée historique se caractérise aussi par une approche qui implique la problématisation préalable à l'étude des documents (Bloch, 1949/1967; Dalongeville, 2001). De cette présentation de l'histoire savante, passons maintenant à la présentation d'une transposition de cette dernière, l'histoire profane.

2.1.2 Histoire profane

L'histoire profane se définit comme de multiples discours historiques (populaire, national, mémoriel, etc.) qui ne respectent pas, en tout ou en partie, les codes et les pratiques de l'histoire savante. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux déclinaisons de l'histoire profane qui comportent une dimension ludique (les jeux vidéos historiques) et dont l'objectif principal est de divertir (et non d'analyser ou d'informer, par exemple). Pour examiner plus en détail ces discours, nous décrivons, dans un premier temps, ce qui distingue et lie l'histoire savante et l'histoire profane. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur la façon dont elle fonctionne et, dans un troisième temps, sur ses principales caractéristiques.

2.1.2.1 Distinctions et liens entre histoire savante et histoire profane

Les discours de l'histoire profane sont variés : bandes dessinées, films, jeux vidéos, romans, etc. Ils partagent, plus ou moins, les mêmes caractéristiques et une fonction semblable : le divertissement (Granger, 2013). Ainsi, l'histoire profane cherche à établir une fiction vraisemblable, souvent sous la forme d'un récit, ce qui la différencie de l'histoire savante qui cherche, avant tout, à établir une vérité historique (Barthes, 1967; Jablonka, 2014).

L'histoire profane fait usage d'un régime de véridiction différent, lié à l'horizon d'attente du récepteur (Jablonka, 2014; Jauss, 1989). Le contrat moral est clair : dans un cadre de divertissement, l'histoire peut être simplifiée et modifiée, tant et aussi longtemps que l'effet de vraisemblance historique n'est pas brisé. Alors que l'historien professionnel s'inscrit toujours dans un rapport à la réalité et dans une relation avec les documents qui permet de valider son travail, ses inférences et ses intuitions (Ginzburg, 1980), l'histoire profane n'a pas cette exigence (Bessière, 2006). Toutefois, cette différence de fonction ne place pas ces discours en opposition.

En effet, il importe d'envisager l'histoire savante et l'histoire profane au sein d'une relation dialectique. Sans les découvertes et les connaissances établies par l'histoire savante, il serait plus difficile, pour les auteurs-historiens, d'établir un monde historique vraisemblable (Pomian, 2000). À l'inverse, un récit issu de l'histoire profane peut rappeler l'existence d'un phénomène historique marginalisé dû à un manque de traces documentaires et encourager de nouvelles recherches (Bessière, 2006). De plus, un récit profane peut éclairer de manière différente une problématique historique et encourager l'historien à poser de nouvelles questions aux documents (Pomian, 2000). Bien que l'histoire profane use d'un régime de véridiction différent, elle fonctionne d'abord grâce à l'usage de la fiction.

2.1.2.2 Fonctionnement de l'histoire profane

D'emblée, soulignons que, comme il n'y a pas une histoire savante, il n'y a pas une, mais des fictions. Ces dernières permettent aux auteurs de créer une infinité de mondes autonomes, plus ou moins détachés du réel (Gefen, 2007a; Lewis, 1978; Pavel, 2006). Dans le cas de l'histoire profane, il est surtout question d'une fiction dont l'objectif est de divertir le destinataire. Cette dernière est, en général, narrative et met en scène des univers imaginaires. Toutefois, dans le cas

des fictions historiques, ces univers sont indexés analogiquement sur le réel puisque le récepteur doit pouvoir comprendre les inférences à partir de ses connaissances antérieures issues du monde dans lequel il vit (Schaeffer, 2005). Le degré d'éloignement de la fiction, de *mimesis* à la vraisemblance, est tributaire des emprunts inter et intrafictionnels qu'un auteur utilise pour bâtir son univers (Gefen, 2007b; Schaeffer, 2005).

Un emprunt intrafictionnel permet aux inférences d'être comprises uniquement à l'aide des codes internes de la fiction. Ils sont souvent le fruit de l'imaginaire de l'auteur et n'ont pas toujours un équivalent dans le monde réel. Les emprunts interfictionnels, pour leur part, se comprennent par l'entremise de séries d'inférences déduites, soit à partir de différentes fictions, soit à partir du monde réel (Schaeffer, 2005). C'est pourquoi il n'est pas nécessaire, par exemple, pour un auteur de décrire l'attitude d'un preux chevalier dans un roman du Moyen Âge : le lecteur connaît, par expérience, les caractéristiques de ce dernier (Lewis, 1978). Ce sont surtout les emprunts interfictionnels qui sont intéressants pour l'histoire profane ludique, parce que ces derniers établissent la vraisemblance du récit proposé (Duby, 1984; Yazbek, 2011). Empruntés au réel et parfois anachroniques, ces éléments permettent de distancier la fiction du réel, ce qui est nécessaire pour le bon fonctionnement de cette dernière (Lewis, 1978; Pavel, 1983). Nous les qualifions de « passerelles » puisqu'ils lient histoire et fiction et facilitent, même pour un instant, la suspension de notre incrédulité et permettent de profiter de la fiction historique proposée (Briand, 2018). Ces passerelles représentent l'une des caractéristiques de l'histoire profane ludique, en plus d'autres que nous présentons maintenant.

2.1.2.3 Caractéristiques de l'histoire profane

La recension des caractéristiques de l'histoire profane s'effectue à l'aide des écrits sur les romans historiques, les films, les jeux vidéos, etc. La lecture de ce corpus varié fait émerger des caractéristiques communes à ces différents discours qui permettent de la reconnaître et de différencier l'histoire profane du récit savant. Nous recensons trois grands ensembles de caractéristiques : les normes de présentation, les types de personnages et les passerelles.

Nous avons souligné plus haut que l'histoire savante adhère à une forme normalisée et utilise des marques d'historicités. Or, comme le soulignent Martin et Turcot (2015), « on ne peut imaginer

un jeu vidéo [ou un roman, un film, etc.] avec des notes de bas de page [...] » (p. 62). En effet, la présence de marques d'historicités contribuerait à briser l'illusion de vraisemblance et contrecarrerait l'effet d'immersion propre à la fiction historique. La fonction de ces marques d'historicité est de montrer où l'historien a comblé les trous qui existent dans les documents et d'identifier où il n'adhère plus strictement au *res factae* au profit d'une mise en intrigue intelligible (Éthier, 2000b; Pomian, 2000). Toutefois, la fiction historique, pour sa part, repose sur l'illusion créée par la fiction et répond à des codes narratifs différents de ceux de l'histoire savante et ne cherche pas à montrer où l'auteur a comblé les vides.

La forme que prennent les personnages mis en scène dans l'histoire profane est tributaire des exigences narratives propres aux récits de fictions. Ainsi, l'individu sera le vecteur de narration par excellence pour les fictions historiques (Delage et Guigeno, 2004). Nous lierons, plus loin, ces manifestations de différents personnages à des représentations de l'agentivité utiles pour notre analyse. Les personnages dépeints dans les récits historiques fictifs adoptent, selon chaque cas, trois identités distinctes que nous présentons.

La première identité est celle du « grand personnage ». Il s'incarne souvent dans un acteur historique réel dont les gestes, les décisions, etc. sont relatés dans la narration (Bessière, 2006; Gengembre, 2006). La deuxième identité est le personnage dit « moyen » ; ce dernier est souvent fictif, ce qui permet aux auteurs d'inventer différentes péripéties où l'histoire agit comme trame de fond (Gish, 2010; Parmentier, 2008). Ce personnage peut influencer le cours de l'histoire, mais aussi endosser le rôle de témoin qui rapporte les événements (Durand-Le Guern, 2008). Enfin, la troisième identité s'incarne dans la représentation des collectivités. Ces dernières se retrouvent souvent dans un personnage individuel, et ce, par commodité narrative (Gates, 2005; Gengembre, 2006; Krulic, 2007; Rosenstone, 2006). En effet, il est plus aisé pour l'auteur de mettre en scène les actions d'un individu agissant comme mandataire des aspirations d'un peuple (ou d'un autre groupe) que de « donner vie » à une masse de gens (Gengembre, 2006; Parmentier, 2008). Enfin, ces différentes identités de personnages historiques se fondent dans des représentations archétypales que le récepteur peut comprendre avec facilité ; elles contribuent à créer et à entretenir l'effet d'illusion nécessaire à l'histoire profane (Lewis, 1978).

En plus de ces personnages, les auteurs de fictions historiques peuvent faire usage de passerelles qui établissent des liens entre le réel et le fictif.

Ainsi, à la différence de l'histoire savante qui, par sa forme, invite le lecteur à sortir du texte afin d'établir la véracité du propos, l'histoire profane confine le récepteur à la fiction par l'entremise de différents mécanismes. Nous employons le terme de passerelles pour décrire les différents dispositifs qu'utilisent les auteurs de fictions historiques pour conférer une vraisemblance au récit qu'ils construisent. Nous en recensons trois ensembles : les dispositifs narratifs, les types de focalisation narrative et les effets de styles. Nous ne prétendons pas présenter toutes les passerelles existantes, mais plutôt fournir des exemples utiles pour mieux comprendre leur rôle et la place qu'ils occupent dans les fictions historiques.

Par dispositifs narratifs, nous entendons les différents outils que les auteurs emploient pour établir un univers ou pour en faciliter la compréhension. Par exemple, le voyage dans le temps permet à un contemporain du récepteur de jeter un regard qui n'est pas anachronique sur une société du passé, puisqu'ils partagent les mêmes référents (Clark, 2002). Ainsi, les emprunts fictionnels de l'auteur sont ancrés dans le présent du récepteur et sa perception du passé peut alors s'aligner avec ce qui est reconnu dans la mémoire collective comme étant une représentation fidèle. Les auteurs peuvent aussi faire appel à une autre passerelle, les focalisations narratives.

Le concept de focalisation est emprunté à la narratologie ; nous reprenons d'ailleurs la classification établie par Genette (1983). Ce concept n'est pas unique à l'histoire profane, mais encadre plutôt l'éloignement du narrateur des personnages et des événements relatés par le récit. Détailler les différentes focalisations établit des différences qui permettent de mieux distinguer l'histoire savante et l'histoire profane.

Genette (1983) distingue trois focalisations différentes : la focalisation zéro, la focalisation externe et la focalisation interne. Pour la focalisation zéro, le narrateur en connaît toujours plus : il voit tout et a accès aux états d'âme des personnages ; ce faisant, il est en mesure de fournir des précisions sur l'état émotionnel et psychologique de ces derniers. Dans la focalisation externe, le narrateur est à l'extérieur et en sait moins que les personnages qu'il met en scène. De plus, il ne

peut faire état de l'intériorité des personnages. Enfin, la focalisation interne implique un narrateur qui n'a accès qu'à la réalité du personnage qu'il présente (Genette, 1983). Ainsi, en général, l'histoire savante adopte, par convention, une focalisation omnisciente (zéro) par laquelle le narrateur historien connaît le phénomène historique qu'il met en scène (Boulay, 2010; Jablonka, 2014). Soulignons que l'historien n'est habituellement pas en mesure de donner des indications sur l'état mental d'un personnage historique. Toutefois, le recours à des journaux intimes ou à des témoignages oraux permet d'accéder plus aisément à la psyché de l'acteur, mais ces documents sont souvent rares ou inexistantes (Bouton, 2013). Pour sa part, la fiction historique est libre d'adopter une focalisation narrative qui permet à l'auteur de présenter ou non les réflexions des personnages qu'il met en scène. Enfin, la dernière passerelle que nous présentons est les effets de styles qui consacrent, sur le plan graphique, une certaine véridicité aux récits de fictions historiques.

Les effets de styles sont des passerelles utilisées par les auteurs de fictions historiques et confèrent une vraisemblance historique au récit qu'ils proposent. Pour la plupart, ce sont des indicateurs visuels qui permettent au récepteur d'associer inconsciemment la fiction à la représentation du passé proposée par l'auteur. Citons en exemple l'usage du noir et blanc, utilisé dans certaines séquences de films historiques populaires, qui donne l'illusion que les images présentées sont tirées d'archives. L'intégration de véritables images d'archives ou la modification de ces dernières (par l'incorporation du protagoniste fictif « dans » une source) entraînent une complémentarité entre des éléments puisés dans l'historiographie et les emprunts fictionnels. Un bon exemple de cet effet se retrouve dans le film *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994) dans lequel le personnage principal est amené à rencontrer, entre autres, le président Nixon. Pour permettre cette rencontre, les créateurs ont utilisé des images d'archives dans lesquelles le personnage de Forrest Gump est intégré. Or, comme ce dernier n'est pas une personne réelle, son intégration dans le plan transforme la nature de la source. Il est alors question de « faction », un mélange de fait et de fiction (Beevor, 2011). La porosité de la frontière ainsi établie entre la fiction et les éléments tirés de l'histoire savante contribue à établir une vraisemblance historique et marque bien la distinction entre histoire profane et histoire savante (Beevor, 2011; Yazbek, 2011). En effet, la mission de la méthode critique de l'histoire savante est de relever des manipulations

historiques dans des interprétations prétendues vraies alors que l'histoire profane utilise les sources à titre de faire valoir sans regard critique (Duby, 1984; Pomian, 2000).

Pour conclure cette description de l'histoire profane ludique, rappelons que celle-ci se distingue de l'histoire savante par un recours à la fiction, qu'elle emploie des dispositifs narratifs différents et qu'il y a utilisation de passerelles entre l'historiographie et la fiction. Ces trois dimensions s'allient pour créer un univers historique vraisemblable dont l'objectif premier est de divertir. Ce faisant Les discours de l'histoire profane occupent donc une place particulière. D'une part, ils agissent comme des médiateurs du passé qui permettent de mieux comprendre le présent, et, d'autre part, ils constituent des artéfacts de la mémoire collective (Bessière, 2006; Gengembre, 2010). Ces derniers peuvent, à terme, devenir des sources qui seront utiles pour l'historien. Celui-ci pourra alors les considérer comme des représentations du passé tributaires d'un contexte précis (Corbin, 2011; Ferro, 1974). L'histoire profane n'est toutefois pas l'unique discours sur le passé qui se détache des principes méthodologiques propres à l'histoire savante. En effet, l'histoire publique peut occasionnellement faire de même, c'est ce que nous voyons dans la prochaine section.

2.1.3 Histoire publique

L'histoire publique occupe une place particulière alors qu'elle semble se situer au carrefour entre l'histoire savante et l'histoire profane. D'une part, les historiens qui s'y adonnent respectent la plupart du temps les normes propres à la discipline (Garcia, 2010). D'autre part, les discours historiques qui cohabitent dans l'espace public peuvent aussi, à l'occasion, être détournés au profit de l'entretien d'une mémoire collective ou d'une mythification du passé (Garcia, 2010; Hartog, 2005). Cette dichotomie nous encourage à considérer l'histoire publique, tour à tour, comme un discours savant et un discours profane.

La construction d'une mémoire collective se fait, en partie, à l'aide de certains travaux de l'histoire savante, mais aussi par l'entremise de sociétés historiques, d'historiens amateurs, etc. Or, l'histoire dite publique (qu'elle embrasse la fiction ou non) est souvent associée à la commémoration d'évènements, de « grands » personnages, etc., et participe au devoir de mémoire. Ce phénomène représente toutefois un piège pour l'historien, mais aussi pour ceux qui

consomment l'histoire publique (Joutard, 2013a; Ricoeur, 2000). En effet, cette « mémoire obligée » vient court-circuiter le travail critique de l'historien et impose une volonté de *mimesis* au discours historique, incompatible avec l'approche savante qui recherche plutôt la véridicité (Ricoeur, 2000).

En soi, l'entretien d'une mémoire collective n'est pas un phénomène négatif. Un problème émerge lorsque les représentations profanes (en tout ou en partie ludiques et fictives) de l'histoire deviennent des objets de la mémoire collective (Bessière, 2006) ou brouillent la frontière entre les faits et la fiction (Beevor, 2011). À cet égard, la « vérité » historique, au sens où une interprétation est validée et appuyée sur des documents, peut être détrônée par une fiction habile, mais proposant une vision faussée d'un phénomène historique. Il n'est pas question ici de grands complots ou de propagande (bien que l'Histoire montre que la manipulation de la mémoire collective est un puissant outil pour les dictateurs), mais plus simplement de dérapages possibles, accentués par l'omniprésence des médias qui accélèrent la diffusion des discours. À ce sujet, plusieurs historiens se sont érigés contre ce détournement de l'histoire au profit de la commémoration et de l'ingérence occasionnelle du politique dans les questions qui touchent l'histoire et la mémoire (Azéma et coll., 2005; Hartog, 2005; Joutard, 2013a; Mercier et coll., 2017; Zelis, 2005). Cela rappelle que le rôle de l'historien et de la méthode critique est de transformer la mémoire en objet de l'histoire et de s'interroger sur le sens que prennent les mythes dans l'espace public (Éthier et Lefrançois, 2019).

La présence de ces discours dans la sphère publique et les dérapages potentiels qui leur sont associés soulignent la nécessité de développer des outils de pensée qui permettent une critique raisonnée (Wineburg et Reisman, 2015) bien qu'il importe de réfléchir au lien direct qui peut être entretenu entre pensée critique et pensée historique (Éthier et Lefrançois, 2019). Comme nous le verrons dans la section suivante, ces outils qui permettent la critique peuvent être acquis dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la pensée historique.

2.1.4 Histoire scolaire

L'histoire scolaire n'est pas qu'une transposition du savoir savant vulgarisé pour être compréhensible par les élèves (Chevallard, 1991; Perrenoud, 1998). Il importe plutôt de la

considérer comme une discipline (scolaire) à part entière et comme un discours autonome de l'histoire (savante) (Chervel, 1988). Les objectifs de l'histoire scolaire sont multiples et parfois perçus comme antinomiques. Pour certains, l'enseignement de l'histoire devrait uniquement donner une place au récit (national) et servir à entretenir la mémoire collective (Bédard, 2014; Comeau et Lavallée, 2008). Pour d'autres, l'histoire doit procurer les outils de pensée nécessaires au futur citoyen (Barton et Levstik, 2004; Lefrançois et Éthier, 2017; Martineau et Laville, 1998). Le développement-apprentissage de la pensée historienne semble fournir les outils qui permettent de faire une analyse critique du réel (ou des discours sur le réel, advenu ou actuel), car ces derniers sont transposables (Cariou, 2007) et outillent donc le futur citoyen. Ainsi, les élèves doivent être amenés à manier tout autant les concepts substantifs (les faits) que les concepts procéduraux de l'histoire (les euristiques) (Lee, 2005). De surcroît, la problématisation historique et le développement-apprentissage de la pensée historienne favoriserait un apprentissage plus authentique de la discipline (Blanco et Rosa, 1997; Lefrançois et Éthier, 2017). Dans un premier temps, nous détaillerons le concept de pensée historienne et nous ferons un bref survol des écrits empiriques disponibles sur la question puis nous verrons comment cette approche se transpose dans le programme de formation de l'école québécoise.

2.1.4.1 La pensée historienne

Nous avons déjà montré comment l'historien mobilise des attitudes et une méthode dont l'objectif est de bâtir des interprétations de phénomènes révolus. De plus, l'approche de l'histoire ainsi que la discipline ont évolué au fil du temps (Bourdé et Martin, 1983). Penser comme un historien n'est pas « naturel », puisque les professionnels de l'histoire sont rompus aux exigences particulières de leur discipline (Pomian, 2000; Prost, 1996), au contraire des profanes (Seixas, 1996; Wineburg, 2001). Par exemple, plusieurs didacticiens constatent que des apprenants novices sont incapables de mesurer la fiabilité et la validité d'une source ou encore de faire preuve d'une empathie historique dénuée de présentisme (Lee et Ashby, 2000; Shemilt, 1983; Wineburg, 2001). Ainsi, pour que l'enseignement de l'histoire reflète une approche authentique de la discipline qui développe un outillage mental permettant la critique, il importe de centrer l'apprentissage sur la pensée historienne (Blanco et Rosa, 1997; Lefrançois et Éthier, 2017; Martineau, 1999; Ségal, 1992; Wineburg et Reisman, 2015). Les didacticiens de l'histoire

documentent, d'une part, la capacité des élèves à réfléchir comme des historiens et, d'autre part, identifient des opérations de pensées enseignables. Nous présentons d'abord deux exemples d'opérationnalisation de la pensée historique, puis proposons un survol sommaire de la recherche empirique sur la capacité des élèves à réfléchir historiquement.

La recherche fondamentale, responsable de la théorisation des manifestations de la pensée historique, s'enracine dans différents ensembles théoriques et est le fait de différentes équipes de recherche réparties à travers le monde : en Allemagne (concept de la conscience historique), en Angleterre (British Schools Council History Project), au Canada (les six piliers de la pensée historique) et aux États-Unis (école de Stanford) (Seixas, 2017). Rendre compte de l'ensemble des travaux sur la pensée historique est une tâche gargantuesque qui dépasse les besoins de notre recherche. De plus, d'autres l'ont déjà fait, en partie, en anglais (Barton, 2008) et en français (Yelle et Déry, 2017). Nous présenterons deux approches, à nos yeux complémentaires, qui illustrent bien la transposition des dispositions de l'histoire savante dans l'histoire scolaire.

L'école de Stanford, dont les travaux puisent leurs sources dans la recherche fondamentale de Wineburg (2001), définit l'action de penser comme un historien selon quatre euristiques : le *sourcing* (indexation), la contextualisation, la corroboration et la lecture approfondie ; nous les avons déjà énumérés (Wineburg, 1991, 1998, 2001). Les euristiques de Wineburg encadrent surtout la lecture des documents. Seixas (2017), pour sa part, propose plutôt des concepts piliers que le penseur novice peut manier pour faire de l'histoire.

Les six concepts piliers de la pensée historique théorisés par Seixas (1996), puis opérationnalisés par Seixas et Morton (2013), sont la pertinence historique, l'utilisation des sources premières, la continuité et le changement, les causes et conséquences, le point de vue historique et la dimension éthique. Précisons que les traducteurs de l'ouvrage de Seixas traduisent l'expression « historical thinking » par pensée historique. Bien que nous utilisions l'expression pensée historique, nous privilégierons la forme pensée historique pour respecter le travail de l'auteur lorsque nous nous référerons à sa théorie.

Le concept de pertinence historique rappelle l'importance de la problématisation pour la discipline. Ainsi, les élèves sont amenés à s'interroger sur les raisons qui expliquent l'intérêt pour

un phénomène historique donné. L'usage des sources premières encadre le travail avec les documents. Les concepts de continuité et de changement forment un troisième pilier. Ils permettent aux élèves d'identifier les dimensions pérennes et celles qui évoluent à travers le temps. Les causes et les conséquences poussent les élèves à identifier les facteurs responsables du changement social (les causes). Ces facteurs peuvent être des acteurs humains (individuels ou collectifs), des causes naturelles, etc. (Seixas, 1996; Seixas et Morton, 2013). Ce quatrième pilier rappelle le travail de l'historien qui cherche à identifier différentes causes d'un événement et à les hiérarchiser en ordre d'importance pour proposer une interprétation d'un phénomène historique (Prost, 1996; Veyne, 1971). Enfin, le point de vue historique et la dimension éthique amènent les élèves à envisager les décisions des acteurs en tâchant d'adopter un point de vue qui n'est pas anachronique. Il importe ainsi de s'efforcer de ne pas interpréter les décisions des acteurs du passé selon nos perceptions actuelles, mais plutôt d'adopter un point de vue sensible aux conditions d'une époque donnée.

2.1.4.2 Quelques constats empiriques sur la pensée historique

La capacité des élèves à penser historiquement est un phénomène bien documenté par la recherche empirique en didactique de l'histoire. Nous proposons un tour d'horizon des principaux constats qui émergent des écrits, et ce, selon trois thèmes inspirés des euristiques de Wineburg (2001) : la possibilité pour les élèves du primaire et du secondaire de penser historiquement, le développement des compétences en écriture historique et le développement de la lecture historique.

D'abord, soulignons que le développement-apprentissage de la pensée historique ne suit pas un processus linéaire. En effet, cette pensée se développe par étapes qui peuvent être atteintes à différents moments du cursus scolaire, et ce, même à un jeune âge (Lee et Ashby, 2000; Shemilt, 1983). À la lumière de ces constats, il semble difficile d'accepter l'apriori des penseurs improbateurs à l'égard d'un développement-apprentissage de la pensée historique qui s'appuie principalement sur une remise en cause théorique des approches socioconstructivistes, et non sur les résultats empiriques de la recherche en didactique (Assoume-Mendene et Gauthier, 2014; Baillarger, 2013). De plus, comme nous le verrons, le récit n'est pas et ne devrait pas être

l'unique mode d'enseignement de l'histoire, même si ce dernier compte de farouches défenseurs (Bédard, 2014; Vaugeois, 2014).

Les recherches disponibles tendent à montrer que les élèves sont en mesure de développer tout autant les euristiques de Wineburg (2001) que les piliers de la pensée historique de Seixas et Morton (2013), tant au primaire qu'au secondaire. En effet, les élèves peuvent lire des sources (indexation), même s'il s'agit d'un processus complexe, et ce, dès les premières années de leur scolarité (Cooper et Capita, 2003; Demers et coll., 2015; Levstik et Barton, 2008). Il importe toutefois de problématiser et d'enseigner de manière explicite la démarche d'analyse (Cooper et Capita, 2003; Pontecorvo et Girardet, 1993). Demers et coll. (2015) montrent aussi que les élèves sont capables de développer des dimensions de l'agentivité historique, surtout en rapport avec les concepts de la pertinence historique et de l'identification des continuités et des changements. Cependant, la notion du temps historique demeure un concept flou pour les élèves ; cela souligne l'importance d'une approche systématique de son enseignement, et ce, dès le premier cycle du primaire (Barton, 2002; Demers et coll., 2015; Levstik et Barton, 1996; Poyet, 2013). Pour le changement social, les élèves sont en mesure d'ordonner, dans le temps, les différents changements, mais s'appuient d'abord sur la culture matérielle, plus que sur les sources. De plus, la plupart du temps, les élèves identifient des raisons monocausales au changement social (Demers et coll., 2015; Levstik et Barton, 1996). Cela met en lumière les limites du récit historique événementiel comme mode d'enseignement de l'histoire puisque ce dernier aplanit et simplifie les interprétations historiques, en plus d'occulter tous les agents qui ne sont pas considérés comme de « grands personnages » (Éthier et coll., 2013; Lefrançois et coll., 2014).

Pour les élèves du secondaire, les recherches récentes du *Stanford Education Group* comptent parmi les plus citées et sont en général comparables entre elles puisqu'elles partagent un cadre théorique commun : les euristiques de Wineburg (Éthier et Lefrançois, 2016). Nous présentons quelques résultats de ces publications qui mettent en lumière l'impact d'un enseignement-apprentissage de la pensée historienne.

Dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale au cours de laquelle un curriculum basé sur l'étude des documents historiques a été mis à l'épreuve, Reisman (2012) a constaté que les élèves du groupe expérimental ($n=182$) témoignaient d'une meilleure habileté à lire comme un historien

et à mettre en application les différentes euristiques de l'histoire. De plus, les élèves soumis à la condition expérimentale obtenaient de meilleurs résultats à des tests de connaissances factuelles (Reisman, 2012). Ces résultats corroborent en partie une autre étude dans laquelle les élèves membres du groupe expérimental ($n=246$) semblent retenir plus de contenus factuels quand ils sont confrontés à des sources multiples, ce qui les oblige à recourir aux euristiques de Wineburg (Nokes et coll., 2007). De plus, l'usage de différents documents plutôt que du manuel « classique » illustre les limites de cet outil pour favoriser le développement-apprentissage de la pensée historienne (Boutonnet, 2009; Lévesque, 2011; Nokes et coll., 2007). Les élèves sont aussi en mesure d'apprendre à écrire comme un historien pourvu qu'un enseignement formel soit proposé. En effet, De La Paz et coll. (2014) constatent, au cours de la première année de l'étude, que les élèves du groupe expérimental ($n=310$) qui vivent un enseignement des euristiques explicite et continu démontrent une meilleure capacité à écrire des textes historiques qui s'appuient sur une analyse de sources premières. Des analyses subséquentes, réalisées à partir des années trois et quatre du même projet de recherche, tendent aussi à montrer une amélioration non seulement des habiletés d'écriture, mais aussi de lecture des élèves, et ce, sans égard à leur niveau de littératie initial (De La Paz et coll., 2016).

2.1.4.3 Programme de formation de l'école québécoise

Au Québec, le programme de formation en histoire est le reflet de deux réformes, ce qui provoque une dichotomie entre les cours du premier cycle du secondaire (1^{er} et 2^e secondaire) et du deuxième cycle (3^e et 4^e secondaire). La première réforme, lancée au début des années 2000, a accouché d'un programme par compétences qui prend pour objet l'histoire de l'Antiquité et du Moyen Âge jusqu'au tournant du 20^e siècle (1^{er} cycle). Bien que géographiquement centré sur l'occident, le programme du premier cycle s'intéresse aussi à l'Afrique (la reconnaissance des libertés et des droits civils) et à l'Amérique (les révolutions). Pour sa part, le programme du deuxième cycle du secondaire vise l'étude de l'histoire du Québec et du Canada (Gouvernement du Québec, 2007a). Il s'agissait de deux programmes d'études semblables, malgré des objets différents ; celui du premier cycle est toujours en vigueur, mais celui du deuxième cycle a été remplacé à la suite de la deuxième réforme. Celle-ci, amorcée en 2014, s'appuie sur un programme temporaire, diffusé en 2016 et testé dans les classes jusqu'à la fin de l'année

scolaire 2016-2017. Les changements touchent le programme d'études de l'histoire nationale du deuxième cycle et proposent de remettre de l'avant le récit et les connaissances déclaratives (Boutonnet, 2017). Ainsi, il semble maintenant y avoir une césure dans le développement des compétences disciplinaires. En effet, alors que, jusqu'en 2017, le développement des compétences disciplinaires se faisait en continuité du premier au deuxième cycle, le nouveau programme opère un changement considérable d'un cycle à l'autre.

Dans le programme de 2006, toujours en vigueur au premier cycle, trois compétences disciplinaires doivent être développées : *interroger les réalités sociales dans une perspective historique* (CD1), *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* (CD2), *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* (CD3) (Gouvernement du Québec, 2007a). Une analyse de ces dernières met en lumière la transposition effectuée à partir de l'histoire savante par les concepteurs du programme.

La CD1 rappelle l'importance, pour l'historien, de problématiser un phénomène historique pour en faire une étude qui n'est pas décontextualisée et qui s'inscrit dans une dialectique présent/passé (Bloch, 1949/1967). Pour sa part, la CD2 propose de développer les outils de l'historien, lecture en profondeur, analyse critique des sources et met en valeur le caractère construit de l'histoire. Enfin, la CD3 propose d'alimenter le développement citoyen des élèves. Bien que le libellé de la compétence puisse être remis en question, notamment en raison de la révérence affichée envers les institutions démocratiques du Québec, elle permet quand même de réfléchir à des questions sociales importantes, en plus d'offrir une première occasion de transfert de l'outillage mental développé par la CD1 et la CD2.

À l'égard des contenus notionnels, le programme de formation insiste plus sur la compréhension de grands concepts (démocratie, révolution, droits et libertés, etc.), à travers des études de cas (démocratie athénienne, révolutions française et américaine, etc.), que sur la rétention d'une grande quantité de connaissances déclaratives. Avant la réforme de 2017, le programme du deuxième cycle adoptait une approche similaire en approfondissant le développement des compétences disciplinaires et proposait l'étude de l'histoire du Québec et du Canada, d'abord de manière chronologique (l'émergence d'une société en Nouvelle-France, le changement d'empire, etc.), puis de façon thématique (population et peuplement, économie et développement, etc.)

(Gouvernement du Québec, 2007b). La filiation entre les compétences disciplinaires des deux cycles était alors évidente. Or, le nouveau programme a changé la donne.

En effet, l'intention des concepteurs du programme de 2017 est d'amener les élèves à développer deux compétences : *caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* (CD1) et *interpréter une réalité sociale* (CD2) (Gouvernement du Québec, 2016). Liée au développement de la citoyenneté, l'ancienne compétence trois disparaît, même si de nombreuses allusions sont faites à la délibération démocratique et au développement citoyen des élèves. Il n'y a plus d'attente formelle ni d'évaluation en lien avec la citoyenneté. Les deux autres compétences disciplinaires s'éloignent aussi de celles développées au premier cycle. La CD1 doit amener les élèves à mettre le passé à distance en plus d'établir des faits historiques. Ces derniers doivent être considérés avec circonspection et ne sont validés que s'il s'agit d'éléments distinctifs de la période étudiée. La CD2, pour sa part, amène l'élève à utiliser la méthode historique pour comparer différentes interprétations, qui peuvent être divergentes. Cette nouvelle mouture du programme de formation semble faire impasse sur la problématisation. De plus, même s'il est beaucoup question de sources, il est peu question de la façon dont elles devraient être analysées. Cette approche se reflète aussi dans les critères d'évaluation, qui cherchent avant tout à évaluer la maîtrise et l'utilisation appropriée des connaissances (Gouvernement du Québec, 2016). Pour ce qui est des contenus, le nouveau programme adopte une approche chronologique sur deux ans et découpe l'histoire du Québec et du Canada en huit périodes distinctes. Ces changements importants amènent, à notre sens, la dichotomie évoquée plus tôt. Il semble y avoir discontinuité dans le développement des compétences disciplinaires d'un cycle à l'autre, ce qui pourrait présager un remaniement éventuel du programme du premier cycle. Toutefois, le développement des habiletés de pensée propres à l'historien est toujours présent, ce qui souligne l'importance de cette dimension.

Pour conclure, que ce soit au premier ou au deuxième cycle, une place est faite au développement de la pensée historique, dans laquelle s'incarnent la problématisation et la méthode historique. Il semble donc important de présenter ce concept plus en détail. Cela étant dit, l'objectif du programme de formation n'est pas de faire des élèves de petits historiens (Ségal, 1990), mais de développer les attitudes et les outils transposés du savoir de référence qui s'incarnent dans la

pensée historique. Bien que souvent critiquée, le développement d'un esprit critique par l'entremise de l'apprentissage de processus réflexifs rigoureux (comme celui des historiens) nous semble primordial et nous amène à constater, comme Éthier et Lefrançois (2019) qu'« aider à apprendre à penser [...] c'est éduqué à la citoyenneté et, possiblement, contribuer à la lutte pour l'émancipation » (p. 238).

2.1.5 Synthèse

Plusieurs discours historiques se côtoient, tout autant dans la sphère savante, publique que scolaire. De plus, il n'existe pas un discours savant, mais des discours savants (selon le courant historiographique). De même, il y a une multiplicité d'interprétations historiques, plus ou moins fidèles à l'historiographie ou à la mémoire collective dans la sphère publique. Toutefois, aucun d'entre eux n'opère en vase clos. Plutôt, ils s'inscrivent dans une forme de dialectique. L'histoire savante cherche à générer de nouveaux savoirs, l'histoire profane se préoccupe plutôt du divertissement, alors que l'histoire scolaire cherche à développer l'appareillage intellectuel des élèves dans une optique de formation citoyenne. Ainsi, ils s'influencent mutuellement. La figure 1 illustre cette relation entre les différents discours historiques.

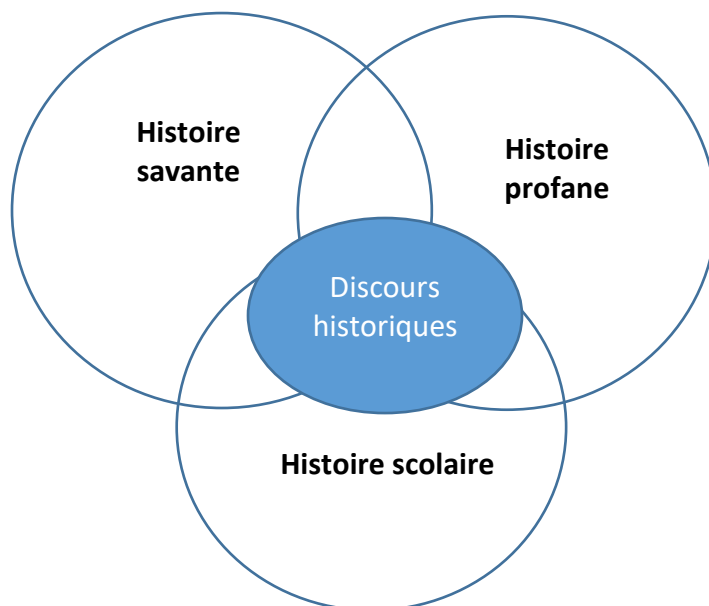


Figure 1. – Relation entre les discours historiques

Dans une perspective didactique, la compréhension des représentations véhiculées par l'histoire profane semble d'une grande importance. Nous postulons donc que le développement-apprentissage de la pensée historique peut préparer les élèves à exercer un sens critique lorsqu'ils consomment différentes représentations et interprétations de l'histoire profane, mais aussi d'autres discours variés. Nous faisons ainsi écho aux préoccupations de Wineburg et Reisman (2015) pour qui le développement d'une littératie historique est essentiel au développement citoyen des élèves. Concluons cette première section de notre cadre théorique en rappelant que le discours profane qui nous intéresse est celui tenu par les jeux vidéo historiques et que nous cherchons, en particulier, à analyser la représentation de l'agentivité qui en émane. La deuxième section définit ce concept.

2.2 Agentivité et changement social

Définir l'agentivité historique et sa place dans l'historiographie nécessite, dans un premier temps, de présenter le concept et de remonter à sa source. Dans un deuxième temps, nous présentons une typologie du changement social qui permet de cerner la place qu'occupe l'agent humain dans l'historiographie. Enfin, dans un dernier temps, nous formulons une définition précise de l'agentivité.

2.2.1 Conceptualisation

Le concept d'agentivité est pluriel et s'incarne dans différentes disciplines, sociologie, économie, histoire, etc. (Girard, 2007) et aussi en éducation (Boutonnet, 2019; Demers et coll., 2016). Ce faisant, différentes visions de l'agentivité se côtoient sans nécessairement s'opposer ou être mutuellement exclusives. La conceptualisation que nous proposons du concept prend ses racines dans la philosophie (Salanskis, 2000; Wilson et Shpall, 2012), la psychologie (Bandura, 2001) et la sociologie (Bourdieu, 2014; Girard, 2007). Notre définition n'a donc pas de prétention holistique. Ainsi, nous définissons l'agentivité comme la capacité d'un acteur humain à poser intentionnellement un geste, et ce, dans un but précis (Bandura, 2001; Salanskis, 2000). Toutefois, pour les structuralistes constructivistes comme Bourdieu, Goldman ou Piaget, l'acteur n'est pas libre de poser tous les gestes qu'il pourrait vouloir puisque des conditions objectives héritées qui s'incarnent dans son habitus et dans des structures et superstructures déterminent une série de

possibles et d'impossibles (Bourdieu, 2014; Jakubowski, 1976). Toutefois, alors même que la structure conditionne l'agent, celle-ci favorise l'action, car elle organise sa pratique et lui permet de réfléchir et d'agir avec intentionnalité (Boutonnet, 2019; Girard, 2007).

Les forces productives de la société constituent la base sur laquelle la structure économique fondamentale se forme. Ce faisant, la société capitaliste se divise en classes sociales de base : la bourgeoisie et le salariat (prolétariat). La bourgeoisie possède les moyens de production, et, ce faisant, peut exploiter les ressources naturelles et humaines, c'est-à-dire la force de travail du prolétariat. Ce dernier, avec d'autres (par exemple, des agriculteurs), constitue la force vive de la société et produit la richesse à laquelle il n'a que partiellement accès (Marx et Engels, 1845/1952). Le fait que le prolétariat envisage cette division comme quelque chose de naturel entraîne une réification des rôles sociaux et provoque une disparité dans la création de capital économique ou culturel. Ainsi, l'acteur tend à agir qu'en fonction de ce qui est inscrit dans son habitus et des ressources de capital dont il dispose (Bourdieu, 1997/2003, 2014). Le changement est toutefois possible, par l'entremise de ce que certains chercheurs qualifient d'agentivité épistémique (Demers et coll., 2016). Cette dernière vise à l'émancipation de l'agent par l'apprentissage d'une démarche de raisonnement qui permet de formuler, évaluer et corriger des stratégies dans l'atteinte d'un but (Demers et coll., 2016). Pour les marxistes, le changement est aussi possible et se formalise dans le concept de désaliénation. Celle-ci opère par une révolution contre le capitalisme qui amène un changement sociopolitique durable et profond (Mandel, 1976; Mandel et Novack, 1973; Marx, 1851/2013). Bien que situé dans une temporalité et un contexte social précis, ce modèle de compréhension du changement social et de la possibilité d'agir des humains nous semble intéressant dans le contexte de notre recherche.

2.2.2 Typologie du changement social

Pour bien comprendre la notion de changement social, il importe d'abord de le définir brièvement. Alors que certains considèrent le changement comme un phénomène objectif qui se produit indépendamment de l'Homme qui en subit les conséquences, nous privilégions, plutôt, comme Rocher (1957) une vision où l'humain est actif (bien que déterminé par différents facteurs). Ainsi, comme l'homme s'intéresse consciemment aux changements sociaux et les

envisage de manière dynamique, il devient une force qui influence la société (Rocher, 1957). Plus simplement, nous proposons d'envisager le changement comme le passage d'un état à un autre, comme une évolution sociale, économique, etc. Le passage d'une majorité d'habitants de la ville à la campagne ou encore la révolution prolétaire comme proposée par Marx constituent deux exemples d'un changement.

Dans l'historiographie, le changement est perçu de différente façon et est attribué à une panoplie de « moteurs », l'humain fait notamment partie de ceux-ci, mais pas exclusivement. Ce faisant, l'étude de l'agentivité humaine dans l'historiographie doit être associée à la compréhension du changement social et aux facteurs qui l'amènent. Toutefois, tous les courants historiographiques ne confèrent pas à l'humain la même agentivité. En effet, selon les auteurs, le changement social relève de la prédestination (Bossuet, Hegel, Kant), de l'évolution des facteurs sociaux (Ariès, Bloch, Le Goff) ou encore de l'impact de l'écosystème (Chaunu, Le Roy Ladurie). L'humain n'est pas pour autant absent de ces interprétations historiques, mais est déterminé par des facteurs internes ou externes qui conditionnent ses actions et qui peuvent être modifiables ou non modifiables par l'acteur (Éthier, 2000a). L'attribution causale doit se percevoir à partir du point de vue de l'agent. Ainsi le lieu d'attribution externe désigne une cause qui affecte l'acteur et qui lui est extrinsèque (par exemple, une calamité naturelle) alors qu'une cause interne lui sera intrinsèque (par exemple, sa nature profonde). Les causes sont par la suite stables (l'acteur ne perçoit pas de capacité d'agir) ou modifiables (l'acteur croit pouvoir agir sur celles-ci) (Viau, 1996).

Afin de bien cerner ces différents moteurs et les courants historiographiques, nous récupérons la typologie de Éthier (2000a) qui a l'originalité de récupérer le modèle de Viau (1996) ce qui permet de cerner le lieu d'attribution (interne ou externe) des causes de changement et le degré de contrôle que peut avoir l'acteur sur celles-ci (modifiables ou non modifiables). Comme toute typologie elle est imparfaite et sujette à interprétation et à débat, que ce soit à l'égard de la compréhension de l'agentivité ou la définition des courants historiographiques. Toutefois, elle nous semble intéressante, car elle a fait ses preuves dans le cadre d'une recherche en didactique dont l'objectif était d'analyser de manière qualitative des extraits de manuels (Éthier, 2003). Les catégories établies ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives, par exemple la nature peut à la fois être considérée comme un facteur externe modifiable ou non modifiable. Il importe,

cela dit, de préciser que nous ne jugeons pas de la valeur intrinsèque de la position de chaque historien, chacune n'étant sans doute que partiellement et provisoirement vraie. Plutôt, nous les présentons comme des exemples et les associons à des facteurs de changements en fonction des preuves qu'ils amènent dans le cadre de leurs travaux respectifs. Cette proposition initiale nous servira, plus tard, afin d'identifier et classer les représentations de l'agentivité au sein de notre corpus de jeux vidéos.

2.2.2.1 Facteurs externes stables

Cette première catégorie regroupe une série de facteurs diversifiés qui touchent à la fois à la prédestination, au conditionnement de l'écosystème et aux structures. Nous décrirons chaque ensemble brièvement. Nous ne prétendons pas présenter une synthèse exhaustive de ces derniers.

L'ensemble des facteurs liés à la prédestination tire son origine de l'historiographie des 16^e, 17^e et 18^e siècles. Il regroupe différents auteurs pour qui l'histoire est prédéterminée et dont la fin est déjà prévue, ce qui sous-tend une forme de fatalité. Ainsi, la prédestination historique s'incarne dans l'achèvement d'un plan échappant à l'humain, qui est incapable d'en modifier l'issue (Bourdé et Martin, 1983; Pomian, 2000). Parmi ces différents facteurs, notons : la nature privilégiée par les historiens grecs et par Kant (Kant, 1784; Novack, 1972), Dieu qui dirige les affaires des hommes et du cosmos (Bourdé et Martin, 1983), l'Esprit qui guide l'humanité par une « ruse de la Raison » (Dosse, 2000; Inglebert, 2014), les cycles qui rythment l'évolution et la disparition des sociétés et préfigurent le structuralisme du 20^e siècle et enfin les lois de l'histoire de Comte qui définissent une théorie du progrès historique (Bourdé et Martin, 1983).

Le changement social associé à l'écosystème regroupe des facteurs liés à l'environnement dans lequel l'être humain évolue. Il s'agit d'un ensemble vaste qui synthétise tout autant les déterminismes géographiques, les facteurs biologiques (par exemple, l'évolution des épidémies), les calamités naturelles que les nuisances urbaines et manufacturières (Crosby, 1995; Le Roy Ladurie, 1974). Toutefois, il importe de souligner que cette approche du changement social a été critiquée puisqu'elle déresponsabilise l'humain et ranime le déterminisme malthusien qui propose que l'homme est impuissant face à la finitude des ressources naturelles. Ce facteur est

perçu comme une fatalité sur laquelle l'humain n'a aucun contrôle. Cette théorie, aujourd'hui, en bonne partie discréditée (Dosse, 1987). Cela amène certains historiens actuels à considérer l'écosystème comme un facteur d'improbabilité qui impose des contraintes et une quantité de choix limités aux humains. Ces derniers sont toutefois considérés comme étant en mesure de modifier leur environnement et ne sont donc pas vus par ces historiens comme étant complètement déterminés par l'environnement (Crosby, 1995; Steinberg, 2002). Il n'en demeure pas moins que certains historiens considèrent les facteurs naturels comme importants dans les interprétations qu'ils formulent de l'évolution historique (Diamond, 1999; Harari, 2014).

Les structures représentent le dernier ensemble de facteurs de changement externes et stables. L'étude des structures illustre une dimension différente du changement social puisqu'elles doivent être saisies dans un temps long, voire immuable (Braudel, 1958; Lévi-Strauss, 1949). Les structures représentent des limites (géographiques, biologiques, productives, mentales, culturelles, etc.) desquelles l'humain ne peut s'affranchir, mais détachées de toute forme de prédestination (Braudel, 1997). Ainsi, l'humain, aux prises avec un temps historique qui le dépasse, est souvent relégué à un rôle de témoin (Bouton, 2013). Les structures émergent à partir des invariants détectés à travers le chaos des us et coutumes des sociétés (Lévi-Strauss, 1949). Cette perception du changement social renvoie à une conception pessimiste où la nature humaine est perçue comme interchangeable (Dosse, 1987; Lévi-Strauss, 1949; Novack, 1972).

2.2.2.2 Facteurs externes modifiables

Cette deuxième catégorie regroupe des facteurs de changement liés à la fois à des acteurs collectifs (peuples ou groupes choisis) et à des acteurs individuels (les individus spéciaux, les gens ordinaires). Le peuple choisi est un groupe d'individus sélectionné par une force supérieure (Dieu, l'Esprit, etc.) et dont l'objectif est de parachever l'histoire par l'entremise de leurs actions. Par exemple, pour le cas du peuple chrétien guidé par Dieu vers la rencontre entre le céleste et le terrestre, cette historiographie est portée, d'abord, au Moyen Âge, par des chroniqueurs et ecclésiastiques, puis par des historiens comme Bossuet (17^e siècle) (Bourdé et Martin, 1983; Novack, 1972). Bien que l'humain soit déterminé par des forces extérieures qui lui échappent, il n'est pas complètement dénué d'agentivité. En effet, le peuple choisi doit conserver la faveur de

la force supérieure pour garder son statut (Bourdé et Martin, 1983). Ainsi, les individus spéciaux doivent être envisagés comme des acteurs individuels (rois, dictateurs, etc.) qui sont choisis par Dieu ou encore par l'Esprit qui les utilise comme véhicule pour atteindre la fin de l'histoire. Ces deniers sont déterminés par des forces qui les dépassent, mais peuvent tout de même faire preuve d'une agentivité individuelle (Bourdé et Martin, 1983).

2.2.2.3 Facteur interne stable

Nous recensons un facteur de changement auquel il est possible d'attribuer les caractéristiques interne et stable : la nature humaine. Nous l'avons déjà évoquée dans notre présentation de l'étude des structures. Toutefois, l'origine de cette conception du changement social remonte aux Grecs et aux philosophes des lumières, notamment Rousseau et Hume (Novack, 1972). Pour ces derniers, la stabilité de la nature humaine (un invariant positif ou négatif) explique le caractère cyclique de l'histoire et donne des pistes pour mieux comprendre les phénomènes sociaux (Bourdé et Martin, 1983; Novack, 1972).

2.2.2.4 Facteur interne modifiable

Nous attribuons le facteur interne et modifiable à la lutte des classes, puisque ces dernières sont déterminées et aliénées par la répartition inégale des moyens de production. Toutefois, par la révolution, elles sont en mesure de se désaliéner, ce qui les amène à modifier les causes qui les déterminent. L'étude et la compréhension de la lutte des classes se font surtout par l'entremise des études marxistes.

Ainsi, pour les marxistes, « [...] la révolution [...] est la force motrice de l'histoire [...] » (Marx et Engels, 1845/1952, p. 25); or, la révolution ne se réalise pas seule : elle est provoquée par la lutte des classes. Cette lutte ne peut être menée que par le prolétariat, seule classe sociale réellement dépossédée (Marx et Engels, 1845/1952). Ainsi, la classe ouvrière est constituée par les prolétaires qui, bien que déterminés par des conditions d'existences matérielles données, agissent sciemment. D'inévitables tensions s'établissent alors entre la bourgeoisie (qui accapare les moyens de production) et le prolétariat (aliéné et dépossédé de son travail) (Mandel, 1976; Mandel et Novack, 1973; Marx, 1851/2013; Marx et Engels, 1845/1952). Ces tensions culminent dans une lutte qui peut mener à la révolution et la dictature temporaire du prolétariat (qui se

saborde une fois les classes disparues) dont l'objectif est d'éradiquer les structures en place, les classes et le travail (Aron, 1964; Marx et Engels, 1845/1952). Il n'est pas exclu, non plus, qu'en absence de force motrice, les sociétés stagnent et dégèrent, voire s'écroulent, comme dans le cas de la décadence de Rome (Marx, 1851/2013; Marx et Engels, 1845/1952).

La lutte des classes apparaît ainsi comme un facteur déterminé, d'abord à l'interne, puisque les conditions d'existences matérielles inscrites dans l'habitus sont héritées par l'acteur. Toutefois, le regroupement en classes permet aux acteurs de se désaliéner, par l'entremise de la révolution. Il est donc question d'un facteur modifiable. Toutefois, il importe de souligner que la lutte des classes s'inscrit dans une catégorie plus large de facteurs que nous regroupons sous l'égide de collectifs de gens ordinaires. Ainsi, les luttes féministes (Scott, 2009), les gens ordinaires (Ginzburg, 1980) et la lutte pour l'égalité, etc. constituent différents facteurs internes et stables de changement social, car ils sont principalement menés dans regroupement d'individus ordinaires. Nous concluons cette présentation des différents facteurs de changement social par une réflexion sur le rôle des acteurs individuels (humains) dans l'historiographie.

2.2.2.5 Le cas particulier des humains

Bien que parfois occulté par des forces qui le dépassent, l'humain est toujours présent dans l'Histoire, laquelle reste l'étude des actions humaines dans le temps (Bloch, 1949/1967). Toutefois, l'agentivité que l'historiographie leur attribue est variable et sujette à débat. Dans un premier temps, nous présenterons quelques réflexions sur la notion de « grands personnages historiques ». Dans un deuxième temps, nous explorerons la place que peuvent occuper les gens ordinaires dans l'histoire.

Selon le courant historiographique, l'humain adopte différents rôles. Nous avons déjà montré comment un individu ou un groupe peut être choisi par une force supérieure (généralement un dieu) comme « outil » de changement. Pour les historiens méthodiques, surtout intéressés par l'histoire politique, les grands personnages (politiciens, militaires, roi, etc.) sont responsables des événements historiques et représentent le moteur par excellence de l'histoire (Bourdé et Martin, 1983; Langlois et Seignobos, 1897/1992). Toutefois, dans l'historiographie récente, il semble y avoir une revalorisation de l'individu comme moteur du changement social. Ainsi, toute personne

peut être considérée comme un acteur responsable du changement, et ce, peu importe l'échelle à laquelle il agit (Bouton, 2013; Dosse, 2010a). Cet agent qui provoque le changement n'est pas choisi par une force supérieure et n'est pas nécessairement considéré comme un « grand personnage », ce qui le distingue de l'agent humain des historiens méthodiques. Ce faisant, l'étiquette de « grand personnage » et l'importance de ces derniers sont remises en cause par différents historiens (comme Ginzburg, Jablonka, Kott) qui s'intéressent plutôt aux gens ordinaires.

Pour Veyne (1971), c'est l'historien qui consacre un acteur de l'histoire en lui attribuant, après l'évènement, un rôle prépondérant dans le changement social. L'auteur restitue ainsi l'ensemble de l'agentivité à l'acteur a posteriori et par l'entremise de l'enquête historique qui lui donne accès à un portrait plus complet que celui auquel l'acteur avait accès (Bouton, 2013). Plusieurs historiens considèrent que les individus spéciaux ne jouent qu'un rôle circonstanciel puisqu'ils agissent au bon moment et au bon endroit (Novack, 1972; Plekhanov, 1898/2010). Ces derniers comprennent mieux, pour une époque donnée, les besoins de la société et sont en mesure d'utiliser leurs habiletés intrinsèques (charisme, leadership, etc.) et jouent un rôle décisif dans le changement social (Bouton, 2013; Novack, 1972). Toutefois, d'autres qui possèdent les mêmes caractéristiques peuvent les remplacer. Ainsi, le changement n'est pas l'apanage de quelques acteurs bien choisis (Plekhanov, 1898/2010). Enfin, Braudel (1958) relègue les humains au second plan, puisque l'étude de l'histoire doit d'abord se faire dans le temps long, ce qui impose des facteurs qui dépassent les individus. Cela amène l'historien à remettre en cause l'importance des humains dans l'histoire et rappelle leur petitesse face au déterminisme du temps long :

[...] tiennent-ils [les grands personnages], en leurs mains, le destin du monde et leur *propre* [l'italique est de Braudel] destin ? Oui et non. Très souvent non, car, au mieux leur rôle consiste à déplacer le destin un instant de sa route normale, un petit instant à l'échelle de l'histoire [...] (Braudel, 1997, p. 33).

D'autre part, la possibilité (ou non) de l'historien à restituer l'intentionnalité de l'acteur historique constitue une autre dimension de la critique de l'agentivité des humains dans l'historiographie.

Alors que l'impact des actions des individus jugés comme important se retrouve dans les traces du passé, l'intentionnalité ayant animé ces derniers disparaît, la plupart du temps des sources retenues par l'historien (Bouton, 2013; Dosse, 2010a). Il n'est pas question ici de renier la part

d'intentionnalité, volontaire ou non, qui anime les acteurs, car des courants historiques comme la *microstoria* cherchent d'abord à restituer l'autonomie des acteurs et leur expérience (leur vécu) (Delacroix, 2010; Scott, 1991). Plutôt il s'agit de reconnaître le caractère lacunaire des sources disponibles aux historiens qui empêchent, bien souvent, de saisir avec exactitude les intentions précises des acteurs (Veyne, 1971). Ainsi, l'impossibilité de connaître les intentions des acteurs provoque parfois une négation de l'agentivité dans les enquêtes historiques (Bouton, 2013). Plutôt que d'évoquer la notion d'agentivité, Bouton (2013) propose le concept de responsabilité historique qui reconnaît aux humains la capacité implicite d'agir en fonction d'une intention et donc d'être des acteurs responsables (ou non) du changement. Cette conception de l'agentivité renvoie, d'une part, aux philosophies modernes de l'action qui reconnaissent que toutes actions se trouvent liées à une intention initiale et, d'autre part, à la capacité des acteurs à se désaliéner (Mandel et Novack, 1973; Salanskis, 2000). Reconnaître l'intentionnalité des acteurs permet aussi d'envisager l'action des gens ordinaires comme facteur de changement social.

Les gens ordinaires ou les « oubliés » de l'histoire regroupent des individus qui, à l'échelle restreinte de leur village ou de leur communauté, ne font pas la « grande histoire », mais contribuent à une microhistoire à travers laquelle il est possible de saisir le changement social (Bouton, 2013; Dosse, 1987; Ginzburg, 1980). Cette microhistoire (*microstoria*) permet de comprendre l'évolution d'une communauté dans le temps, au niveau local, notamment sur le plan social et culturel (Ginzburg, 1980; Kott, 2010). C'est aussi, pour les *subaltern studies*, une occasion de faire une « histoire par le bas » dans laquelle les peuples décolonisés peuvent s'approprier, à nouveau, leur histoire (Pouchepadass, 2010). Il en va de même pour les groupes minorisés ou ostracisés (féministes, défenseurs des droits civiques, regroupements LGBTQ, etc.) pour lesquels on reconnaît l'importance de l'expérience un concept défini comme un processus par lequel les sujets sociaux construisent subjectivement leur compréhension des relations (sociales, matérielles, économiques, etc.) au sein d'une réalité donnée (Scott, 1991). Ainsi, même s'ils ne sont pas de grands individus, la reconnaissance des gens ordinaires comme acteurs redonne une agentivité à tous les humains, peu importe leur rôle ou leur statut social.

Les humains, qu'ils soient considérés comme des individus spéciaux ou des gens ordinaires, se retrouvent dans différentes catégories de notre typologie du changement social. En effet, ils

peuvent être vus comme étant conditionnés par des facteurs externes et modifiables (lorsqu'ils sont choisis par une force supérieure) ou par des facteurs internes et modifiables (ce sont leurs capacités innées qui leur permettent d'agir comme moteur de l'histoire). Nous concluons la présentation de notre typologie par une brève synthèse.

2.2.2.6 Synthèse

La typologie présentée est inspirée de celle de Éthier (2000a). Nous retenons cette dernière, car elle a été utilisée dans le cadre d'une analyse de contenu semblable à la nôtre dont l'objectif était de cerner les causes de l'évolution démocratique. Ce faisant, elle énumère les facteurs qui conditionnent ou freinent les acteurs humains. L'analyse de la représentation de l'agentivité dans l'historiographie relève de la compréhension, d'une part, du choix de l'échelle historique choisie par l'historien et, d'autre part, du temps historique (long, court, etc.). De plus, il importe de noter que les catégories présentées ne sont pas mutuellement exclusives, alors que des auteurs peuvent faire appel à différents facteurs qui expliquent le changement social. Nous présentons, dans le tableau 1, une synthèse de la typologie et associons des exemples d'historiens représentatifs à chaque type de facteur, sans prétention d'exhaustivité.

	Externe								
	Stable						Modifiable		
							<i>Acteurs collectifs</i>		<i>Acteurs individuels</i>
	<i>Cycle</i>	<i>Dieu</i>	<i>Loi, idée</i>	<i>Structures</i>	<i>Facteurs naturels</i>	<i>Esprit</i>	<i>Peuple, nation</i>	<i>Élite, lignée</i>	<i>Individus spéciaux</i>
Auteurs	Spengler, Toynbee	Bossuet	Comte	Braudel, Lévi-Strauss	Chaunu, Crosby, Le Roy Ladurie	Hegel	Michelet	Aristote, Platon	Langlois, Seignobos Ginzburg
	Interne								
	<i>Nature humaine</i>						<i>Lutte des classes</i>		Collectifs de gens ordinaires (féministes, luttes pour égalité des droits, etc.)
Auteurs	Hume, Rousseau						Engels, Harman, Marx, Zinn		Ginzburg, Scott

Tableau 1. Typologie des facteurs qui conditionnent le changement social et le rôle des humains

2.2.3 Définir l'agentivité

Nous avons défini l'agentivité comme la capacité d'un acteur humain à agir intentionnellement. Il importe toutefois de considérer ce concept en le liant à la discipline historique. Ainsi, dans l'historiographie, l'humain peut, tour à tour, être présenté comme étant déterminé par différents facteurs qui lui sont extérieurs et qui l'empêchent ou qui freinent sa capacité d'action. Il peut aussi être vu comme étant libre de ces contraintes, parce qu'il est désaliéné ou parce que l'historien lui attribue une volition propre. À la lumière de ces constats, nous proposons de définir l'agentivité historique comme la capacité d'un acteur humain à poser des gestes sciemment et en fonction des facteurs qui le déterminent ou non. Comme ces actions sont considérées par les auteurs qui les rapportent en tant qu'elles peuvent mener, ultimement, à des changements sociaux à grande ou à petite échelle. Il est aussi possible que les actions posées par les agents échouent ou soient freinées par des facteurs hors de leur contrôle qui empêchent le changement social. Enfin, nous qualifions cette agentivité d'historique et entendons ce concept aux actions actuelles, car le présent fait partie de l'histoire.

2.2.4 Synthèse

Nous avons montré comment les changements que rapportent les historiens dans leurs enquêtes peuvent tout autant être provoqués par différents facteurs (la nature, l'intervention de l'Esprit, etc.) qui ne sont pas sous le contrôle des humains que par ces derniers. Nous avons donc mis en relief le rôle que pouvaient jouer les acteurs, collectifs ou individuels, dans l'historiographie. Ces catégories de facteurs nous permettront de constituer des indicateurs utiles dans notre analyse de la représentation de l'agentivité dans les jeux vidéos historiques.

2.3. Les jeux vidéos historiques

De l'ensemble des représentations du passé, qu'elles soient savantes ou profanes, nous nous intéressons aux discours proposés par les jeux vidéos. De plus, nous insistons en particulier sur les jeux commerciaux dont l'objectif principal est de divertir, mais qui peuvent aussi, dans certaines conditions, servir à l'apprentissage (Charsky et Mims, 2008; Lee et Probert, 2010; Squire, 2004). Ainsi, dans un premier temps, nous élaborons une typologie des différentes

catégories de jeux vidéos historiques répertoriés dans la littérature. Dans un deuxième temps, nous définissons les jeux vidéos historiques commerciaux et en présentons leurs principales caractéristiques. Dans un troisième temps, nous recensons les écrits existants sur la représentation de l'agentivité historique dans les jeux. Enfin, dans un dernier temps, nous nous penchons sur les écrits qui s'intéressent au potentiel des jeux vidéos historiques pour l'enseignement de l'histoire et le développement-apprentissage de la pensée historique.

2.3.1 Différentes catégories

Il nous semble important de définir différentes catégories vidéoludiques, même s'il s'agit d'une notion sujette à débat et pour laquelle il ne semble pas de consensus (Arsenault, 2009). Nous cherchons avant tout à mettre en lumière les principaux archétypes existants avec l'objectif de cerner, pour chacun d'entre eux, des exemples de jeux vidéos historiques.

La consultation d'ouvrages de synthèse illustre bien l'absence d'unité. Alors qu'Apperley (2006) recense quatre catégories, le *Routledge Companion to Video Game Studies* (Wolf et Perron, 2014) en recense sept, le *Fundamentals of Game Design* (Adams, 2010) en recense neuf et le site agrégateur Metacritic, dix-huit (Metacritic, 2017a). Nous reproduisons, dans le tableau 2, les différentes catégories recensées.

Ouvrage	Apperley (2006)	Wolf et Perron (2014)	Adams (2010)	Metacritic (2017)
Catégories de jeux vidéos		Catégorie		
	Action	Action	Action	Action
	Stratégie	Aventure	Aventure	Aventure
	Simulation	Jeu de rôle	Jeu de rôle	Jeu de rôle
	Jeu de rôle	Tir	Construction et gestion	Tir à la première personne
		Simulation	Simulation de véhicule	Simulateur de vol
		Sports	Sports	Sports
		Stratégie	Stratégie	Stratégie
			Vie artificielle et casse-tête	Casse-tête
			Jeu en ligne	Stratégie en temps réel
				Combat
				Course
				<i>Platformer</i>
				Tir à la troisième personne
			Stratégie au tour par tour	
			Jeux de guerre	
			Lutte	

Tableau 2. Catégories de jeux vidéos. En gris foncé, les catégories récurrentes pour les quatre sources de référence.

Le tableau 2 fait ressortir quelques constances, les catégories action, aventure, jeu de rôle, sport et stratégie font presque l'unanimité. Nous constatons aussi que les subdivisions supplémentaires que présentent Adams (2010) et Metacritic (2017a) servent surtout à consacrer des sous-catégories. Par exemple, les catégories tir à la première personne et tir à la troisième personne peuvent simplement être regroupées sous la « méta-catégorie » action (Apperley, 2006). Pour nos besoins, nous retenons et décrivons les catégories suivantes : action, jeux de rôle, simulation et stratégie. Nous omettons la catégorie aventure, et ce, malgré sa présence dans trois des quatre séries que nous recensons. En effet, la forme classique de cette catégorie n'existe plus vraiment et est bien souvent assimilée à la catégorie d'action-aventure (Fernández-Vara, 2014).

Le terme jeu d'action est équivoque et fortement connoté, puisque c'est celui qui est le plus souvent associé aux jeux vidéos (historiques ou non) (Adams, 2010; Arsenault, 2014). Cette catégorie s'articule autour de plusieurs sous-catégories : combat, plateforme (« platformer » en anglais, des jeux dans lesquels le joueur doit passer d'une plateforme à l'autre pour atteindre la

fin du niveau), etc. (Adams, 2010). Toutefois, les deux plus importantes sont les jeux de tir à la première personne et à la troisième personne (Apperley, 2006; Arsenault, 2014; Voorhees, 2014). Dans le premier cas, le joueur perçoit le monde du point de vue de son avatar, tandis que, pour le deuxième cas, l'avatar est représenté dans son entièreté et le champ de vision du joueur est relié à l'épaule du personnage. Les jeux qui s'inscrivent dans cette catégorie demandent généralement une bonne capacité sensorimotrice, mais peuvent aussi amener le joueur à résoudre des énigmes et à explorer l'environnement du jeu (Adams, 2010; Arsenault, 2014). Les séries de jeux historiques *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007-2020), *Battlefield* (DICE, 2002-2018), *Call of Duty* (Activision, 2003-2020) et *Medal of Honor* (Electronic Arts, 1999-2020) constituent des exemples types.

Les jeux de rôle (JDR) sont étroitement associés à *Donjons et Dragons* reconnus comme étant à l'origine de cette catégorie (Adams, 2010; Apperley, 2006). Ce faisant, les jeux vidéos dérivés de ce courant comprennent fréquemment des éléments tirés de l'univers du *fantasy* : magie, créatures surnaturelles, etc. Ainsi, les jeux vidéos qui s'inscrivent dans cette catégorie, comme *The Witcher 3 : Wild Hunt* (CD Projekt Red, 2015), semblent être proches d'une forme d'historicité (dans les lieux, les armes utilisées, l'habillement, etc.), mais se distinguent par leur utilisation de la magie et de monstres. Alors que les jeux de rôle traditionnels reposent sur la création collective d'un monde par les différents joueurs, la déclinaison numérique des JDR permet plutôt aux joueurs de visiter un monde — créé par d'autres — au sein duquel des choix leur sont proposés (Apperley, 2006). Ces derniers permettent aux joueurs d'exprimer leur individualité et, dans certains jeux, de choisir différentes résolutions aux conflits auxquels ils sont confrontés (Adams, 2010). Il y a de nombreux croisements entre les jeux de rôle et les jeux d'actions, notamment lorsque les joueurs doivent créer un personnage et accumuler différentes récompenses acquises grâce à la maîtrise physique des mécaniques de jeu (Apperley, 2006). Les jeux *Kingdom Come : Deliverance* (Warhorse Studio, 2018) et *Mount & Blade : Warband* (TaleWorlds Entertainment, 2010) peuvent, tous deux, être considérés comme des jeux de rôle historiques.

Les jeux de simulation se subdivisent, pour leur part, en de nombreuses sous-catégories, entre autres les simulateurs de vol, de conduite et de gestion. Toutefois, ces simulations revêtent un intérêt particulier lorsqu'elles tentent de reproduire les dynamiques d'une communauté, d'une

ville, d'un parti politique, d'une nation, etc. (Apperley, 2006). La caractéristique principale de cette catégorie vidéoludique est de présenter un monde ouvert, en d'autres termes, un « bac à sable » (*sandbox*) qui offre un espace structuré, par des règles, mais dans lequel le joueur est libre d'agir de la façon qui lui semble la plus juste (Giddings, 2014). À titre d'exemple, citons les jeux *Papers, Please* (Pope, 2013) et *This War of Mine* (11 bit Studios, 2014).

La catégorie des jeux de stratégie se décline en trois sous-catégories principales : temps réel (*real-time strategy*), au tour par tour (*turn-based strategy*) et 4X (eXploration, eXpansion, eXploitation et eXtermination) (Apperley, 2006; Gunn et coll., 2009). Pour ces jeux, la représentation visuelle est moins importante, alors que l'interface et l'information qu'elle transmet au joueur prennent beaucoup de place. Ce faisant, ils se caractérisent par la nécessité d'avoir atteint un niveau de jeu expert, car le joueur doit utiliser l'ensemble des informations fournies s'il veut atteindre le meilleur résultat possible (Apperley, 2006). Cette catégorie adopte fréquemment un point de vue omniscient (d'un dieu, d'un commandant, etc.) et a, règle générale, une thématique militaire (Dor, 2014). Comme cas type, citons *Sid Meier's Civilization* (stratégie au tour par tour, 4X) (Firaxis Games, 1991-2016), *Company of Heroes* (stratégie en temps réel) (Relic Entertainment, 2006) et *Total War* (hybride, temps réel et tour par tour) (Creative Assembly, 2000-2020). Le tableau 3 fait la synthèse des différentes catégories et sous-catégories associées aux exemples cités plus haut.

Catégorie	Sous-Catégorie	Exemple
Action	Jeu de tir à la première personne	<i>Battlefield</i> (DICE, 2002-2018) <i>Call of Duty</i> (Activision, 2003-2020) <i>Medal of Honor</i> (Electronic Arts, 1999-2020)
	À la troisième personne	<i>Assassin's Creed</i> (Ubisoft, 2007-2020)
Jeu de rôle	Croisement entre action et jeu de rôle	<i>Kingdom Come Deliverance</i> (Warhorse Studio, 2018) <i>Mount & Blade : Warband</i> (TaleWorlds Entertainment, 2010)
Simulation	Vol, conduite, gestion, etc.	<i>Papers Please</i> (Pope, 2013) <i>This War of Mine</i> (11 bit Studios, 2014)
Stratégie	4X (exploration, expansion, exploitation extermination)	<i>Sid Meier's Civilization</i> (Firaxis Games, 1991-2016)
	Temps réel	<i>Company of Heroes</i> (Relic Entertainment, 2006)
	Tour par tour	<i>Total War</i> (Creative Assembly, 2000-2020)

Tableau 3. Synthèse des catégories et sous-catégories de jeux présentés et exemples types.

Pour conclure, soulignons que ces différentes catégories ne sont pas mutuellement exclusives, car un jeu d'action, par exemple, peut aussi comporter une dimension de simulation. Ainsi, les catégories recensées nous permettent d'établir un portrait général des jeux vidéos existants ; à terme, ce portrait sera utile dans la création d'un échantillon représentatif de jeux vidéos historiques.

2.3.2 Définir les jeux vidéos historiques

Nous avons montré précédemment comment les jeux vidéos historiques (JVH) sont maintenant généralement reconnus comme des discours historiques valables, mais dont le degré d'historicité varie. Toutefois, il importe de revenir sur cette question pour y apporter quelques précisions. L'argument principal pour valider le statut des JVH relève du caractère construit de l'histoire

(Chapman, 2016; MacCallum-Stewart et Parsler, 2007; Uricchio, 2005). Cette conception s'appuie entre autres sur le courant dit postmoderne de l'historiographie. Rappelons brièvement que certains tenants de l'histoire postmoderne soulignent l'impossibilité de l'objectivité historique et soutiennent que toute reconstruction du passé est fictive (White, 2010). Ainsi, qu'il se réclame de la science ou de la fiction, tout discours sur l'histoire possède, à peu de chose près, le même statut (White, 1988). Pour sa part, Chapman (2016) apporte quelques nuances et souligne qu'il ne suffit pas d'opposer une histoire qui serait considérée comme « vraie », l'histoire savante, à une histoire « fausse », comme l'histoire profane. Plutôt, il importe de considérer les jeux vidéo historiques comme un discours qui donne un sens au passé (Chapman, 2013, 2016). Cela rappelle entre autres la position de Ferro (1974) et de Rosenstone (2006) à propos des représentations cinématographiques de l'histoire.

De ces réflexions émergent, d'une part, une posture dite de *développeur-historien* et, d'autre part, une analogie entre le processus de création d'un jeu vidéo et celui de l'enquête réalisée par l'historien (Chapman, 2013, 2016; Kapell et Elliott, 2013). Toutefois, cette posture pour le développeur de jeu vidéo semble omettre deux facteurs qui le différencient de l'historien. Ce dernier est conscient de ses biais et de sa subjectivité. Par l'entremise de la méthode et des normes propres à l'histoire savante, il tente de limiter leur impact sur son interprétation. Or, le développeur de jeux n'est pas astreint à ces normes et peut ne pas être conscient des biais induits dans les produits qu'il crée (MacCallum-Stewart et Parsler, 2007). De plus, l'objectif principal de la plupart des jeux vidéo commerciaux (qu'ils soient historiques ou non) est avant tout de divertir et d'être rentables. Notre objectif, ici, n'est pas de remettre en cause le statut des jeux vidéo historiques comme discours valables. Plutôt, nous cherchons à illustrer une différence entre le discours savant et profane qui semble moins présente dans les écrits. Ces précisions faites, il importe de proposer une définition pour les jeux vidéo historiques.

Définir les jeux vidéo s'avère une tâche complexe, faute de consensus. Pour MacCallum-Stewart et Parsler (2007), un jeu vidéo historique doit prendre sa source dans un phénomène historique et ce dernier doit avoir un impact significatif sur la nature du jeu et sur ce que le joueur expérimente. Chapman (2016), quant à lui, propose que tout jeu qui représente le passé ou qui est lié à un discours historique soit considéré comme historique. Pour préciser ces deux premières

définitions, il nous semble important d'explorer les différentes catégories de jeux vidéo historiques existantes, d'en identifier les principales caractéristiques et ainsi en proposer une définition précise.

2.3.2.1 Différentes catégories

À notre connaissance, une catégorisation unique n'existe pas pour les jeux vidéo historiques. Nous en présentons donc quatre afin d'identifier les facteurs communs qui permettent, à terme, de proposer une définition à la fois englobante et précise des JVH. Les deux premières catégorisations sont plus générales (MacCallum-Stewart et Parsler, 2007; Uricchio, 2005), alors que les deux autres sont plus granulaires (Chapman, 2016; Metzger et Paxton, 2016).

Uricchio (2005) présente deux catégories de jeux vidéo historiques. La première propose une histoire contrefactuelle ou véridique et prend en compte un événement historique véritable comme point de départ. Le degré de fidélité de l'historiographie varie selon la linéarité du jeu. En effet, plus le jeu est linéaire, moins le joueur peut altérer le récit historique proposé, alors que, moins le jeu est linéaire, plus il est difficile de s'approcher d'une histoire contrefactuelle. La deuxième catégorie repose plutôt sur une approche conceptuelle. Ces jeux historiques proposent une abstraction des concepts complexes de l'histoire qui s'incarnent dans les mécaniques de jeu. Les jeux adoptant cette approche reposent moins souvent sur des événements réels et proposent plutôt au joueur de « faire » l'histoire, mais dans un univers inspiré d'éléments du réel (Uricchio, 2005). Le joueur devient, bien souvent, un dieu omnipotent ou une entité omnisciente dotée d'une grande agentivité.

Le deuxième classement de jeux vidéo historiques de MacCallum-Stewart et Parsler (2007) compte deux catégories : histoire altérée et histoire justifiée. La première catégorie, l'histoire altérée, réfère à des jeux qui présentent un phénomène historique selon une perspective historiographique reconnue. Ce faisant, l'agentivité du joueur est limitée puisqu'il ne peut pas proposer d'histoire contrefactuelle. Dans ces cas, les jeux adhèrent à une interprétation prédéterminée du phénomène historique dépeint. Enfin, la deuxième catégorie, l'histoire justifiée est associée à des phénomènes révolus, mais récents, par exemple l'explosion de la centrale nucléaire de Tchernobyl. Les jeux qui s'inscrivent dans cette catégorie sont conçus et

validés à l'aide de témoins pour ménager les sensibilités, d'une part, et atteindre un certain niveau de réalisme dans la représentation audiovisuelle, d'autre part (MacCallum-Stewart et Parsler, 2007).

Bien que nous présentions cette catégorisation, il faut apporter quelques bémols. Les descriptions de chaque catégorie sont sommaires et peu appuyées, les exemples concrets fournis par les auteurs sont intéressants, mais, à nos yeux, parfois faibles. Ainsi, considérer le jeu *S.T.A.L.K.E.R. Shadow of Chernobyl* (GSC Game World, 2007) comme un jeu vidéo historique nous semble plutôt discutable. En effet, celui-ci se déroule dans un univers alternatif où une tentative de repeupler la zone sinistrée par l'explosion de la centrale nucléaire échoue après l'apparition de mutations qui transforment les habitants en monstres. Toutefois, les auteurs sont encore cités dans des articles récents de bonne tenue (McCall, 2016). Cette présence requiert de la mentionner ici, malgré les limites que nous avons présentées.

La troisième catégorisation, celle de Chapman (2016), rappelle les catégories énoncées auparavant. En effet, l'auteur propose de répartir les jeux vidéos historiques au sein de deux catégories : réaliste et conceptuelle. Le premier type, réaliste, transforme le joueur en témoin du passé et lui permet d'agir à l'intérieur de ce dernier. Le jeu vidéo dit réaliste se reconnaît à sept caractéristiques :

1. Il illustre le passé tel qu'il était à une époque donnée (pour les acteurs de cette dernière) en fonction de l'historiographie disponible.
2. La représentation du passé est très fidèle sur le plan audiovisuel et se construit, en majorité, sur cet aspect.
3. Le jeu utilise des techniques stylistiques consacrées et imprégnées dans la mémoire collective (par exemple, celles tirées du cinéma) pour consacrer la véridicité des représentations visuelles.
4. Les règles du jeu qui gouvernent le monde historique virtuel sont conséquentes avec l'époque dépeinte. Toutefois, pour limiter la confrontation avec l'altérité du passé, les règles doivent être intelligibles pour le joueur.
5. Il y a une relation inversement proportionnelle entre le niveau de fidélité visuelle et l'étendue des événements historiques dépeints.

6. Lors des séquences de jeu, les actions du joueur sont liées, sur le plan narratif, à un avatar qui représente un acteur précis ou un groupe restreint.
7. Le joueur a une grande agentivité spatiale.

Ainsi, il est en général plus facile, pour un large public, de comprendre l'univers historique présenté dans les jeux dits réalistes puisqu'ils font appel à des stéréotypes bien connus autant sur le plan du contenu que de la forme.

Les jeux historiques dits conceptuels, pour leur part, tentent de présenter le passé, sans toutefois le représenter fidèlement sur le plan visuel. Ainsi, Chapman (2016) recense quatre caractéristiques :

1. La représentation audiovisuelle se veut plus abstraite (il y a donc peu à « apprendre » de ces dernières).
2. Les règles (du jeu, mais qui régissent le monde historique modélisé) sont complexes et cherchent à reproduire des processus réels, mais virtuellement.
3. L'information fournie au joueur est abondante ; cela permet d'explorer des idées complexes, à grande échelle, en plus de simuler des systèmes et les actions nécessaires ; à leur fonctionnement.
4. Le point de vue adopté par le jeu se situe à une échelle macro qu'aucun agent humain ne peut adopter.

Ainsi, les JVH conceptuels sont plus proches de certains discours historiens puisque la focalisation utilisée rappelle la perspective omnisciente conventionnelle qui est de mise pour plusieurs courants historiographiques (Chapman, 2016).

La dernière catégorisation que nous présentons est, de loin, la plus complexe et la plus détaillée. C'est aussi la seule qui émerge du champ spécifique de la didactique de l'histoire. Ce faisant, les catégories présentées jettent les bases pour de futurs travaux empiriques sur les apprentissages possibles et la compréhension des jeux vidéos historiques par les élèves (Metzger et Paxton, 2016). Les auteurs présentent six catégories pour classer les JVH : antique, monumental, critique, histoire souhaitée (*wishstory*), imagination composite et authenticité empruntée. Ces dernières ne s'excluent pas mutuellement, certains jeux pouvant manifester les attributs de

plusieurs catégories à la fois. Soulignons que les trois premières catégories de cette typologie (antiquaire, monumentale et critique) sont inspirées de Nietzsche qui les décrit comme trois types d'histoire différents, pour la plupart néfaste, mais nécessaires, à différents moments, pour différentes civilisations (Nietzsche, 1874 / 2011).

Les jeux historiques qui s'inscrivent dans la catégorie antique considèrent le passé comme un objet statique qui s'analyse sans problématisation et qui est recréé putativement. Les jeux qui tombent dans cette catégorie mettent l'accent sur le réalisme et proposent une représentation sclérosée de l'histoire. Celle-ci se veut réaliste et cherche à atteindre une grande précision sur le plan audiovisuel. Ce fétichisme historique et cet intérêt pour une authenticité exhaustive entraînent des contraintes importantes sur le plan de la jouabilité. Les jeux de tir à la première personne (par exemple, *Battlefield 1* [DICE, 2016], *Call of Duty* [Activision, 2003-2020] ou *Medal of Honor* [Electronic Arts, 1999-2020]) sont l'exemple type de cette catégorie. Toutefois, selon Metzger et Paxton (2016), la plupart des jeux historiques adhèrent à cette catégorie, à petite ou grande échelle, puisqu'ils illustrent des éléments du passé qui consacrent la fiction historique présentée.

Pour les jeux historiques monumentaux, le passé est un objet de vénération. Ces derniers fétichisent et valorisent des représentations traditionnelles de relations de pouvoir, de violence ou de domination. Ils permettent aux joueurs de participer à des événements que les développeurs jugent être importants tout en incarnant un acteur historique présenté comme un héros (ou un adjuvant de ce dernier). Selon Metzger et Paxton (2016), l'exemple type de cette catégorie est le soldat états-unien de la Deuxième Guerre mondiale qui peut commettre une série d'actes violents, mais indéniablement au nom d'une cause juste, et ce, sans recul critique. Ainsi, ces jeux transforment en fétiche des caractéristiques culturelles des sociétés humaines qui peuplent alors la représentation historique.

Les jeux qui s'inscrivent dans la catégorie critique proposent un récit alternatif aux interprétations habituellement reconnues par l'historiographie pour des phénomènes historiques donnés. L'emploi du terme « critique » doit être envisagé, pour ce contexte, comme une attitude critique envers les discours établis et acceptés par la communauté scientifique historique et prévalents dans la société. La déviation de la reconstitution historique des interprétations consacrées peut

être plus ou moins grande selon l'agentivité que le joueur possède. Par exemple, dans le jeu *Making History* (Muzzy Lane, 2007), l'Allemagne nazie peut remporter la Deuxième Guerre mondiale. Cette catégorie prend aussi en compte les jeux qui considèrent des théories du complot comme explication du changement social (par exemple *Assassin's Creed*).

La quatrième catégorie, l'histoire souhaitée (*wishstory*), comprend des jeux historiques qui présentent le passé en omettant certaines contraintes du contexte réel. Ainsi, les jeux qui s'inscrivent dans cette catégorie laissent de côté des éléments dérangeants de l'histoire (comme l'esclavage) ou qui ne plaisent pas à un public contemporain (l'absence de chevalier de sexe féminin) (Metzger et Paxton, 2016). Ces anachronismes ne sont toutefois pas expliqués aux joueurs et s'intègrent dans la fibre de l'univers historique représenté. Il y a de nombreux points de contact entre les catégories critique et histoire souhaitée. En effet, la présence d'anachronismes entraîne un éloignement de la reconstitution historique de l'historiographie et, ce faisant, consacre une version alternative d'un phénomène historique.

La cinquième catégorie, l'imagination composite, amalgame différents éléments du passé afin d'être intéressante pour un public de masse. Les jeux historiques qui s'inscrivent dans ce contexte incorporent des détails contextuels de différentes époques pour créer un univers inspiré du passé, mais résolument fictif. Dans cette catégorie, le réalisme historique est laissé de côté et les références historiques sont plus abstraites. Cela amène Metzger et Paxton (2016) à inclure des jeux plus fantaisistes (par exemple, le jeu fantastique *World of Warcraft* [Blizzard Entertainment, 2021]) qui ne sont pas contraints par l'historiographie.

La sixième catégorie, l'authenticité empruntée, éloigne encore plus le jeu vidéo historique de l'historiographie, alors que l'histoire ne constitue qu'une trame de fond. Ainsi, le passé ne sert qu'à établir la véridicité de l'univers dépeint. Le récit du jeu et les actions qu'entreprennent les joueurs ne sont pas liés, sur le plan diégétique, à l'univers historique, qui peut être remplacé par un contexte de science-fiction, par exemple.

Toutefois, il nous semble que la catégorisation de Metzger et Paxton (2016) est limitée par le corpus de jeux choisis pour faire émerger les différentes catégories et les caractéristiques qui leur sont associées. En effet, le corpus ($n=8$) ne nous semble pas assez diversifié, alors que six des huit

jeux utilisés par les chercheurs proviennent de deux séries, *Civilization* (n=2) et *Total War* (n=4). Ce manque de diversité découle du fait que les variations entre chaque opus sont mineures. Cela amène une saturation rapide. Or, comme nous l'avons déjà vu, il y a une grande variété au sein de la métacatégorie des jeux de stratégie qui peut faire émerger différentes représentations du passé. Une plus grande diversité nous semble donc souhaitable. Enfin, le choix de *Assassin's Creed Black Flag* (ACBF) (Ubisoft, 2013) n'est pas mauvais. Cependant, il aurait été intéressant de retenir *Assassin's Creed : Unity* (Ubisoft, 2014) ou *Assassin's Creed 3* (Ubisoft, 2012), deux opus au cours desquels le joueur est amené à intervenir dans le déroulement historique contrairement à ACBF qui utilise l'histoire comme un justificatif. Le corpus ne nous semble toutefois pas choisi dans la perspective d'identifier des jeux aux caractéristiques recherchées. En effet, les critères de sélection énoncés sont raisonnables (proche d'un sujet enseigné dans les cours d'histoire aux États-Unis, opus le plus récent d'une série de longue date, etc.) et permettent de construire un échantillon accidentel tout à fait valable. Ces considérations ne discréditent pas le travail accompli, mais nous encouragent à envisager avec circonspection les différentes catégories proposées par les auteurs.

Les différentes catégories que nous avons présentées nous permettent de dresser un meilleur portrait des jeux vidéos historiques et de leurs caractéristiques. Le tableau 4 fait la synthèse des quatre approches.

Auteur	Catégorie	Caractéristiques
Uricchio (2005)	Basé sur un phénomène historique réel	Le jeu est plus ou moins fidèle aux évènements dépeints. Plus ou moins linéaire, selon l'agentivité du joueur.
	Approche conceptuelle	Abstraction des concepts historiques. Invite le joueur à « faire » l'histoire.
MacCallum-Stewart et Parsler (2007)	Histoire altérée	Représentation d'un évènement historique. Agentivité limitée pour les joueurs.
	Histoire justifiée	Phénomènes récents Réalisme atteint et validé par des témoins.
Chapman (2016)	Réaliste	Joueur comme témoin du passé. Agentivité spatiale, mais pas narrative.
	Conceptuel	Abstraction de concepts historiques. Point de vue macro
Metzger et Paxton (2016)	Antiquaire	Recréation putative et sclérosée d'un phénomène passé.
	Monumental	Révérance face au passé. Le jouer incarne un héros ou son adjurant.
	Critique	Vision contrefactuelle ou alternative de phénomènes historiques.
	Histoire souhaitée	Omission d'éléments du réel possiblement controversés ou dépassés aux yeux des joueurs.
	Imagination composite	Mélange de différents éléments tirés de contexte différents pour créer une vision historique idéale.
	Authenticité empruntée	Le passé comme trame de fond. Interchangeable avec un autre contexte. Insistance sur l'importance des mécaniques de jeux.

Tableau 4. Synthèse des catégorisations des jeux vidéos historiques

Pour conclure, deux auteurs proposent des éléments que nous qualifions de facteurs d'historicité. Ceux-ci aident à consacrer la véridicité des représentations du passé proposées. Ils ne constituent pas des catégories de jeux vidéos historiques. Ces facteurs permettent plutôt de situer sur un spectre l'historicité d'un JVH. Ces facteurs sont le niveau d'historicité (MacCallum-Stewart et Parsler, 2007), la provenance historique et la légitimation (Metzger et Paxton, 2016).

Pour MacCallum-Stewart et Parsler (2007), le niveau d'historicité d'un jeu représente, sur un spectre, l'importance qu'occupe l'historiographie. Pour justifier les choix reliés à la conception du jeu, par exemple l'emploi des mécaniques propres aux jeux de tirs, le passé peut servir de justificatif. Ainsi, que le contexte soit historique ou non ne change que peu de choses. En soi, la représentation du passé se limite à un facteur immersif pour le joueur (MacCallum-Stewart et Parsler, 2007).

La provenance historique est un facteur d'historicité lorsque les JVH introduisent des anachronismes sous la forme de conceptions ou d'idéologies contemporaines qui n'ont pas leur place dans la période historique dépeinte (Metzger et Paxton, 2016). Le dernier facteur recensé est la légitimation qui se manifeste de manière diégétique et extradiégétique. Il s'agit d'une rhétorique justificative qui fait appel à des experts (consultants historiens, témoins, etc.), pour crédibiliser le discours historique présenté dans le jeu. La trace de cette rhétorique est fréquemment visible sur les emballages des jeux ou dans le matériel promotionnel. Dans ce cas, il est question de facteurs extradiégétiques. La légitimation peut aussi être diégétique lorsque, par exemple, les développeurs incluent des « outils de références » (encyclopédie, « manuel », etc.) dans le jeu (Metzger et Paxton, 2016). Citons entre autres la *Civilopedia* de la série *Civilization* (Firaxis Games, 1991-2016) ou encore la base de données de l'Animus dans *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007-2020) comme manifestation de ce facteur d'historicité. Ces derniers servent à renforcer la fiction historique.

2.3.2.2 Synthèse

À partir des caractéristiques récurrentes émergeant des différentes catégories, nous proposons de définir les jeux vidéos historiques comme des représentations du passé, conceptuelles ou réalistes qui représentent plus ou moins fidèlement un ou des phénomènes historiques révolus.

Nous considérons que les jeux faisant appel à une courtepoinde d'éléments historiographiques tirés d'époques différentes sont historiques. Cependant, les JV qui comportent des éléments tirés d'univers merveilleux et fantastique (comme le voyage dans le temps) et du *fantasy* (monstres, magie, etc.) ne peuvent être considérés comme historiques. Enfin, certains facteurs d'historicité (niveau d'historicité, provenance historique, légitimation) permettent de mesurer qualitativement l'éloignement de l'interprétation proposée par un JVH à l'historiographie. Dans la prochaine section, nous présentons succinctement les principaux constats des écrits à propos de l'agentivité dans les jeux vidéos historiques et nous verrons comment l'agentivité historique dévolue aux joueurs est, en général, le reflet du degré de cette fidélité.

2.3.3 Agentivité et jeux vidéos historiques

L'intérêt d'étudier l'agentivité historique dans les jeux vidéos est double. Dans un premier temps, cela permet de mettre au jour les représentations auxquelles sont exposés les joueurs. Dans un deuxième temps, cela ouvre la réflexion sur le potentiel des jeux vidéos historiques dans une optique de favoriser le développement d'une agentivité active et autonome. Toutefois, la question de l'agentivité fait l'objet de débats au sein du domaine des études vidéoludiques. Dans un premier temps, nous présentons un survol des écrits sur la question, lequel montre que les spécialistes sont partagés sur la question. Dans un deuxième temps, nous recensons des écrits qui s'intéressent à l'analyse de l'agentivité dans les jeux vidéos historiques.

2.3.3.1 Agentivité et jeu vidéo

Au cœur du débat sur l'agentivité dans les jeux vidéos se trouve la question de la perception de l'agentivité par le joueur et de l'agentivité effective dont il dispose. Pour sa part, Charles (2009) postule que les JV ne donnent qu'une illusion de contrôle au joueur qui ne fait qu'interagir avec le système informatique. Ainsi, les jeux subliment la volonté de participer activement à la société et renforceraient les structures de contrôle (Charles, 2009). Pour Wilson (2009), l'agentivité vidéoludique s'articule selon deux pôles : théorique (la capacité objective d'un acteur de changer le cours de l'expérience de jeu) et perçue (la perception, subjective, d'avoir l'habileté de faire des changements). Ainsi, au même titre que les acteurs du monde réel, l'avatar du joueur est contraint par le système, mais peut, dans certaines circonstances, poser des gestes qui

affectent le monde virtuel (Harrell et Zhu, 2009). En d'autres mots, l'agentivité vidéoludique repose sur la capacité du joueur à se percevoir comme l'auteur de l'histoire à laquelle il participe (Carvalho, 2016; Chapman, 2016). Le sentiment d'agentivité sera plus ou moins grand selon la flexibilité narrative qu'il permet au joueur de déployer. Par exemple, des jeux récents comme *The Witcher 3: Wild Hunt* (CD Projekt Red, 2015) (qui n'est, toutefois, pas un jeu historique) proposent des dizaines de quêtes chacune avec de multiples points de chute qui affectent, à terme, la fin du jeu et entraînent une des nombreuses conclusions possibles à la narration. Cité comme exemple type de la catégorie des jeux de rôle, il s'agit d'un cas particulier qui délègue une grande part d'agentivité perçue et théorique au joueur (Carvalho, 2016). L'agentivité perçue se définit par la perception subjective, qu'a le joueur, de contrôler ou non l'expérience vidéoludique alors que l'agentivité théorique est la capacité réelle qu'offre le jeu de se plier aux décisions du joueur. Cela met en lumière la perception subjective du joueur à être un agent et la capacité réelle des systèmes vidéoludiques de lui permettre une véritable agentivité (Carvalho, 2016). À l'opposé, un jeu comme *Assassin's Creed* s'inscrit plutôt dans une agentivité perçue, alors que les choix du joueur n'ont que peu d'impact sur le déroulement de la narration (Boutonnet, 2016).

Ces quelques remarques nous semblent importantes puisqu'elles mettent en lumière la nécessité d'une double analyse de l'agentivité dans les jeux vidéos historiques. Ainsi, il faut, dans un premier temps, analyser la représentation objective (narrative) de l'agentivité dans les JVH. Dans un deuxième temps, il est nécessaire de s'intéresser à l'impact des systèmes de jeux sur l'agentivité perçue par le joueur. C'est l'interrelation entre ces deux dimensions qui permet de cerner, dans son entièreté, l'agentivité proposée par les JVH.

2.3.3.2 Agentivité et médiation visuelle

La représentation de l'agentivité, dans les jeux vidéos, ne se comprend pas uniquement par l'entremise des systèmes mécaniques qu'ils mettent en place et de l'interaction du joueur avec ces derniers. En effet, la médiation entre l'agentivité du joueur et la représentation visuelle peut aussi être considérée. À cet effet, le Laboratoire universitaire de documentation et d'observation vidéoludiques (LUDOV) a développé le modèle *Framework for the Analysis of Visual Representation in Video Games* (FAVR) qui cherche à analyser l'*ergodic animage*. Ce concept est défini comme le point de rencontre et de médiation entre l'agentivité du joueur et la

représentation visuelle proposée par les jeux vidéos (Arsenault et coll., 2015). Cela permet donc de séparer l'analyse narrative (dans laquelle se trouve l'agentivité théorique) de l'expérience de jeu (dans laquelle se retrouve l'agentivité perçue par le joueur). Ainsi, le modèle permet, en théorie, une prise de conscience de l'illusion qu'entraîne la spatialité vidéoludique et permet de centrer l'analyse sur l'agentivité que le jeu remet au joueur (Arsenault et coll., 2015). Le FAVR cherche à analyser la représentation graphique présentée au joueur et, à ce titre, propose quatre catégories d'analyse pour l'image : la composition de l'espace de jeu, l'ocularisation, les mécanismes de cadrage et l'analyse de plans. Nous présentons et décrivons ces dernières.

La première catégorie, la composition, tâche d'identifier tous les éléments qui composent le plan avec lequel le joueur interagit (ou pas) à l'écran. Arsenault et coll. (2015) distinguent trois types d'espaces dans la composition de l'image : l'espace tangible, l'espace intangible et l'espace négatif. L'espace tangible est celui avec lequel le jouer est le plus intimement lié et c'est dans celui-ci que le sentiment d'agentivité est le plus fort. L'espace intangible, pour sa part, est constitué d'éléments qui réagissent aux actions du joueur, mais sur lesquels il n'a pas nécessairement de contrôle. Enfin, l'espace négatif est séparé du monde simulé par le jeu puisque ce dernier n'est pas réactif ou laissé intentionnellement vide (Arsenault et coll., 2015).

La deuxième catégorie, l'ocularisation, rappelle les travaux de Genette (1983) déjà présentés et traite du point de vue adopté par le jeu ce qui est intimement lié à son fonctionnement. Elle définit le positionnement visuel du joueur en rapport à l'accès dont il dispose à l'environnement du jeu. L'ocularisation peut soit être interne ou externe.

Si l'ocularisation est interne, la perspective adoptée par la caméra reproduit exactement ce que le personnage voit. Il est alors question d'ocularisation primaire.

Si elle est externe, alors, le point de vue adopté par la caméra reproduit, à peu de chose près, ce que le personnage voit. Ce n'est pas tout à fait le point de vue de ce dernier, mais il n'est pas une figure absente. Dans le cas où l'ocularisation est externe, le point de vue reproduit est soit d'ocularisation zéro ou de joueur. Le premier type (zéro) est soit mimétique — la médiation visuelle amène le joueur à percevoir des éléments du monde virtuel à titre de spectateur — soit ergodique — la caméra est alors contrôlée par le joueur et le point de vue devient « transparent ».

Dans le cas où l'ocularisation est dite de joueur, cette dernière peut être tangible ou intangible. Une ocularisation de joueur tangible désigne un point de vue (souvent temporaire) sur lequel le joueur a peu ou prou de contrôle et qui attire l'attention sur un événement ou un objet dans le monde du jeu. L'ocularisation dite de joueur intangible désigne toute médiation visuelle produite qui attire l'attention de ce dernier sur un élément du monde : carte, menu, interfaces, etc. (Arsenault et coll., 2015). Le tableau 5, à la page 67, donne un aperçu de ces différents types d'ocularisation.

La troisième catégorie définit les différents types de mécanismes de cadrage. Ces derniers déterminent dans quelle mesure le joueur peut contrôler (ou non) le positionnement de la caméra (donc du point de vue) d'un événement ou d'un personnage. Deux descripteurs sont proposés pour cette catégorie : l'ancrage et la mobilité. Pour l'ancrage, il s'agit de l'objet ou du sujet sur lequel l'écran se fixe et à partir duquel est géré le positionnement du point de vue. Les caractéristiques attribuables pour ce descripteur sont : subjectif, intersubjectif, objectif et sans ancrage. Le deuxième descripteur, la mobilité pose la question suivante : qui contrôle le point de vue ? Quatre caractéristiques y sont associées : non contraint, connecté, autoritaire et fixe (Arsenault et coll., 2015).

La dernière catégorie à prendre en compte est l'analyse des plans. Ainsi, Arsenault et coll. (2015) considèrent que, peu importe le type de jeu ou son type de représentation (2D, 3D, isométrique, etc.), il est possible de décomposer la construction visuelle en trois plans. Le premier plan, les agents, compte tous les personnages présents à l'écran. Le deuxième plan, les environnements de jeu, se constitue de l'espace dans lequel le joueur peut naviguer. Le troisième plan, les environnements qui ne font pas partie du monde de jeu, sont responsables d'établir une illusion de profondeur ou d'illustrer le contexte. Pour chaque plan, les auteurs proposent d'identifier trois composantes : le type de graphique (2D, 3D, etc.), la méthode de projection (orthogonale, linéaire, etc.) et l'angle de projection (à vol d'oiseau, $\frac{3}{4}$, première personne, etc.) (Arsenault et coll., 2015).

Toutefois, il importe de souligner que de plus en plus de jeux mélangent les différentes formes et peuvent être considérés comme des hybrides. Dans ce cas, il semble nécessaire d'analyser autant de compositions d'écrans qu'il en existe pour un cas donné.

Pour conclure, soulignons que ce modèle d'analyse de la représentation visuelle proposée par un jeu vidéo n'a jamais été utilisé dans un cadre didactique. Cela dit, le FAVR nous paraît approprié pour nous aider à cerner l'agentivité que les systèmes de jeu donnent au joueur et la façon dont l'aspect visuel assure une médiation avec celui-ci.







Ocularisation interne			
Primaire		Secondaire	
 <p>(Battlefield 1 [Dice, 2006])</p>		 <p>(The Saboteur [Pandemic Studios, 2009])</p>	
Le point de vue adopté correspond à ce que le personnage voit.		Le point de vue adopté est situé juste au-dessus de l'épaule de l'avatar du joueur.	
Ocularisation externe			
Zéro		Joueur	
Ergodique	Mimétique	Tangible	Intangible
 <p>(Assassins' Creed III [Ubisoft Montréal, 2012])</p>	 <p>(Assassin's Creed : Unity [Ubisoft Montréal, 2014])</p>	 <p>(Deus Ex : Human Revolution [Eidos Montréal, 2011])</p>	 <p>(Civilization V [Firaxis Games, 2010])</p>
Le personnage est l'ancrage du cadre et la caméra est fluide, absence de point de vue réel (du personnage).	Médiation visuelle transparente comme si le joueur était une caméra désincarnée. Surtout utilisée dans des cinématiques.	Médiation marquée qui vise à attirer l'attention du joueur sur un événement précis ou un objet. Il s'agit d'une ocularisation contextuelle.	Médiation par laquelle le jeu affiche des informations qui ne sont pas censées exister dans l'univers diégétique.

Tableau 5. Les différentes ocularisations possibles élaborées par Arsenault et coll. (2015)

2.3.3.3 État de la recherche : agentivité dans les jeux vidéos historiques

Alors que le corpus d'écrits sur, d'une part, les jeux vidéos historiques et, d'autre part, leur réinvestissement en salle de classe est considérable, celui sur l'agentivité est plus restreint. Dans un cas, Watson et coll. (2011) constatent, lors d'entrevues, que les élèves qui participent à l'étude comprennent mieux les décisions prises par les chefs d'État représentés et tendent vers une réflexion plus complexe et moins appuyée uniquement sur leurs schèmes de références actuels. En ce sens, il faut preuve d'empathie historique. Rappelons que le concept d'empathie historique consiste à examiner le passé sans le juger et en adoptant une posture d'ouverture à l'étrangeté du passé et à l'Autre (Moisan, 2016; Seixas et Morton, 2013). Les auteurs attribuent cette attitude au fait que les élèves ont pu remplacer les acteurs historiques et devenir eux-mêmes responsables du déclenchement ou non de la Deuxième Guerre mondiale (Watson et coll., 2011). Dans le cadre d'une analyse d'un scénario qui dépeint la chute de l'Empire romain d'Occident, Joly-Lavoie et Yelle (2016b) montrent que l'utilisation d'un scénario conçu par les développeurs du jeu limite l'agentivité des élèves puisque seule une bonne connaissance des mécaniques de jeu, et non de l'historiographie, permet de « changer » l'histoire et de sauver Rome. Toutefois, ces conclusions relèvent plutôt de l'analyse de contenu du scénario, et non d'une mise à l'épreuve avec les élèves.

Pour leur part, Boutonnet (2016) et Owens (2011) s'intéressent à l'agentivité que s'octroient les joueurs par rapport aux discours historiques proposés respectivement par *Assassin's Creed* et *Civilization*. Ainsi, Boutonnet (2016) remarque que certains joueurs s'inscrivent dans une démarche critique à l'égard de la façon dont le récit historique est présenté dans *Assassin's Creed III*. Ces derniers discutent, sur des forums virtuels, de l'interprétation proposée par Ubisoft de différents événements de la Révolution américaine, notamment le massacre de Boston. Pour ce faire, les joueurs font appel à des discours d'historiens. Toutefois, une portion d'entre eux souligne aussi être indifférente à la vision proposée et semble s'intéresser uniquement à l'expérience de jeu (Boutonnet, 2016). Pour sa part, Owens (2011) étudie les communautés de joueurs qui réalisent des modifications (*mods*) afin de rapprocher *Civilization* de la réalité en critiquant et améliorant la modélisation des systèmes proposés par le jeu. Ces joueurs impliqués s'inscrivent alors dans une appropriation critique d'un discours profane de l'histoire. Pour ces deux chercheurs, l'agentivité n'est pas traitée sous l'angle de l'historiographie, mais plutôt sous

celui de la capacité des joueurs à être des acteurs engagés qui ne se contentent pas de consommer les discours historiques proposés dans l'espace public.

Enfin, deux auteurs s'intéressent à la représentation de l'agentivité pour deux opus de la série *Assassin's Creed*. Ainsi, Lundedal Hammar (2016) se penche sur la représentation de l'agentivité dans le jeu *Assassin's Creed : Freedom Cry* alors que Rodriguez (2014), pour sa part, s'intéresse à la représentation de l'agentivité de l'Autre dans *Assassin's Creed III*. Bien que ces études ne fassent pas de lien avec l'enseignement de l'histoire, elles nous renseignent sur le potentiel de ces opus et nous permettent d'entrevoir le potentiel de jeux vidéos historiques qui tentent de représenter l'agentivité historique.

Lundedal Hammar (2016) analyse, d'une part, le scénario (objectifs du personnage, quête, « arc narratif », etc.), et, d'autre part, les mécaniques du jeu. Cela permet à l'auteur de se prononcer sur l'agentivité du personnage. Ainsi, l'auteur montre comment les mécaniques de jeu (contrôle du personnage, sur la terre comme sur la mer) permettent aux joueurs une grande agentivité spatiale et mécanique, alors que l'avatar peut accomplir différentes tâches dont l'objectif final est d'entraîner la fin du système esclavagiste dans les Caraïbes. Or, « [...] le jeu refuse d'offrir une narration contrefactuelle de l'esclavage transatlantique alors que les joueurs ne sont pas en mesure de réécrire l'histoire et démanteler le système esclavagiste des Caraïbes » (Traduction libre de Lundedal Hammar, 2016, p. 9). De plus, le développement des personnages se fait uniquement à l'aide de cinématique sur lesquelles le joueur n'a pas de contrôle. Ainsi, l'avatar contrôlé par le joueur ne possède pas d'agentivité narrative. Toutefois, l'interaction du joueur avec les systèmes du jeu fait émerger un sens nouveau qui vient court-circuiter celui qui est proposé par la narration. Autrement dit, le joueur configure le sens (« [...] configure meaning potential [...] » [Lundedal Hammar, 2016, p. 15]) qu'il donne à l'expérience vécue et ainsi s'approprie une plus grande agentivité perçue. Cependant, cela n'est vrai que pour de brèves séquences dans lesquelles, par exemple, le joueur choisit une approche discrète ou plus violente. La « fin » de la narration, pour sa part, demeure toujours fixe. Toutefois, il faut souligner deux limites méthodologiques de cette analyse. D'abord, l'auteur n'indique pas de cadre théorique de référence pour qualifier l'agentivité qu'il perçoit dans *AC : Freedom Cry*. Ensuite, une bonne part de la réflexion sur l'agentivité perçue s'appuie sur des articles « grand public » retrouvés sur des

blogues ou des sites de nouvelles, et non pas sur des entrevues formelles réalisées avec des volontaires.

Rodriguez (2014) constate que *Assassin's Creed III* présente un héros provenant d'une minorité, alors que Connor — l'avatar incarné par le joueur — est métis (mohawk et anglais). Ce dernier entreprend sa quête pour sauver son village. Ce faisant, il incarne la possibilité pour le peuple mohawk de protéger son héritage culturel. Connor est alors utilisé à la fois par l'ordre des Assassins qui souhaite freiner l'ordre du Temple et aussi par les patriotes américains qui mènent la Guerre d'indépendance des Treize Colonies face à l'Angleterre. Toutefois, une fois qu'il n'est plus utile, ce dernier est délaissé par les dirigeants — de « grands hommes » blancs — et il ne peut alors empêcher la marginalisation de son peuple. En ce sens, la représentation de l'agentivité recoupe à peu de chose près celle présente dans *Assassin's Creed : Freedom Cry*.

2.3.4 État de la recherche : enseignement et jeux vidéos historiques

Un corpus intéressant existe sur la question de l'utilisation des jeux vidéos historiques pour l'enseignement de l'histoire, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement. Toutefois, une recension de la littérature ($n=35$) de 2004 à 2019 permet de tirer quelques constats généraux du corpus disponible. Il y a peu de recherches expérimentales ou quasi expérimentales ($n=3$), la forte majorité du corpus est constitué de recherches théoriques et fondamentales ($n=15$) qui s'appuient sur des études de cas ou des récits de pratiques ($n=17$). La série *Sid Meier's Civilization* est surreprésentée (Joly-Lavoie et Yelle, 2016a, 2016b; Lee et Probert, 2010; Pagnotti et Russel, 2012; Probert, 2013; Squire, 2004; Weir et Baranowski, 2011; Whelchel, 2007) avec quelques exceptions pour *Age of Empires II* (Maguth et coll., 2015), *Assassins's Creed* (Berger et Staley, 2014; Boutonnet, 2016, 2018; Gilbert, 2016), *Europa Universalis* (Egenfeldt-Nielsen, 2012; Podemski, 2015), *Making History : The Calm and the Storm* (Watson et coll., 2011) et *Medal of Honor : Frontline* (O'Neill et Feenstra, 2016). Enfin, peu de recherches s'intéressent au développement de l'agentivité ou de la pensée historique à l'aide des jeux vidéos historiques ($n=3$).

Il importe toutefois de souligner les limites du corpus recensé. À l'exception de Probert (2013) qui utilise une approche quasi expérimentale, les recherches sur les jeux vidéos historiques et

l'enseignement de l'histoire adoptent habituellement un devis qualitatif et descriptif. Cela nous informe sur les tendances générales que peuvent induire les JVH. Toutefois, il est impossible d'évaluer l'effet que l'exposition aux JVH peut avoir sur le développement de la pensée historique ou de l'agentivité historique des élèves.

L'analyse de différentes recherches portant sur l'usage de jeux vidéos commerciaux pour l'enseignement de l'histoire fait émerger différents constats. Les jeux vidéos historiques permettent d'aborder les concepts procéduraux, liés à la pensée historique, comme l'indexation (*sourcing*), la corroboration et la problématisation (Boutonnet, 2016, 2018; Joly-Lavoie et Yelle, 2016b; Maguth et coll., 2015; Pagnotti et Russel, 2012). Par exemple, Joly-Lavoie et Yelle (2016a) montrent que l'utilisation d'un scénario de *Civilization* comme source divergente au sein d'un corpus de documents diversifiés entraîne le développement des euristiques de l'indexation et de la corroboration.

D'autres recherches sur la série *Civilization* tendent à montrer que le jeu met en valeur le caractère construit de l'histoire et illustre les réseaux de causalité qui expliquent des phénomènes historiques (Pagnotti et Russel, 2012; Squire, 2004). Pour leur part, Weir et Baranowski (2011) montrent comment *Civilization* peut être utilisé comme un simulateur de négociations politiques à l'échelle internationale.

Il semble aussi que les JVH favorisent une plus grande rétention des contenus factuels enseignés. En effet, dans le cadre de sa thèse de doctorat, Probert (2013) constate que les élèves du groupe expérimental ($n=24$) réussissent mieux, dans le cadre du test de connaissance et lors d'une présentation orale, que les élèves du groupe contrôle ($n=18$). Cela vient corroborer les résultats d'une recherche précédente dans laquelle les élèves ($n=12$) semblaient mieux se souvenir des concepts substantifs à l'étude. Toutefois, cette rétention n'a pas été mesurée formellement (Lee et Probert, 2010).

De leur côté, Éthier et coll. (2019) ont mené une recherche quasi expérimentale auprès d'élèves ($n=321$) de 12 à 16 ans répartis au sein de neuf écoles différentes. Le groupe test réalisait une tâche dans *Assassin's Creed : Discovery Tour* (un mode non-violent de type muséal tiré du jeu *Assassin's Creed : Origins*), alors que le groupe contrôle suivait un enseignement magistral

« traditionnel ». Un pré et un post-test étaient administrés. Ceux-ci testaient les élèves sur leurs connaissances déclaratives en lien avec la bibliothèque d'Alexandrie. Les résultats de l'étude montrent qu'autant les élèves du groupe contrôle (exposé) que les ceux du groupe test (jeu) améliorent leur résultat au post-test. Toutefois, ce sont les participants du premier groupe qui améliorent le plus leurs résultats. De plus, les élèves qui réussissent mieux au post-test sont ceux qui possédaient, au départ, le plus de connaissances sur le sujet (Éthier et coll., 2019).

Pour leur part, O'Neill et Feenstra (2016) constatent que les participants à leur étude ($n=12$) — des étudiants universitaires sans formation spécifique en histoire — éprouvent de la difficulté à juger de la qualité historique intrinsèque d'un jeu vidéo. De plus, huit participants soulignent qu'ils ne croient pas qu'un jeu peut faire apprendre l'histoire. Enfin, l'ensemble des participants ($n=12$) jugent que les jeux vidéos historiques représentent la moins fiable des sources sur l'histoire lorsqu'ils sont comparés à des films ou à des livres (O'Neill et Feenstra, 2016).

Gilbert (2019), pour sa part, a mené une série d'entrevues semi-structurées auprès de quatorze participants masculins du secondaire. L'autrice s'intéresse à la capacité d'*Assassins Creed* d'aider au développement de l'empathie historique. Elle remarque que les élèves interrogés traitent le jeu comme un musée, c'est-à-dire comme une vitrine directe sur le passé, sans médiation. L'analyse des entrevues lui permet de formuler quatre constats que nous reprenons ici. Premièrement, les élèves assimilent le discours proposé par le jeu ce qui les amène à remettre en question le discours scolaire. Deuxièmement, les participants soulignent que *Assassin's Creed* leur permet d'expérimenter l'histoire et d'établir une connexion forte avec le passé, mais soulignent qu'il n'est pas utile d'être critique puisque ce n'est « qu'un jeu ». Cela dit, certains élèves soulignent l'inutilité de corroborer l'information historique mise de l'avant par *Assassin's Creed* alors que d'autres, par curiosité visite des sites internet pour confirmer une information surprenante véhiculée par le jeu. Troisièmement, alors que les agents de l'histoire demeurent abstraits dans les manuels, les élèves perçoivent que le jeu leur donne vie et une personnalité. Quatrièmement, les participants remettent en question le récit proposé par l'enseignant dans le cadre du cours d'histoire et s'interrogent sur l'honnêteté du discours du jeu. Toutefois, ils ne reconnaissent pas que la vision de l'équipe de création pourrait être biaisée et accepte la vision de l'historiographie proposée. Enfin, Gilbert (2019) souligne que les élèves qui ne sont pas

équipés pour critiquer le discours des jeux vidéos historique risquent plus d'adopter une perspective présentiste. En conclusion, l'autrice souligne que l'important, à ses yeux, n'est pas nécessairement de réfléchir à l'intégration des JVH en classe, mais plutôt d'envisager des façons pour amener les élèves à être critiques face aux discours de l'histoire profane qu'ils consomment (Gilbert, 2019).

2.3.5 Synthèse

La nouveauté du jeu vidéo historique comme objet de recherche se manifeste par une absence de consensus et de terminologie unifiée que nous avons présentée plus haut. Ainsi, les différentes catégories de jeux vidéos historiques présentées nous amènent à mieux délimiter notre objet de recherche et nous aideront dans la sélection des cas qui constitueront notre échantillon. Les différentes catégories recensées permettent d'assurer une variété représentative dans le corpus, ce qui comble en partie les manques relevés dans les typologies existantes, notamment celle de Metzger et Paxton (2016). Enfin, un état de la question, recensant à la fois les écrits sur un enseignement de l'histoire qui mobilise les jeux vidéos et ceux sur l'agentivité historique, indique les lacunes qui existent dans le domaine. Cela renforce la pertinence scientifique de notre recherche et nous permet de formuler des objectifs spécifiques.

2.4. Synthèse et objectifs spécifiques

Le cadre théorique que nous avons présenté s'appuie sur trois concepts fondamentaux : les différents types de discours historiques, l'agentivité historique et ses manifestations dans l'historiographie, le changement social ainsi que les jeux vidéos historiques. Ainsi, nous avons montré l'interrelation entre les discours scientifiques, profanes et scolaires de l'histoire en soulignant l'importance de développer les outils mentaux (la pensée historienne) propres aux historiens pour critiquer ces différents discours. Toutefois, avant d'envisager l'intégration en salle de classe des JVH pour contribuer au développement de l'agentivité, il importe de bien cerner les discours proposés par un objet nouveau, les jeux vidéos historiques. Plus précisément, il semble intéressant de se pencher sur les différentes représentations de l'agentivité historique dans les

JVH, puisque nulle recherche, à l'heure actuelle, n'a proposé de survol systématique de cette question.

Rappelons que la question générale de notre recherche va comme suit : quels sont les différents types de représentations de l'agentivité historique dans les jeux vidéos ? Notre cadre théorique permet de préciser ce dernier et de formuler les trois objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier la représentation de l'agentivité dans les jeux vidéos de notre corpus et identifier le lieu d'attribution des causes du changement social.
2. Identifier le poids relatif de l'agentivité théorique et de l'agentivité perçue dans les jeux vidéos historiques par l'analyse des mécaniques qu'ils simulent.
3. Envisager l'usage, dans un cadre scolaire, des jeux vidéos historiques pour développer la compréhension de l'agentivité.

Le chapitre trois présente la méthodologie que nous employons pour répondre aux questions soulevées ci-haut.

Chapitre 3 — Cadre méthodologique

Ce troisième chapitre présente la méthodologie préparée pour récolter et analyser les données requises nous permettant de répondre aux objectifs spécifiques formulés précédemment. Dans un premier temps, nous justifions nos choix méthodologiques. Dans un deuxième temps, nous décrivons le corpus et l'échantillon retenu. Dans un troisième temps, nous présentons les instruments de collecte et les raisons de leur sélection. Enfin, dans un quatrième temps, nous abordons l'analyse et le codage des données recueillies. En dernier lieu, soulignons que notre recherche s'inscrit au carrefour entre les études vidéoludiques et la didactique de l'histoire et que ce positionnement explique certains choix méthodologiques.

3.1 Choix méthodologiques

3.1.1 L'étude de cas multiples

Notre recherche se veut d'abord descriptive et exploratoire puisque nous tâchons de déterminer la représentation de l'agentivité retrouvée dans un éventail de jeux vidéos historiques. Ainsi, nous adoptons l'étude de cas multiples puisqu'elle est répandue dans les écrits existants, tout autant pour l'analyse de jeux vidéos historiques (Chapman, 2013; Gish, 2010; Shaw, 2015) que du matériel didactique (Éthier, 2000a; Éthier et coll., 2013; Lefrançois et coll., 2014; Lévesque, 2011).

Cette approche méthodologique semble être prometteuse, car il s'agit d'« [...] une méthode de recherche essentiellement descriptive, qui permet d'étudier un phénomène [...] de façon inductive (exploratoire) » (Karsenti et Demers, 2011, p. 234). Ainsi, l'étude de cas favorise la découverte plutôt que la validation d'hypothèse et, ce faisant, entraîne la réduction des inconnus théoriques pour une question donnée (Alexandre, 2013; Roy, 2009). Bien que l'utilisation de cette technique empêche la production de généralisations sur la foi des données produites, une rigueur dans la sélection et dans l'étude en profondeur des cas peut en assurer la pertinence scientifique (Karsenti et Demers, 2011; Roy, 2009). Ainsi, l'étude de cas favorise une analyse riche et exhaustive d'un phénomène particulier (Alexandre, 2013). Enfin, la multiplication des cas permet,

pour un contexte précis, de récolter un éventail de données précisant les liens qui unissent ou distinguent les cas (Karsenti et Demers, 2011).

Roy (2009) souligne que l'étude de cas essuie de nombreuses critiques sur la scientificité de ses résultats. Les principaux reproches s'articulent, d'abord, autour des cas eux-mêmes : les biais induits inconsciemment par le chercheur dans les résultats, le choix erroné des cas ou le manque de profondeur de ces derniers. Une autre série de critiques s'intéresse en particulier aux résultats de l'analyse : l'absence de vérification de la validité et de la fidélité ainsi que les fausses interprétations et les généralisations (abusives) des résultats (Roy, 2009). Nous y reviendrons dans les sections deux et trois de ce chapitre.

3.1.2 L'analyse de contenu

Pour l'analyse des différents cas constituant notre corpus, nous privilégions l'analyse de contenu dite thématique. Cette dernière se définit comme une méthode qui vise à classer et coder des éléments dans différentes catégories afin de comprendre des discours variés (iconographiques, textuels, vidéoludiques, etc.) et d'en restituer leur sens pour un contexte social donné (L'Écuyer, 1988). L'analyse thématique se différencie de l'analyse sémantique, avec laquelle elle partage une frontière poreuse, en cela que son attention ne se limite pas au texte, mais se porte aussi au paratexte. Ce dernier inclut tous les éléments du discours qui ne relèvent pas de la sémantique : images, graphiques, etc. Le sens complet du discours étudié émerge de l'analyse minutieuse de ces deux dimensions (L'Écuyer, 1988). Il importe que le chercheur ne projette pas ses représentations sociales sur le discours, car cela induirait un biais dans l'analyse (L'Écuyer, 1988). Toutefois, établir la fiabilité de l'analyse et en valider l'interprétation permet de limiter les biais (Landry, 1993). Nous y reviendrons dans la section quatre de ce chapitre.

3.2 Corpus et échantillon

Notre corpus est constitué de cinq jeux historiques inscrits dans les différentes catégories et sous-catégories énoncées dans le cadre théorique. Nous présentons d'abord les critères de sélection des différents jeux, puis ceux retenus et, enfin, l'échantillon choisi.

En premier lieu, il semble important de souligner qu'il n'existe aucune recension complète et vérifiable de la population totale des jeux vidéos historiques. Il est donc difficile d'estimer le nombre de jeux existants et d'en tirer un corpus représentatif. Plutôt, nous postulons que la sélection d'un représentant par catégorie identifiée permettra d'établir un portrait global, en plus de combler en partie les trous identifiés dans la littérature.

Enfin, compte tenu de la difficulté à établir une liste exhaustive de jeux vidéos historiques, notre corpus représente un échantillon accidentel au jugé (ou typique) (Beaud, 2009; Statistiques Canada, 2013). Ce dernier semble particulièrement adapté aux recherches exploratoires qui visent à répondre à des questions théoriques et pour lesquelles la représentativité de l'échantillon au sein de la population est secondaire (Beaud, 2009). Dans ce cas, il est attendu que le chercheur identifie des cas dont les caractéristiques se reflètent dans la population. La sélection peut donc induire des biais qu'il faut tâcher de contrôler (Statistiques Canada, 2013). C'est pourquoi trois critères ont été élaborés avec l'objectif d'assurer une qualité des cas choisis.

3.2.1 Critères de sélection

La sélection des jeux vidéos historiques soumis à l'analyse s'est réalisée à l'aide de trois critères : la qualité, le type et l'historicité. Le premier critère, la qualité, permet d'identifier des jeux qui représentent des exemples probants pour les différents types, et ce, selon les critiques professionnels de publications réputées. Pour ce faire, nous avons utilisé l'agrégateur *Metacritic* qui propose un score synthétique pour chaque jeu dans sa base de données. Le pointage s'obtient par l'entremise d'une moyenne pondérée des résultats octroyés par chaque critique recensée (Metacritic, 2017b). Dans le cas où un jeu est présent sur plus d'une plateforme (PC, Xbox One, PlayStation 4, etc.), nous calculons la moyenne des pointages pour chacune d'entre elles pour diminuer l'impact relatif lié aux considérations techniques qui les différencient. Le seuil acceptable pour qu'un jeu soit intégré dans notre corpus est de 85 %.

Le deuxième critère, la catégorie, s'inspire de notre cadre théorique. En effet, pour assurer une diversité au corpus nous avons déterminé que les catégories suivantes devaient être représentées :

- Action -1^{ère} personne
- Action — 3^e personne
- Stratégie — au tour par tour
- Stratégie — en temps réel
- Simulation — Gestion
- Jeu de rôle

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, les différentes catégories vidéoludiques sont sujettes à débat et ne font pas consensus. Au-delà de ces considérations, il nous semble important de préciser deux éléments qui nous guident dans l'élaboration des catégories retenues pour notre corpus. Premièrement, nous excluons les jeux de simulation, car ils sont complexes à maîtriser et nécessitent parfois l'usage de périphériques que nous ne possédons pas (par exemple, un jeu de simulation de vol comme IL2 : Sturmovik [Maddox Games, 2001] nécessite un manche de vol). Deuxièmement, nous avons choisi de ne pas sélectionner des jeux de stratégies qui simulent le contrôle d'un Empire ou la construction de villes, car les écrits disponibles documentent partiellement leur réalité (Egenfeldt-Nielsen, 2012; Podemski, 2015).

Le troisième critère, l'historicité, est lié à la définition que nous avons donné des jeux vidéos historiques dans notre cadre théorique. Rappelons que nous considérons un jeu comme historique si ce dernier représente le passé de façon réaliste ou conceptuelle, et ce, même s'il propose une historiographie contrefactuelle ou abstraite. Toutefois, il ne doit pas y avoir une présence dominante d'éléments fantastiques comme la magie ou des créatures mythiques. Avant d'énoncer les trois critères qui nous ont permis de choisir les jeux nous présentons dans la section suivante l'impact de notre posture de chercheur joueur dans la sélection de notre corpus.

3.2.2 Posture de chercheur joueur et sélection du corpus

Dans le cadre de notre collecte de données, nous adoptons une posture de chercheur-joueur. Ainsi, plutôt que d'analyser des séquences enregistrées par d'autres, nous privilégions une

approche plus anthropologique et nous plaçons comme sujet agissant dans les différents mondes vidéoludiques documentés. Cela entraîne une certaine tension à l'égard des choix faits pour le corpus et fait émerger des biais possibles.

D'abord, il importe de souligner qu'au-delà des critères énoncés précédemment, le choix des jeux du corpus s'appuie, d'une part, sur nos propres connaissances des jeux historiques existants et, d'autre part, sur notre perception de la représentativité de ceux-ci. Nous tâchons de limiter ce biais par l'entremise des critères de qualité (score Metacritic), de diversité du corpus et d'historicité.

Ensuite, nous avons considéré comme un atout notre familiarité avec les mécaniques de jeu. En effet, la découverte de nouvelles mécaniques peut parfois s'avérer longue, ce qui peut allonger la collecte, sans nécessairement produire de résultats intéressants. Cela nous semble aussi une bonne façon de contrôler une variable supplémentaire et ainsi augmenter la chance de produire des données pertinentes pour l'analyse.

Enfin, nous avons raisonné les choix effectués pour notre corpus afin de trouver un équilibre à l'égard de la durée. En prenant en considération notre procédure d'échantillonnage (décrite dans la section 3.3, p. 77). Nous avons retenu des jeux qui respectent à la fois nos critères de sélection, et dont la durée de la campagne pour joueur unique pouvait être comparable. Sans compter que cet équilibre a aussi une raison pragmatique alignée sur une volonté de disposer d'un corpus pour lequel la collecte de données peut se réaliser sur un temps raisonnable. Ces quelques précisions énoncées nous présentons maintenant les cinq jeux retenus pour notre corpus.

3.2.3 Jeux retenus

Les cinq jeux retenus en vertu de nos critères sont présentés dans le tableau 6. Il importe de souligner que nous n'avons pas été en mesure d'identifier un jeu de rôle qui correspond à nos critères. Cela est probablement dû au fait que la plupart des jeux de rôles incorporent des éléments fantastiques, même s'ils s'inspirent fortement, sur le plan audiovisuel et contextuel, du Moyen Âge (par exemple, le jeu *Witcher 3 : The Wild Hunt* [CD Projekt Red, 2015] qui s'inspire fortement des contes et légendes de l'Europe de l'Est, notamment la chasse fantastique). Reconnaissons toutefois l'existence d'un jeu qui correspond partiellement à nos critères,

Kingdom Come : Deliverance (Warhorse Studio, 2018), mais que nous avons choisi d'exclure. En effet, ce dernier est bel et bien un jeu vidéo historique et ne contient pas d'éléments fantastiques ou magiques. Cela dit, il n'était disponible qu'en accès anticipé. Sous cette forme, un jeu est proposé, en tout ou en partie, en version *alpha* ou *beta*, afin de permettre aux développeurs de le perfectionner avec la rétroaction de joueurs réels. Ce faisant, *Kingdom Come* ne comptait aucune critique de professionnels, sans compter les nombreux bogues typiquement associés aux jeux en accès anticipés qui pouvaient freiner la collecte, voire carrément l'empêcher.

Il importe aussi de souligner que notre corpus est le produit de son temps, ayant été élaboré entre 2016 et 2017. Les jeux disponibles et les choix faits sont le reflet de cela. De plus, bien que des services comme *Good old Games (GOG.com)* permettent de faire fonctionner des jeux des années 1990 sur du matériel moderne, nous avons privilégié la simplicité avec des jeux qui fonctionnaient aisément sur l'environnement Windows 10. Cela nous a notamment amenés à substituer *Medieval 2 : Total War* (Creative Assembly, 2006) à *Shogun 2 : Total War* (Creative Assembly, 2011), notre premier choix, mais qui s'est avéré instable sur notre plateforme choisie. Enfin, nous avons tâché d'inclure à la fois des jeux dits AAA (des jeux aux budgets de développement considérables), des jeux à plus petit budget et enfin un jeu d'un développeur indépendant. Le tableau 6 présente les jeux retenus dans notre corpus. Nous les présentons par après.

Catégorie	Nom	Évaluation	Époque dépeinte
Action (3 ^e personne)	Assassin's Creed : Black Flag	85 %	Âge d'or de la piraterie
Action (1 ^{re} personne)	Battlefield 1	88%	Première Guerre mondiale
Stratégie (en temps réel)	Company of Heroes	93%	Deuxième Guerre mondiale
Stratégie (tour par tour hybride)	Medieval 2 : Total War	88%	Moyen Âge européen (1080-1530)
Simulation (gestion)	Papers, Please	85%	Guerre froide

Tableau 6. Corpus de jeux retenus pour la recherche

Assassin's Creed : Black Flag (Ubisoft, 2013) – En premier lieu, soulignons que Assassin's Creed (AC) constitue, à nos yeux, un cas limite. En effet, pour Metzger et Paxton (2016), il ne s'agit pas d'un jeu historique, alors que McCall (2016) mentionne que « [...] le rôle du joueur n'est pas fondamentalement historique. C'est-à-dire qu'il n'a pas d'équivalent documenté par les faits historiques dans le monde réel » (p. 3). Somme toute, la représentation du passé se veut assez réaliste et ne comprend que des éléments marginaux qui sont liés à la fantaisie. De plus, la quête qui se déroule dans le passé peut être considérée, dans son ensemble, sans prendre en compte le volet plus mystique de la série. Pour ces raisons, nous considérons que AC propose à la fois un discours sur l'historiographie et un discours sur la discipline historique (Joly-Lavoie, 2017). En ce sens, nous choisissons de l'inclure dans notre corpus, tout en étant conscients des limites inhérentes à ce choix.

Assassin's Creed : Black Flag (ACBF) met en scène deux histoires parallèles. La première se déroule dans le présent et amène le joueur à incarner un avatar qui doit creuser dans les mémoires génétiques d'un ancien assassin. C'est par le truchement de cette recherche que le joueur accède à la portion « historique » du récit. La deuxième se déroule surtout dans les villes de La Havane, Kingston, Nassau et ailleurs dans les Caraïbes, au 18^e siècle, durant l'âge d'or de la piraterie. Le récit met en scène Edward Kenway, un corsaire anglais qui cherche à s'enrichir et se retrouve impliqué, bien malgré lui, dans la guerre entre les Assassins et les Templiers. Le joueur est appelé à côtoyer des pirates réels, comme Barbe noire et Benjamin Hornigold, ainsi que certains personnages fictifs. ACBF est reconnu en particulier pour le volet du jeu qui permet de prendre le contrôle d'un bateau pirate et d'écumer les mers à la recherche de trésors. Il s'agit d'un jeu d'action à la troisième personne où le joueur est libre d'explorer le monde à sa guise. Généralement bien reçu par la critique, l'agrégateur Metacritic recense 35 évaluations positives et 1 « mixte », pour un score moyen de 85 %.

Battlefield 1 (DICE, 2016) – Ce jeu de tir à la première personne met en scène la Première Guerre mondiale, dans le cadre d'une campagne solo où le joueur est amené à incarner différents acteurs de la Grande Guerre, mais aussi en multijoueur, dans des affrontements à grande échelle dans une variété de contextes (la campagne française, le désert du Sinaï, etc.). Les développeurs tentent de représenter fidèlement l'armement, les véhicules, les uniformes, etc. de l'époque,

mais s'éloignent d'une simulation des conflits de tranchées et privilégient une représentation plus chaotique et rapide de la guerre. Le jeu a généralement été bien reçu par la critique et détient un score de 88 % sur Metacritic.

Company of Heroes (Relic Entertainment, 2006)– Il s'agit d'un jeu de stratégie en temps réel dont le scénario se déroule durant la Deuxième Guerre mondiale. Le récit met en scène différents bataillons réels de l'armée américaine : la 101^e division aéroportée, Able Company, Fox Company, etc. Le joueur les contrôle au cours des combats majeurs de la campagne états-unienne en Normandie qui se solde par la libération de la France. Le jeu a connu un grand succès critique ; cela a entraîné la sortie de deux expansions qui ajoutent des factions et des cartes, surtout pour le mode multijoueur ainsi que des déclinaisons sur d'autres plateformes (Android, iOS, etc.) Notre analyse ne portera que sur le jeu original et le score Metacritic utilisé reflète la qualité du jeu disponible pour ordinateur personnel.

Medieval 2 : Total War (Creative Assembly, 2006) – Ce jeu de stratégie est considéré comme un hybride puisqu'il intègre des mécanismes propres au tour par tour et au temps réel. En effet, le joueur est d'abord confronté à une carte de l'Europe et du Proche-Orient sur laquelle il répartit ses troupes et administre les provinces sous son contrôle. Le jeu adopte une échelle plus proche des acteurs lors des phases de jeu qui se déroulent en temps réel et qui mettent en scène l'affrontement entre deux armées. L'action se déroule durant le Moyen Âge entre 1080 et 1530. Le joueur doit prendre le contrôle d'une nation européenne (ex. France, Angleterre), d'une cité-État (ex. Milan, Venise) ou d'un pays du Proche-Orient (ex. Égypte, Turquie). Disponible uniquement pour ordinateurs personnels, le jeu a été salué par la critique et détient un score de 88 % sur Metacritic.

Papers, Please (Pope, 2013) – Le développeur qualifie ce jeu de simulation de suspense dystopique. Librement inspiré de l'époque de la guerre froide et du passage frontalier bloqué par le mur entre Berlin-Est et Berlin-Ouest, le scénario amène le joueur à endosser le rôle d'un agent d'immigration pour un pays totalitaire fictif du bloc de l'Europe de l'Est (Webster, 2013). Ainsi, bien que le jeu ne tente pas de recréer fidèlement le passé, il s'inscrit dans une approche conceptuelle qui satisfait notre critère d'historicité. Il s'agit, à notre sens, d'un jeu de fiction

historique, et ce, même si l'historiographie dont il s'inspire est récente. Le joueur doit accepter ou refuser l'entrée de différents immigrants à la frontière du pays, débusquer les espions potentiels ou encore accepter ou refuser des pots-de-vin. Les conséquences des choix du joueur sont transmises « chaque matin » virtuel par l'entremise de coupures de presse. Le jeu est doté de deux modes : un mode « sans fin », dans lequel le joueur doit continuellement accepter ou refuser des immigrants, et un mode avec une narration, qui compte plus de vingt fins différentes. C'est ce dernier mode que nous analysons. Comme pour *Company of Heroes*, *Papers Please* est disponible sur plusieurs plateformes, toutefois nous n'analysons que la version pour ordinateur personnel (score de 85 % sur Metacritic).

Les différents jeux que nous avons regroupés dans le corpus permettront d'établir différents profils de représentations de l'agentivité et peut-être de faire des recoupements entre les différentes catégories. La prochaine section présente l'échantillon retenu, ainsi que les outils de collecte de données.

3.3 Choix et présentation des instruments de collecte

Aborder la question de l'échantillon et des instruments de collecte de données appelle quelques remarques méthodologiques préliminaires sur l'analyse des jeux vidéos. Ces derniers sont des systèmes dynamiques inscrits dans une relation dialectique avec le joueur. Ainsi, un consensus se dégage dans les écrits sur l'analyse des jeux vidéos qui soulignent l'importance, pour le chercheur, de jouer pour récolter les données nécessaires à son travail (Aarseth, 2003; Chapman, 2012; Consalvo et Dutton, 2006; Konzack, 2002; Malliet, 2007). Cela semble particulièrement important dans la mesure où les actions du joueur peuvent amener une reconfiguration (à grande ou à petite échelle) de la narration proposée (Chapman, 2016). Ainsi, pour identifier l'agentivité théorique (historiographique et narrative) et l'agentivité perçue il importe de proposer un échantillon et des instruments de collecte qui permettent à l'analyste-joueur de récolter les données pertinentes.

3.3.1 Échantillon

Compte tenu de l'étendue et de la diversité de notre corpus de cinq jeux, il est important d'identifier un échantillon comparable pour l'ensemble des cas. En effet, prendre en

considération toutes les facettes de chaque jeu demande beaucoup de temps et ne permet pas nécessairement de comparer les mêmes dimensions d'un jeu à l'autre. Par exemple, dans *Assassin's Creed : Black Flag* de nombreuses missions secondaires sont disponibles pour le joueur, mais n'ajoutent rien à la quête principale. Le tableau 7 illustre la durée moyenne de chaque jeu lorsque toutes les dimensions de l'expérience sont prises en considération. Nous avons calculé les durées à l'aide du site How Long to Beat (www.howlongtobeat.com) qui fait la moyenne de temps pour chaque usager inscrit pour un jeu particulier.

Jeu	Durée
<i>Assassin's Creed : Black Flag</i>	40 heures
<i>Battlefield 1</i>	9 heures
<i>Company of Heroes</i>	26 heures
<i>Medieval 2 : Total War</i>	62 heures
<i>Papers Please</i>	9 heures
Total	146 heures

Tableau 7. Durée totale pour compléter les jeux de notre corpus selon www.howlongtobeat.com

Nous nous concentrons uniquement sur les campagnes pour joueur unique. Cela nous semble logique puisque l'ensemble des jeux de notre corpus propose des missions secondaires ou des modes qui permettent d'allonger la narration de base. Pour circonscrire la collecte de donnée, nous portons notre regard sur les missions principales de chaque campagne comme l'illustre le tableau 8.

Jeu	Durée
<i>Assassin's Creed : Black Flag</i>	22 heures
<i>Battlefield 1</i>	8 heures
<i>Company of Heroes</i>	19 heures
<i>Medieval 2 : Total War</i>	31 heures
<i>Papers Please</i>	4 heures
Total	84 heures

Tableau 8. Durée totale pour l'échantillon en fonction des séquences enregistrées.

Nous choisissons la mission comme échantillon puisqu'il est possible d'en identifier le début et la fin. C'est aussi une constante pour l'ensemble des jeux de notre corpus ce qui en fait un bon point de comparaison. Ce premier échantillon nous permettra d'établir l'agentivité théorique et historiographique sur le plan narratif, ainsi qu'une part de l'agentivité perçue, qui transparait dans les actions enregistrées par l'analyste. Toutefois, un échantillon supplémentaire sera retenu pour bien cerner l'impact de la représentation graphique du jeu sur la perception d'agentivité du joueur (qui, par ailleurs, est le chercheur).

En effet, selon Arsenault et coll. (2015), le joueur s'inscrit dans une « [...] danse entre la résolution de problèmes abstraits et une suspension partielle de sa crédulité favorisée par le déchiffrement de l'information visuelle, de la proposition narrative et des mécaniques de jeu » (notre traduction, p. 92). Pour analyser l'information visuelle, l'échantillon que nous avons choisi est la capture d'écran. Cette dernière sera obtenue par l'analyste au cours de la collecte de donnée. Nous déterminerons quelles représentations de l'agentivité théorique et perçue émanent des jeux vidéos historiques par la combinaison des trois facettes du jeu : (1) la représentation visuelle (échantillon = capture d'écran), ainsi que (2) la proposition narrative et (3) les mécaniques de jeu (échantillon = mission). Nous détaillons maintenant les trois instruments de notre collecte de données, en commençant par l'enregistrement d'extraits vidéos.

3.3.3 Enregistrement d'extraits vidéos

L'outil principal de notre collecte de données est l'enregistrement d'extraits vidéos. Cette approche s'inspire, par analogie, de méthodologies employées en didactique, dans lesquelles les sujets sont filmés, soit en contexte naturel, soit dans le cadre d'entrevues. Nous privilégions cette manière de faire, car elle permet à l'analyste de revenir, à loisir, sur les différents extraits, et de coder en fonction des catégories établies dans le cadre théorique (Forest, 2013; Leblanc et Gaudin, 2020). Soulignons toutefois l'absence de contraintes vécues parfois en contexte « réel » lors de l'utilisation de la vidéo dans le cadre d'une recherche par exemple, sur le plan éthique, accord des participants, respect du droit à l'image et sur le plan technique, nombre de caméras, qualité du son, etc.

En ce qui concerne l'aspect technique, les enregistrements se réaliseront sur un ordinateur personnel à l'aide du logiciel gratuit *Nvidia Geforce Experience* (disponible gratuitement en ligne) qui permet à l'utilisateur d'enregistrer tout ce qui se passe à l'écran durant une session de jeu. Nous y voyons ici une contrainte de nature technique, car le matériel informatique à la disposition de l'analyste doit être assez puissant pour permettre le jeu et l'enregistrement en simultané. L'espace disque requis pour stocker l'ensemble des données doit aussi être pris en considération. L'analyste peut aussi faire des réglages, à même le logiciel d'enregistrement, pour générer des fichiers de plus petite taille et donc plus faciles à utiliser et à conserver.

La procédure pour l'enregistrement est simple : il démarre au début de chaque mission (l'échantillon retenu pour notre étude de cas) et s'arrête à la conclusion de chaque mission. Cela permet, lors de l'analyse, de considérer chaque mission individuellement, puis d'envisager l'ensemble dans sa globalité selon le niveau d'analyse souhaité. Penchons-nous maintenant sur notre deuxième moyen de collecte, la grille d'analyse FAVR.

3.3.2 Grille d'analyse FAVR

Nous avons déjà présenté, dans le chapitre 2, notre premier outil retenu, le FAVR. Rappelons que ce dernier permet de séparer l'analyse de la représentation visuelle de l'aspect narratif proposé par les jeux vidéos. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons notre usage du modèle dans le cadre de notre analyse.

Arsenault et coll. (2015) synthétisent les différentes dimensions du modèle dans une grille d'observation. Nous avons simplifié celle-ci pour en faire un outil plus simple à utiliser et qui correspond mieux à nos besoins. Cette dernière permet d'analyser les captures d'écran (qui constituent l'échantillon retenu). Le tableau 9 présente la grille d'observation que nous avons adaptée.

Titre du jeu (année, plateforme), Développeur.

1. Capture d'écran		
2. Focalisation		
3. Mécanismes et perspectives	Ancre :	Mobilité

4. Composition de l'espace de jeu	
	Agent(s)
Matériel graphique	
Type de projection	
Angle de projection	

Tableau 9. Le FAVR de Arsenault, Côté et Larochelle (2015) adapté et traduit.

Ainsi, nous capturerons un écran pour chaque mode visuel (une capture d'écran de ce qui est représenté au joueur) que les jeux de notre corpus proposent. En ce sens, nous adoptons l'approche de Arsenault et coll. (2015) qui postulent qu'une grande part des jeux vidéos sont des

hybrides et qu'il faut analyser chaque mode visuel proposé. Les captures d'écran seront analysées à l'aide de la grille (cf. p.104), pour en dégager les dimensions visuelles présentes dans le jeu.

Cette analyse nous permettra de cerner le type d'agent mis en scène (individuel, collectif, etc.) grâce au type de focalisation retenu et aux mécanismes de perspectives employés par les concepteurs des différents jeux de notre corpus. Nous pourrons aussi classer les séquences non jouables selon leur type : cinématique ou *cut-scenes*. La cinématique est une « [...] séquence animée non interactive [...] précalculée et réalisée en images de synthèse [...] » (Perron, 2012, p. 224) alors que les *cut-scenes* sont des scènes de transitions qui ne brisent pas l'immersion du joueur. En général, ces séquences sont non-jouables, mais se distinguent sur le plan visuel alors que la première adopte très souvent les codes graphiques du cinéma et la deuxième se colle plus étroitement au vécu du joueur dans le jeu. L'analyse, à l'aide du FAVR, nous permettra de classer les différents agents et les différentes séquences. Nous croiserons les résultats obtenus par l'analyse à l'aide du FAVR avec les analyses de segments de notre analyse thématique ce qui nous permet d'identifier la représentation de l'agentivité des jeux de notre corpus.

3.3.4 Notes de l'analyste

Notre dernier instrument de collecte s'incarne dans des notes que prend l'analyste. Nous nous inspirons de la documentation de l'expérience de jeu à l'aide d'un journal comme le proposent Consalvo et Dutton (2006). Ces derniers soulignent que l'intérêt de cet outil est de permettre au chercheur de documenter la dimension émergente de l'interaction entre les différentes facettes des jeux vidéo (visuelles, mécaniques et narratives). De plus, il s'agit d'un instrument de collecte qui a déjà fait ses preuves dans le cadre d'une recherche en didactique de l'histoire qui tâchait d'analyser la représentation historiographique dans le jeu *Civilization V* (Joly-Lavoie et Yelle, 2016b).

La forme que devrait prendre le journal de jeu est décrite très vaguement par Consalvo et Dutton (2006) qui se contentent d'énoncer des questions potentielles que le chercheur peut se poser. Pour leur part, Joly-Lavoie et Yelle (2016b) proposent une grille précise, mais qui n'est pas adaptée à nos besoins. Pour notre collecte de données, nous ne nous astreignons pas à une forme particulière et privilégions plutôt la prise de notes spontanées et consignées. Ces notes servent à

rendre concret le processus réflexif de l'analyste lors de l'enregistrement des extraits vidéos et, lorsque pertinent, à rendre explicite les raisons qui expliquent les décisions prises.

3.3.5 Fidélité et validité

Toute recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative comporte une part de subjectivité, il faut donc se pencher sur des méthodes pour limiter les biais. Van der Maren (1996) souligne l'importance de la fidélité (vraisemblance) et de la pertinence (validité) de l'échantillon choisi pour la collecte. La triangulation des données, envisagée comme le recoupement « [...] des données de diverses sources et obtenues par diverses techniques, afin d'évaluer dans quelle mesure l'information recueillie permet de se faire une idée valable » (Van der Maren, 1996, p. 380) facilite la validation de la sélection de l'échantillon. Dans notre cas, la triangulation se réalise par la double collecte d'information, pour le même cas, à l'aide de trois instruments différents (le FAVR, la capture vidéo et le journal de jeu). Toutefois, cela entraîne la nécessité de valider les instruments de collecte préparés pour notre collecte.

Dans un premier temps, nous procédons à une confrontation entre chercheurs de même formation (Van der Maren, 1996). Comme le modèle FAVR a déjà été validé par d'autres chercheurs, nous demanderons aux experts externes (le premier est enseignant de formation et détenteur d'une maîtrise en didactique de l'histoire, alors que la deuxième est aussi détentrice d'une maîtrise en didactique de l'histoire et doctorante) d'analyser une capture d'écran à l'aide de la grille d'observation. Nous faisons le même exercice, puis nous croisons les trois interprétations. Cela permet de calibrer l'usage du FAVR à nos besoins, en plus de confirmer le type de données que nous pouvons recueillir. Pour le journal de jeu, la confrontation entre chercheurs valide les catégories et clarifie la nature des données invoquées par l'instrument. Pour ce faire, nous choisissons, au hasard, une mission dans l'ensemble du corpus et nous demandons à deux experts externes (les mêmes que pour la validation du FAVR) de consigner les données de leur expérience dans le journal de jeu. La comparaison des données recueillies par le chercheur et les deux experts permet d'ajuster le journal de jeu en plus de valider les unités de sens retenues par les analystes.

Les opérations de validation décrites précédemment permettent d'établir la fidélité et la pertinence de notre échantillon en regard des données récoltées. L'ultime section de notre cadre méthodologique décrit les indicateurs et le processus de codage adoptés pour l'analyse des résultats de notre recherche.

3.4 Analyse et codage des données

Notre collecte de données cherche à identifier à la fois la représentation de l'agentivité théorique et de l'agentivité perçue dans les jeux vidéos historiques. L'analyse des données doit s'appuyer sur deux séries d'indicateurs, une pour chaque volet de la recherche. Pour ce faire, nous adoptons une approche d'analyse mixte pour déterminer certains indicateurs à l'avance, mais aussi pour nous donner l'opportunité de faire émerger de nouveaux codes, lors de la lecture des données (Van der Maren, 1996). En ce sens, nous privilégions une approche inductive et itérative pour l'analyse, alors que la modification des livres de codes peut entraîner un retour sur des sections déjà codées du corpus de données (Blais et Martineau, 2006). Nous présentons maintenant les indicateurs élaborés pour le codage, d'abord ceux pour l'analyse de l'agentivité théorique puis ceux pour l'agentivité perçue. Enfin, nous concluons par des remarques sur le processus de validation du codage.

3.4.1 Indicateurs pour analyser l'agentivité théorique

Les catégories d'indicateurs élaborés pour le codage de l'agentivité théorique proviennent des courants historiographiques et des lieux d'attribution des facteurs de changements présentés dans le cadre théorique. En guise de premier livre de code, nous présentons deux grandes catégories au sein desquelles se distribuent les indicateurs. L'unité de sens retenue pour l'analyse du contenu récolté est le segment. Ce dernier peut être plus ou moins long et désigne une séquence vidéo tirée de notre corpus.

La première catégorie d'analyse est l'acteur. Elle se subdivise en trois sous-catégories : individuels, collectifs et immatériels. À l'aide de cette première catégorie, nous serons en mesure d'identifier les différents acteurs présents dans chaque mission.

Ainsi, la première sous-catégorie regroupe trois types d'acteurs : Dieu, grand personnage et personne ordinaire. Pour être codé avec un de ces trois indicateurs, l'énoncé analysé doit décrire ou nommer une force supérieure (Dieu), une personne exceptionnelle qui, par sa seule action, peut changer le cours de l'Histoire (grand personnage) ou encore un quidam qui joue un rôle, sans toutefois être exceptionnel (personne ordinaire).

La deuxième sous-catégorie, acteur collectif, regroupe quatre types d'acteurs : peuple choisi, lignée, classe et groupe de gens ordinaires. Pour se retrouver dans cette catégorie, l'énoncé doit décrire un regroupement de gens choisis par une force supérieure (peuple choisi), faire référence explicitement à la notion de classe ou de luttes des classes (classe) ou présenter un regroupement d'humains responsables du changement, mais sans référer explicitement à la notion de classe (groupe de gens ordinaires, esclaves, féministes, etc.).

La troisième sous-catégorie, acteur immatériel, regroupe quant à elle trois types d'acteurs : esprit, nature et facteurs sociaux. Ces acteurs n'ont pas de forme et doivent être décrits comme des forces supérieures (Esprit), des facteurs liés à l'écosystème (nature), la nature fixe de l'humain (nature humaine) ou encore à des facteurs sociaux. Le tableau 10 présente chaque catégorie, sous-catégorie et type d'acteurs.

Catégorie : Acteur		
Sous-catégorie	Type	Code
Individuel	Dieu	Ind_Dieu
	Grand personnage	Ind_GP
	Personne ordinaire	Ind_PO
Collectif	Peuple choisi	Coll_PC
	Classe	Coll_C
	Groupe de gens ordinaires	Coll_GO
Immatériel	Esprit	Imm_E
	Nature	Imm_N
	Nature humaine	Imm_NH
	Facteurs sociaux	Imm_FS

Tableau 10. Première catégorie : l'acteur et ses différentes déclinaisons

La deuxième catégorie d'analyse est le lieu d'attribution des facteurs de changements. Ces derniers émergent à partir de la typologie du changement social présentée dans notre cadre théorique et adaptée de la proposition d'Éthier (2000a). Elle reprend la même logique de facteurs

externes ou internes aux acteurs. De plus, chaque type de facteurs peut être stable ou modifiable. Il faut toutefois souligner que le caractère stable ou modifiable d'un facteur s'analyse selon la perspective de l'agent, et non selon celle de l'analyste. Par exemple, l'action d'un grand personnage peut être codée comme étant interne et modifiable. En effet, celui-ci possède une capacité extrinsèque (externe) puisqu'il ne choisit pas d'être exceptionnel, mais cette dernière peut être modifiable, s'il n'est pas prédéterminé par une force supérieure. Les codes élaborés pour les facteurs de changements reprennent globalement les différentes catégories énoncées dans le cadre théorique et sont présentés dans le tableau 11.

Catégorie : lieu d'attribution des facteurs de changements				
Externe	Stable	Cycle	Ext_S_Cycle	
		Dieu	Ext_S_Dieu	
		Esprit	Ext_S_Esprit	
		Facteurs naturels	Ext_S_facteurs_nat	
		Loi-idée	Ext_S_Loi-idée	
		Progrès technique	Ext_S_Progres-tech	
		Structures	Ext_S_Struct	
	Modifiable	Collectif (élite)	Ext_M_coll_elite	
		Collectif (gens ordinaires)	Ext_M_coll_GO	
		Collectif (peuple choisi)	Ext_M_coll_peuple	
		Individu (gens ordinaires)	Ext_M_ind_GO	
		Individu spécial	Ext_M_ind_spec	
	Interne	Stable	Nature humaine	Int_S_NH
		Modifiable	Classes sociales	Int_M_classes

Tableau 11. Deuxième catégorie : lieu d'attribution des facteurs de changements

3.4.2 Indicateurs pour analyser l'agentivité perçue et théorique

L'agentivité perçue est une dimension plus difficile à mesurer puisqu'elle relève de l'interaction entre la narration et les mécanismes de jeux qui encadrent les différentes actions possibles du joueur. Ainsi, les indicateurs que nous proposons doivent amener l'analyste à déterminer l'impact du joueur sur la narration, la nature des actions enregistrées, ainsi que la nature des choix (imposés ou libres) proposés aux joueurs. Ces trois dimensions inspirées de la littérature sur l'agentivité dans les jeux vidéos et présentées dans le cadre théorique constituent la source pour la formulation de nos indicateurs.

Le premier code est l'indicateur qui cherche à qualifier les actions du joueur répertoriées dans le cadre de la collecte de données. Ainsi, des actions qui relèvent uniquement de la jouabilité seront considérées avec l'indicateur mécanique (T_AM). Toutefois, les actions qui permettent de faire progresser le récit seront codées comme étant narratives, et ce, dans deux catégories distinctes. La première regroupe l'ensemble des actions narratives qui font progresser le récit et pour lesquelles la décision du joueur a un impact réel (T_AN+). La deuxième catégorie est utilisée pour coder les occurrences pour lesquelles les actions du joueur font progresser le récit, sans considération pour l'action posée par le joueur (T_AN-). Ainsi, le résultat de l'action du joueur est toujours le même et se solde toujours par le même résultat « narratif ». Le tableau 12 présente ces codes.

Catégorie	Indicateurs	Code
Type d'action	Mécanique	T_AM
	Narrative	T_AN+
		T_AN-

Tableau 12. Catégorie d'analyse et indicateurs pour l'agentivité perçue

3.4.3 Procédure et logiciel utilisé pour l'analyse

Notre approche, pour l'analyse des données récoltées, s'inspire d'une part d'un « calcul d'étendue de surface » comme le fait (Éthier, 2000a) et, d'autre part, de l'analyse thématique à partir d'indicateurs (ici haut) comme l'on fait Éthier et coll. (2013) et Lefrançois et coll. (2014). L'unité de sens codée est le segment d'une durée aléatoire déterminée par l'analyste. Le calcul d'étendue de surface est déterminé par le minutage de chaque segment qui nous permet de calculer le poids relatif de chaque code pour chaque séquence analysée. Ainsi, plutôt que de calculer le nombre de mots ou l'espace occupé par les différents indicateurs, nous nous préoccupons de la durée des segments codés. L'analyse se réalise à l'aide du logiciel *Atlas.Ti*. Le choix d'utiliser ce dernier est guidé par le fait qu'il supporte nativement l'importation et l'analyse de vidéos à même le logiciel ce que d'autres alternatives comme *QDA miner* ou *NVivo* ne permettent pas de faire.

3.4.4 Fiabilité et validité

Toute analyse de contenu doit être soumise à une validation, d'une part, des indicateurs et, d'autre part, du codage qui est entrepris à l'aide de ces derniers (Landry, 1993). Dans un premier temps, nous présenterons la démarche retenue pour établir la fiabilité de nos indicateurs et dans un deuxième temps, nous décrirons notre approche pour assurer une validité au codage.

En guise de première étape pour établir la fiabilité des indicateurs, nous avons d'abord procédé à une vérification du sens du livre de code. Pour ce faire, nous l'avons soumis à des évaluateurs externes. Le premier est un étudiant au doctorat en didactique de l'histoire qui est aussi un enseignant au secondaire et détient une maîtrise en histoire. Le deuxième examinateur est un enseignant de formation et qui détient une maîtrise en didactique de l'histoire. La relecture du livre de code par ces examinateurs nous a permis de préciser la distinction entre les codes de transitions cinématiques et les *cut-scenes* ainsi que la distinction entre les facteurs naturels et la nature humaine. Le deuxième examinateur nous a permis de préciser les codes d'actions narratives en deux pôles, les actions narratives positives (t_an+) et les actions narratives négatives (t_an-).

Landry (1993) présente trois tests qui permettent d'établir la fiabilité des indicateurs formulés et du codage qu'ils permettent de faire. De ces trois tests, nous en retenons deux : la stabilité et la reproductibilité. La stabilité est liée au codage des données et vise à un usage constant des codes par le chercheur. Pour ce faire, nous avons codé une partie des données (autour de 25 %), à deux reprises, à un mois d'intervalle. Cette façon de faire permet de prendre en compte l'évolution de la compréhension des catégories d'analyse, en plus de relever des incohérences entre le premier et le deuxième codage (Landry, 1993). Dans notre cas, nous avons procédé au codage d'un premier 20 % des données. Le recodage s'est ensuite fait après à plusieurs mois d'intervalle et a entraîné le recodage partiel des données. Nous avons ensuite poursuivi avec le reste des données.

Le deuxième test, la reproductibilité, permet de valider le codage du chercheur en faisant appel à des codeurs experts externes. La validité d'une recherche se définit en deux temps. Il faut, entre autres, vérifier que la recherche mesure ce qu'elle entend mesurer et aussi établir une « vérité » reconnue par une majorité de lecteurs (Krippendorff, 2004). Pour ce faire, les experts, ainsi que

l'analyste principal ont codé une portion des données choisie au hasard. La comparaison de ces différentes analyses permettra d'établir un seuil d'accord interjuge. Landry (1993) souligne qu'il importe d'atteindre un haut niveau de reproductibilité entre les codeurs. L'auteur situe ce niveau à 95 % d'accord entre les codeurs. Toutefois, le seuil réel pour notre recherche pourra être plus bas, car l'atteinte d'un pourcentage élevé n'est pas toujours nécessaire ou réaliste.

Pour le contrecodage, nous avons sélectionné, au hasard, un enregistrement pour chaque cas de notre échantillon. Nous avons transmis aux codeurs externes le livre de codes ainsi que la description des catégories et de brèves consignes pour le codage des séquences. Le contrecodage s'est fait en deux temps, avec l'aide de trois codeurs externes. Le premier codeur externe (un enseignant avec une maîtrise en didactique de l'histoire) a codé une première partie des données, sans « formation » puis nous a posé quelques questions afin d'ajuster sa compréhension des codes. Le taux d'accord pour ce premier codeur était très bon et se situait à 92 %. La deuxième codeuse-externe (une enseignante de formation qui détient une maîtrise et prépare un doctorat en didactique de l'histoire) a codé l'ensemble de l'échantillon soumis. Le taux d'accord était, dans ce cas, moins bon à 79 %. Après discussion, avec cette dernière nous avons constaté que le problème n'était pas lié au livre de codes, mais à l'absence de « formation », ce que le premier contrecodeur a reçu. Pour contrevérifier une dernière fois notre codage, nous avons fait appel à une autre codeuse (une enseignante d'expérience présentement inscrite à la maîtrise). Nous avons prodigué la même « formation » qu'avec le contrecodeur #1. Le taux d'accord a été de 90 %. À la lumière de cette démarche, nous sommes confiants des résultats produits par la méthodologie de notre recherche. Nous concluons ce cadre méthodologique en présentant quelques limites de ce dernier.

3.5 Limites méthodologiques

Toute recherche compte des limites qu'il faut prendre en compte. Dans notre cas, l'une d'entre elles est liée à l'agentivité perçue. En effet, nous ne disposerons que d'un seul point de vue à ce propos, celui du chercheur. Or, bien que le contrecodage atténue les biais, pour comprendre en profondeur cette dimension, un plus grand échantillonnage, avec différents sujets, serait souhaitable.

Une autre limite se situe dans le corpus retenu et la méthode d'analyse préconisée. La sélection des cas représente une plus grande diversité que celle vue dans d'autres recherches et entrainera une meilleure connaissance de la représentation de l'agentivité dans les jeux vidéos historiques. Toutefois, comme chaque cas est unique, il est impossible de généraliser nos résultats à l'ensemble des jeux pour une catégorie donnée. Par ailleurs, la réalisation de la recherche mettra sans doute en lumière des limites supplémentaires que nous présenterons dans le chapitre 5 (discussion des résultats).

3.6 Synthèse et conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté d'abord nos choix méthodologiques (une recherche exploratoire, qualitative) ainsi que l'approche retenue pour y arriver (l'étude de cas multiple). Puis nous avons décrit notre corpus, composé de cinq jeux différents (*Assassin's Creed : Black Flag* [Ubisoft, 2013], *Battlefield 1* [DICE, 2016], *Company of Heroes* [Relic Entertainment, 2006], *Medieval 2 : Total War* [Creative Assembly, 2006] et *Papers Please* [Pope, 2013]) qui sont représentatifs de cinq catégories vidéoludiques différentes. Par la suite, nous avons décrit notre méthodologie de collecte (la captation d'extraits vidéos) et les différents indicateurs élaborés pour analyser les extraits. Enfin, nous avons fait état des stratégies mises en place pour assurer une validité et une fidélité de nos données. Enfin, nous avons conclu ce chapitre en reconnaissant différentes limites à la méthodologie présentée. Dans le prochain chapitre, nous décrivons les données obtenues à l'aide des outils mentionnés ci-haut.

Chapitre 4 — Description des résultats

Introduction

Ce quatrième chapitre présente la description des résultats de notre étude obtenus par le codage des enregistrements. Nous présentons chaque cas individuellement en fonction, d'abord, du type d'agent représenté, puis en nous intéressant aux codes les plus fréquents, puis les moins fréquents. Nous concluons la description par la présentation du schéma narratif et de l'impact de l'action du joueur sur ce dernier. Des tableaux viennent appuyer notre propos. Nous amorçons la description des données par le premier cas : *Battlefield 1*.

1. Battlefield 1

La première série de données que nous décrivons provient de notre premier cas, le jeu Battlefield 1 (BF1). Rappelons que celui-ci est un jeu de tir à la première personne se déroulant durant la Première Guerre mondiale et présentant six « récits de guerre », eux-mêmes séparés en plusieurs chapitres :

1. Storm of steel
 - a. Break of Dawn
2. Through mud and blood
 - a. Over the top
 - b. Fog of War
 - c. Breakdown
 - d. Steel on Steel
3. Friends in High Places
 - a. Test flight
 - b. Total War
 - c. Fall from grace
 - d. Forte et Fidele
4. Avanti Savoia!
 - a. La Vittoria
 - b. Tutti Accoppiati
5. The Runner
 - a. Cape Helles
 - b. The Runner
 - c. Be Safe

6. Nothing is written
 - a. Hidden in plain sight
 - b. Young men's work
 - c. Hear the Desert

Le premier récit met en scène l'attaque, par les forces de l'Axe (soit l'Allemagne, le Japon et l'Italie), d'une tranchée alliée (les Alliés étant formés entre autres des États-Unis, de l'Union soviétique et du Royaume-Uni) défendue par les *Harlem Hellfighters*, en 1918, dans la campagne française. Le joueur prend le contrôle de différents fantassins, au cours de courtes séquences qui se soldent toujours par la mort de l'avatar. Dans le deuxième récit, le joueur assume le rôle d'un jeune conducteur de char d'assaut qui, avec son équipage, doit atteindre la ville de *Cambrai*, en 1917, quelques mois avant la fin de la guerre. Le troisième récit se déroule dans les Vosges en France, au printemps 1917. Le joueur y est amené à devenir un pilote, alors qu'il doit prendre le contrôle de différents avions, tandis que l'avatar du joueur se fait passer pour un noble. Le quatrième récit, pour sa part, met en scène un avatar italien dont l'unité de combat spécialisée (les *Arditi*) prend d'assaut une forteresse austro-hongroise dans le nord de l'Italie, à l'automne 1918. Le cinquième récit amène le joueur à prendre le contrôle d'un coursier australien, Frederick Bishop, durant la campagne de Gallipoli en 1915. Bishop accepte de prendre sous son aile un jeune soldat pour qui il se sacrifie à la fin du récit. Enfin, dans le sixième récit, le joueur incarne un avatar féminin bédouin, qui participe à des opérations de guérilla, sous les ordres de T. E. Lawrence, en Mésopotamie, au printemps 1918. Le joueur devra effectuer différentes missions de sabotage et d'espionnage pour déstabiliser les forces ottomanes contrôlant la région. Une conclusion est proposée au joueur une fois la campagne terminée. Baptisé « Remember Us », cet ultime chapitre n'est pas une séquence jouable, mais plutôt une cinématique.

L'ensemble des extraits recueillis totalise 132 minutes. Nous avons codé 178 segments pour l'ensemble des chapitres, et ce, pour sept codes différents. Au cours de l'analyse, deux nouveaux codes ont émergé.

D'abord, nous avons ajouté le code information textuelle (Info_Text). Celui-ci fournit deux éléments intéressants : le contexte historique du chapitre et des caractéristiques liées à la jouabilité. Cette nuance nous semble importante, puisque l'information transmise peut

influencer l'agentivité perçue du joueur. Ensuite, nous avons ajouté le code « information narratif » (Info_Nar) qui est attribué à tout segment fournissant des précisions quant à la narration fictive propre au jeu et qui ne relève pas de l'historiographie. Le tableau 13 présente le nombre de codes pour chaque séquence de BF1.

	Ind_PO	Info_Nar	Info_Text	T_AM	Tran_CINE	Tran_CT	Total
<i>Avanti Savoia !</i>	3	1	1	3	4	1	13
<i>Friends in High Places</i>	15	3	1	15	14	7	55
<i>Nothing is Written</i>	6	1	2	6	4	4	23
<i>Remember Us</i>	0	1	0	0	1	0	2
<i>Storm of Steel</i>	7	0	1	6	2	6	22
<i>The Runner</i>	11	1	2	11	9	1	35
<i>Through Mud and Blood</i>	8	1	1	8	8	2	28
<i>Total</i>	50	8	8	49	42	20	178

Tableau 13. Répartition des codes pour l'ensemble des séquences codées de BF1

Comme nous le verrons, il y a une forte saturation des données entre les séquences. Pour illustrer cette réalité, nous décrirons chaque code et précisons leur importance relative. Nous concluons cette première partie de nos résultats par une brève synthèse.

1.1 Type d'agent — Individuel (personne ordinaire)

Le code individuel – personne ordinaire (Ind_PO) est toujours associé aux séquences jouables et au code Type d'action – mécanique (T_AM). Ce code est présent pour l'ensemble des données tirées de BF1 puisque le jeu emploie une ocularisation interne, primaire, car le point de vue présenté au joueur correspond à ce que le personnage voit comme l'illustre la figure 2.



Figure 2. — Ocularisation de BF1

Ainsi, le premier chapitre « Storm of Steel » met en scène six acteurs différents ($n=6$) que le joueur incarne successivement (cinq d’entre eux sont nommés alors que le dernier reste anonyme). Dans cette séquence, le joueur incarne en majorité des hommes noirs ($n=5$) et un homme blanc ($n=1$). Pour *Through Mud and Blood*, *Friends in High Places*, *Avanti Savoia !* et *The Runner*, l’avatar du joueur est toujours un homme blanc sur lequel le succès ou l’échec de la mission repose.

La situation est toutefois plus ambiguë notamment pour la séquence « Nothing is Written », alors que l’avatar incarné par le joueur est une femme bédouine. Comme pour les autres chapitres, la réussite de la mission repose sur ses seules actions, elle est donc responsable de l’avancement du scénario pour cette séquence. Toutefois, c’est plutôt T. E. Lawrence (« Laurence d’Arabie ») qui narre les événements auxquels participe l’avatar du joueur.

1.2 Codes les plus fréquents — Type d’action (action mécanique) et Transition (cinématique)

Dans un premier temps, nous regroupons les deux codes qui comptent pour la plus grande part, en minutes, de chaque chapitre. Pour ce faire, nous avons créé un sous-échantillon de l’ensemble des données pour les cas. Ce dernier est présenté dans le tableau 14. Par ordre d’importance, il s’agit des codes d’action mécanique (T_AM) et transition — cinématique (Tran_CINE). La dominance de ces derniers est flagrante, alors qu’ils sont octroyés à des segments qui occupent

entre 85,96 % (*Avanti Savoia!*) du temps et 98,21 % (*Through Mud and Blood*) du temps de chaque chapitre. La séquence *Remember Us* est une donnée aberrante puisqu'il s'agit uniquement d'une cinématique sans interaction possible de la part du joueur. Nous verrons, plus en détail, chaque code qui constitue ce premier groupe.

	T_AM	Tran_CINE	Total
<i>Avanti Savoia !</i>	68,85 %	17,11 %	85,96 %
<i>Friends in High Places</i>	74,29%	18,97%	93,26%
<i>Nothing is Written</i>	59,31%	34,90%	94,21%
<i>Remember Us*</i>	0%	100%	100%
<i>Storm of Steel</i>	66,25%	21,52%	87,77%
<i>The Runner</i>	59,67%	32,98%	92,65%
<i>Through Mud and Blood</i>	82,12%	16,09%	98,21%

Tableau 14. *Sous-échantillon des codes les plus fréquents pour BF1*

Le code d'action mécanique (T_AM) est celui retrouvé le plus fréquemment pour le cas. Les segments codés occupent entre 59,67 % (*The Runner*) et 82,12 % (*Through Mud and Blood*) du temps des séquences enregistrées. Cela permet de déterminer le temps durant lequel le joueur est actif au cours des séquences et les moments au cours desquels il est en mesure d'exercer une certaine agentivité. Dans le cas présent, il s'agit d'une agentivité mécanique. Les actions du joueur permettent de progresser du point A ou point B, d'accomplir des objectifs proposés par le jeu, sans toutefois faire progresser la narration. Il importe de souligner qu'aucune séquence n'a été codée avec le code d'action narrative (T_AN).

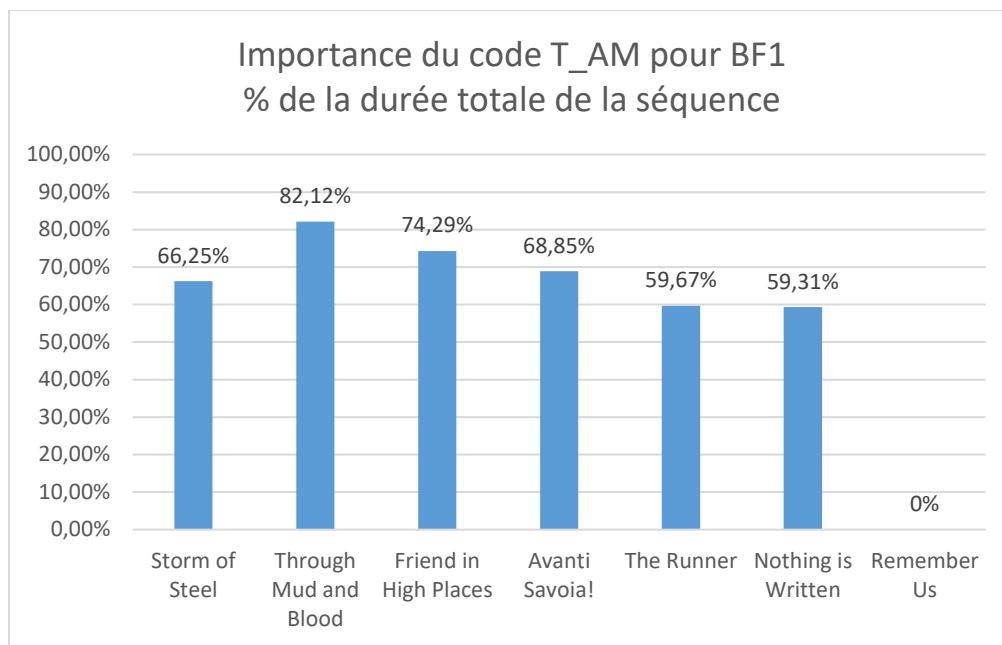


Figure 3. – Importance du code T_AM pour chaque séquence

Le deuxième code le plus important est celui de transition cinématique (Tran_CINE). Rappelons que la cinématique est une séquence préenregistrée (ce qui la différencie de la *cut-scene*) qui sert en général à faire progresser la narration vidéoludique (Perron, 2012). Pour les séquences analysées, le code est présent entre 34,90 % (*Nothing is Written*) et 16,09 % du temps de la séquence (*Through Mud and Blood*). La figure 4 illustre l'importance du code pour l'ensemble de chaque chapitre.

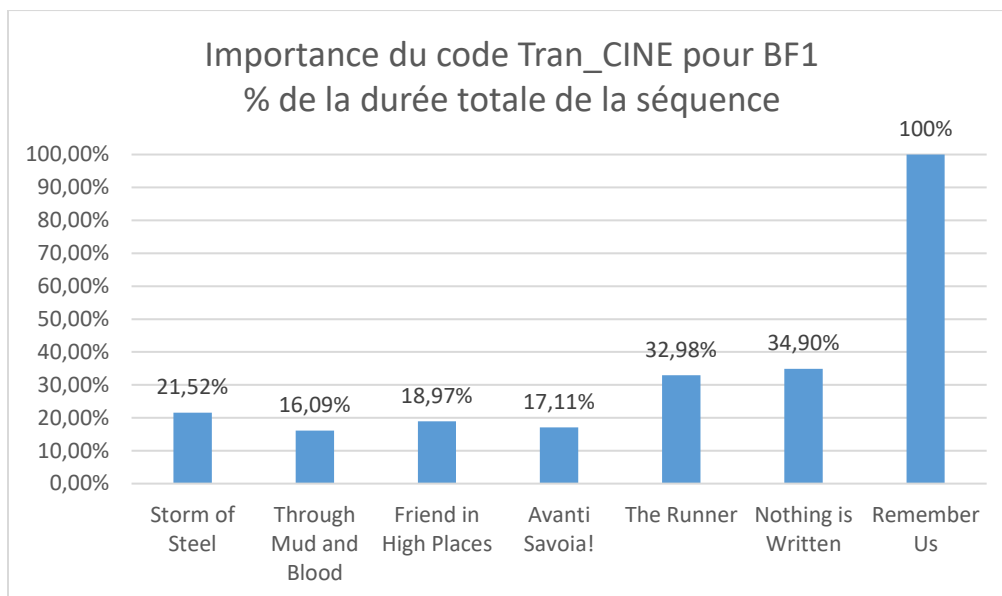


Figure 4. – Importance du code Tran_CINE pour chaque séquence

L'importance des deux codes T_AM et Tran_CINE permet d'analyser plus finement l'impact du joueur sur le scénario du jeu et, par le fait même, de l'agentivité réelle ou perçue conférée à ceux-ci.

1.3 Codes les moins fréquents

Comme nous l'avons présenté au préalable, les codes d'action mécanique et de transition cinématique se retrouvent dans la majorité des segments pour BF1. Toutefois, d'autres codes, moins importants sont tout de même présents : information narrative (Info_Nar), information textuelle (Info_Txt) et transition *cut-scenes* (Tran_CT). Le tableau 15 illustre la place qu'occupent ces derniers pour chaque chapitre analysé.

	Info_Nar	Info_Txt	Tran_CT
<i>Avanti Savoia !</i>	1,47 %	1,56 %	0,18 %
<i>Friends in High Places</i>	0,90%	1,30%	0,56%
<i>Nothing is Written</i>	0,90%	1,85%	3,04%
<i>Remember Us*</i>	0%	0%	0%
<i>Storm of Steel</i>	0%	3,96%	8,27%
<i>The Runner</i>	1,51%%	5,34%%	0,50%
<i>Through Mud and Blood</i>	0,45%	3,96%	8,27

Tableau 15. Importance des codes *Info_Nar*, *Info_Txt* et *Tran_CT* pour chaque chapitre de *BF1*

Des trois codes, c'est l'information textuelle (*Info_Txt*) qui occupe en proportion plus de temps de chaque chapitre. Celui-ci est principalement employé pour fournir un contexte historique aux missions proposées au joueur comme l'illustre la figure 5.



Figure 5. – Écran qui fournit le contexte historique du chapitre « The Runner ».

Dans cet exemple (figure 5), tiré du chapitre *The Runner*, les concepteurs fournissent une contextualisation historique en précisant le lieu (Dardanelles, péninsule de Gallipoli) et un indice de temps (printemps 1915). Le texte indique aussi les raisons qui expliquent l'invasion et son objectif général (capturer Constantinople). De cette manière, la fiction historique repose directement sur les « faits » de l'histoire, ce qui peut amener le joueur à prêter foi aux péripéties qu'il s'apprête à vivre, s'il connaît les détails dudit événement. Chaque chapitre se termine aussi par un ou plusieurs écrans qui expliquent la « suite » de l'histoire, après que le joueur ait terminé le scénario proposé, comme le montre la figure six.

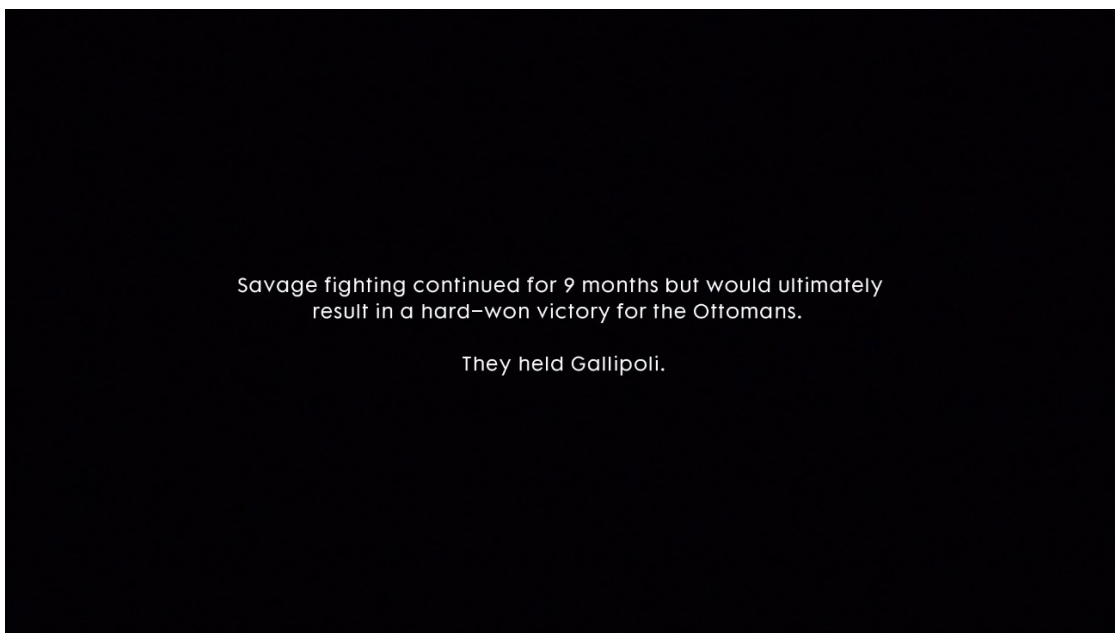


Figure 6. – Écran qui explique les retombées « réelles » du chapitre « The Runner ».

Pour l'ensemble des chapitres pour lesquels le code `Info_Txt` est présent, il semble se dégager une impression de futilité des actions accomplies par le joueur. En effet, plusieurs écrans expliquent les retombées des actions posées par celui-ci lors du chapitre. Dans l'exemple précédent, malgré les efforts héroïques du joueur (qui mènent également à sa mort), les Ottomans conservent le contrôle de Gallipoli jusqu'à la fin de la guerre. Dans la séquence *Nothing is Written*, l'écran explique que les Ottomans sont repoussés hors de la péninsule arabique, mais que les grandes puissances européennes n'honorent pas leurs promesses de droit à

l'autodétermination. Il nous semble que ces explications, en plus de montrer la futilité de la Grande Guerre, remettent en cause jusqu'aux actions accomplies par le joueur.

Pour sa part, le code d'information narrative (Info_Nar) lie les différents chapitres entre eux, alors que le narrateur principal oppose le romantisme supposé de la guerre à la dure réalité des combats. Bien que ce dernier ne soit pas identifié formellement, la première séquence jouable (*Storm of Steel*) débute par un retour en arrière d'un soldat afro-américain qui narre le chapitre. La même voix est entendue dans l'introduction des chapitres subséquents ; cela nous motive à le traiter comme le narrateur « principal ». Il met aussi en contexte chaque chapitre sur le plan narratif, mais pas sur le plan historique.

Enfin, le dernier code, transition *cut-scenes* (Tran_CT), est attribué aux courtes séquences qui se déroulent en temps réel dans le jeu, mais durant lesquelles le joueur n'a pas de contrôle. Le code est en général peu présent, alors qu'il sert surtout à faire le pont entre les cinématiques et les séquences jouables. Dans le cas précis de BF1, sa présence n'apporte rien à la compréhension globale de l'agentivité du joueur ou du positionnement historiographique du jeu.

1.4 Impact des actions du joueur sur le scénario

L'analyse du schéma narratif permet de cerner l'impact du joueur et de constater que les moments qui marquent une progression dans la narration (par exemple, l'élément déclencheur, le passage d'une péripétie à l'autre, le point culminant, etc.) se retrouvent tous dans les cinématiques. Les péripéties sont le fait du joueur, car elles sont toujours associées au code d'action mécanique (T_AM), mais ne sont pas des pivots narratifs. Par exemple, l'analyse des séquences enregistrées du chapitre *Through Mud and Blood* permet d'en reconstituer le schéma narratif global.

Ainsi, la première partie du chapitre (*Over the top*) contient la situation initiale, l'élément déclencheur, ainsi que la première péripétie. Les séquences deux (*Fog of War*) et trois (*Breakdown*) constituent les péripéties suivantes. La séquence quatre (*Steel on Steel*) contient, pour sa part, la dernière péripétie, le point culminant et le dénouement. Chaque péripétie compte

aussi son propre microschéma narratif. Le tableau 16 illustre le schéma narratif global en fonction de chaque phase du récit.

Alors que les actions du joueur permettent de résoudre les différentes péripéties, la narration ne progresse vraiment qu’au cours des cinématiques. La narration est donc fixée au préalable, sans que le joueur puisse l’altérer.

	Through Mud and Blood					
	Over the top		Fog of War	Breakdown	Steel on Steel	Steel on Steel
Élément du récit	Sn_SitInit	Sn_EleDec	Sn_Perep		Sn_PointCulmin	Sn_SitFin
Durée	0 h 2 min 45 s	0 h 1 min 16 s	0 h 47 min 28 s		0 h 47 s	0 h 1 min 49 s

Tableau 16. Schéma narratif global pour la séquence *Through Mud and Blood*

L’analyse de l’arc narratif des différents chapitres permet de dégager une régularité dans le rôle octroyé au joueur. Ce dernier prend le contrôle de l’avatar durant les péripéties, alors que l’évolution narrative est toujours confinée aux cinématiques. Il peut employer la tactique de son choix pour parvenir à accomplir les objectifs que lui propose le jeu. Par exemple, il peut être discret et éviter la confrontation ou encore y aller de manière plus directe. Cela étant dit, le dénouement reste toujours le même.

Enfin, dans un cas précis, le chapitre *Storm of Steel*, les concepteurs annoncent, dès l’introduction du chapitre, que le joueur n’a aucune agentivité, ni perçue ni réelle. En effet, les dernières phrases affichées informent le joueur que l’expérience qui suit tente de reproduire les combats au front (« What follows is frontline combat » [Battlefield 1]) et qu’il n’est pas supposé y survivre (« You are not expected to survive » [Battlefield 1]). Ainsi, le joueur n’a d’autre choix que de mourir afin de faire progresser la narration, ce qui relève, à notre sens, d’une agentivité strictement mécanique. Cela peut, possiblement, être un reflet de l’agentivité des soldats durant la Première Guerre mondiale.

1.5 Synthèse

Dans cette première description des données du corpus, nous avons présenté les données tirées de Battlefield 1. Rappelons l'importance des actions mécaniques que le joueur peut entreprendre et celle des cinématiques qui font progresser la narration des différents chapitres analysés. Il importe aussi de souligner que l'avatar du joueur est toujours un personnage individuel et la plupart du temps masculin, à une exception près. Nous présentons la description des données pour le deuxième jeu du corpus : *Assassin's Creed : Black Flag*.

2. Assassin's Creed : Black Flag

Le deuxième cas pour lequel nous présentons des données est le jeu d'aventure à la troisième personne *Assassin's Creed : Black Flag* (ACBF). Sixième opus principal de la série *Assassin's Creed*, ACBF permet au joueur d'incarner Edward Kenway, pirate de sa profession, durant l'âge d'or de la piraterie au 18^e siècle. En parallèle au récit historique se déroule une autre aventure, ancrée dans le présent, qui dépeint la suite de l'affrontement millénaire entre Assassins et Templiers. Au cours de ces séquences, le joueur incarne un employé d'une entreprise contrôlée par les Templiers. Le jeu est divisé en douze séquences qui se déclinent en différentes missions. Toutes les séquences sont jouables, y compris l'épilogue. Lorsque pertinent, nous distinguerons les deux récits.

La durée totale de l'enregistrement codé est de 663 minutes. Nous avons codé 636 segments pour l'ensemble des séquences. Les codes retrouvés sont similaires au premier cas présenté auparavant (BF1). Le tableau 17 présente la quantité de segments codés pour chaque séquence du jeu ACBF.

	Type d'agent	Information narrative		Type d'action		Type de transitions		Total
	<i>Ind_PO</i>	<i>Info_Text</i>	<i>Info_Nar</i>	<i>T_AM</i>	<i>T_AN-</i>	<i>Tran_CINE</i>	<i>Tran_CT</i>	
<i>Sequence 1</i>	12	1	3	10	5	0	13	44
<i>Sequence 2</i>	15	0	6	15	8	0	18	62
<i>Sequence 3</i>	22	9	9	22	18	0	27	107
<i>Sequence 4</i>	17	1	13	14	11	1	12	69
<i>Sequence 5</i>	11	1	2	11	6	0	10	41
<i>Sequence 6</i>	10	1	5	10	3	0	12	41
<i>Sequence 7</i>	13	1	7	12	4	0	9	46
<i>Sequence 8</i>	13	0	7	13	1	0	12	46
<i>Sequence 9</i>	7	0	6	8	1	0	8	30
<i>Sequence 10</i>	8	0	11	8	2	0	11	40
<i>Sequence 11</i>	11	2	6	14	2	1	10	46
<i>Sequence 12</i>	13	0	9	14	3	0	14	53
<i>Epilogue</i>	0	1	3	2	0	2	3	11
<i>Total</i>	152	17	87	153	64	4	159	636

Tableau 17. *Quantité de segments pour chaque code pour le jeu ACBF.*

Pour débiter la description des résultats du codage pour ACBF, nous présentons d'abord l'agent mis en scène par le jeu, ensuite nous nous intéressons aux deux codes retrouvés le plus fréquemment, puis nous analysons les codes moins présents. Enfin, nous décrivons l'impact des actions du joueur sur la narration avant de conclure par une brève synthèse.

2.1 Précision d'un code existant durant le codage

Dans le cadre du codage, nous avons précisé un code élaboré à partir du cadre théorique et présenté dans le chapitre méthodologique. Cela nous permet de préciser la nature des actions narratives que le joueur entreprend par l'entremise de son avatar. Pour ce faire, nous avons divisé le code Action Narrative en deux pôles : action narrative positive (T_AN+) et action narrative négative (T_AN-). Cette dénomination ne cherche pas à connoter (positivement ou négativement)

les actions du joueur, mais plutôt à classifier l'impact de ces dernières. Ainsi, un segment codé avec T_AN- indique que la narration progresse grâce à l'action du joueur, sans égard toutefois au geste posé. Pour illustrer l'utilisation de ce code, prenons un exemple tiré de ACBF. Pour achever une mission, le joueur doit tuer le capitaine d'un bateau. Accomplir cet objectif déclenche la fin de la mission et une *cut-scene* au cours de laquelle l'avatar interroge le capitaine sur le pont de son navire. Or, si le joueur jette le capitaine par-dessus bord, la mission se termine tout de même et déclenche la même séquence. Ce faisant, le jeu ne prend pas en considération la manière dont le joueur accomplit les tâches imposées. L'action du joueur n'a donc aucun impact direct sur le récit présenté.

À l'opposé, un segment codé avec le code T_AN+ indique que l'action du joueur a un impact sur la narration et que le jeu prend en considération la nature du geste posé. Afin d'illustrer la différence, reprenons l'exemple précédent du capitaine de navire. Pour être codé avec le code T_AN+, il faudrait que le jeu reconnaisse que le joueur a décidé de jeter le capitaine par-dessus bord. Dans ce cas, la mission se terminerait, mais il serait impossible d'interroger le capitaine puisque ce dernier serait au fond de l'océan. Pour ACBF, nous n'avons pas identifié de segments pour lesquels le code T_AN+ s'applique. En ce sens, il nous apparaît que l'agentivité théorique pour ce cas est nulle, alors que l'agentivité perçue est très grande, car l'avatar du joueur est mécaniquement libre de poser différentes actions qui n'affectent pas durablement le récit. Ainsi, nous avançons la notion d'agentivité factice pour ce cas plutôt que nulle que nous associons à l'incapacité complète d'agir (par exemple, lorsqu'un récepteur visionne un film).

2.2 Type d'agent — Individuel (personne ordinaire)

Comme pour les autres cas de notre étude, nous associons au code d'action un type d'agent. Pour ACBF, il s'agit du code « individuel — personne ordinaire » (Ind_PO) qui désigne tout avatar qui est au centre de la narration, mais qui n'est guère plus qu'un quidam. Cette catégorisation est valable à la fois pour l'avatar incarné dans la simulation historique (Edward Kenway) que pour l'avatar de la portion du jeu qui se déroule dans le monde réel.

Nous sommes en mesure d'établir que le code pour ACBF est « individuel – personne ordinaire » en partie grâce aux indices scénaristiques, mais aussi par le type d'ocularisation employée par le

jeu. D'abord, pour la portion historique, le jeu adopte une ocularisation, externe (zéro) ergodique (cf. p.67 — Tableau 5 différentes ocularisations). Dans cette situation, l'avatar du joueur est l'ancrage du cadre, mais la caméra reste fluide. Elle ne présente pas le point de vue du personnage. Or, pour les séquences qui se déroulent dans le présent, le jeu emploie une ocularisation interne, primaire, car le point de vue de la caméra correspond à celui du joueur. Les figures sept et huit illustrent ces deux types d'ocularisations.



Figure 7. – Type d'ocularisation pour les séquences historiques de ACBF



Figure 8. – Type d'ocularisation pour les séquences qui se déroulent dans le présent ACBF

Dans les deux cas, l’avatar dont le joueur prend le contrôle n’est qu’un quidam qui se trouve entraîné dans la guerre entre les Templiers et les Assassins. De plus, Edward Kenway est un homme blanc, alors que le genre de l’avatar du récit se déroulant dans le « présent » n’est pas précisé. Nous décrivons ensuite les codes retrouvés le plus fréquemment pour l’ensemble des segments codés de ACBF.

2.3 Codes les plus fréquents — T_AM et Tran_CT

Pour la première partie de la description des données, nous travaillons à partir d’un sous-échantillon de segments. Celui-ci contient les codes qui permettent d’analyser à la fois l’agentivité théorique et l’agentivité perçue. Le tableau 18 indique la quantité de segments et les codes qui font partie de ce sous-groupe.

	T_AM	Tran_CT	Tran_Cine	Info_Text	T_AN-	Total
<i>Sequence 1</i>	10	13	0	1	5	29
<i>Sequence 2</i>	15	18	0	0	8	41
<i>Sequence 3</i>	22	27	0	9	18	76
<i>Sequence 4</i>	14	12	1	1	11	39
<i>Sequence 5</i>	11	10	0	1	6	28
<i>Sequence 6</i>	10	12	0	1	3	26
<i>Sequence 7</i>	12	9	0	1	4	26
<i>Sequence 8</i>	13	12	0	0	1	26
<i>Sequence 9</i>	8	8	0	0	1	17
<i>Sequence 10</i>	8	11	0	0	2	21
<i>Sequence 11</i>	14	10	1	2	2	29
<i>Sequence 12</i>	14	14	0	0	3	31
<i>Epilogue</i>	2	3	2	1	0	8
<i>Total</i>	153	159	4	17	64	397

Tableau 18. Sous-groupe de codes pour ACBF

Ainsi, pour cette deuxième section, nous regroupons les deux codes utilisés le plus fréquemment pour ACBF, c'est-à-dire type d'action — action mécanique (T_AM), ainsi que transition — *cut-scenes* (Tran_CT). La combinaison des occurrences liées à ces codes compte pour près de 78 % de l'ensemble des segments codés. Pour les séquences 11 et 12, les codes T_AM et Tran_CT représentent 90 % ou plus des occurrences codées. Le tableau 19 présente la répartition de ces codes pour chaque séquence du jeu.

	T_AM	Tran_CT	Total
<i>Séquence 1</i>	57,97 %	28,12 %	86,09 %
<i>Séquence 2</i>	80,45 %	16,07 %	96,52 %
<i>Séquence 3</i>	83,58 %	15,74 %	99,32 %
<i>Séquence 4</i>	74,04 %	21,41 %	95,46 %
<i>Séquence 5</i>	76,90 %	21,95 %	98,86 %
<i>Séquence 6</i>	80,75 %	18,76 %	99,51 %
<i>Séquence 7</i>	78,82 %	13,09 %	91,91 %
<i>Séquence 8</i>	70,16 %	29,79 %	99,95 %
<i>Séquence 9</i>	80,19 %	19,75 %	99,94 %
<i>Séquence 10</i>	89,40 %	10,58 %	99,98 %
<i>Séquence 11</i>	72,36 %	22,55 %	94,91 %
<i>Séquence 12</i>	76,73 %	23,09 %	99,82 %
<i>Épilogue</i>	14,98 %	73,51 %	88,49 %

Tableau 19. Répartition des codes T_AM et Tran_CT pour l'ensemble des séquences.

En analysant plus en détail les occurrences liées au code transition action mécanique (T_AM), nous constatons qu'il représente à lui seul près de 38 % de l'ensemble des codes utilisés pour le jeu, ce qui représente 252 minutes. Ce code nous permet de déterminer à quel point le joueur est actif, car il est utilisé pour les segments au cours desquels le joueur est en mesure d'exercer une certaine agentivité. Dans le cas de ACBF, il s'agit avant tout d'une agentivité mécanique, car les actions posées par le joueur relèvent surtout de la navigation dans le monde (avancer, reculer, etc.), du combat ou du pilotage de bateaux. Ainsi, les actions du joueur n'ont aucun impact sur le

récit ou la narration. Comme nous le verrons plus loin, la présence du code type d'action – narratif négatif (T_AN-) renforce ce constat.

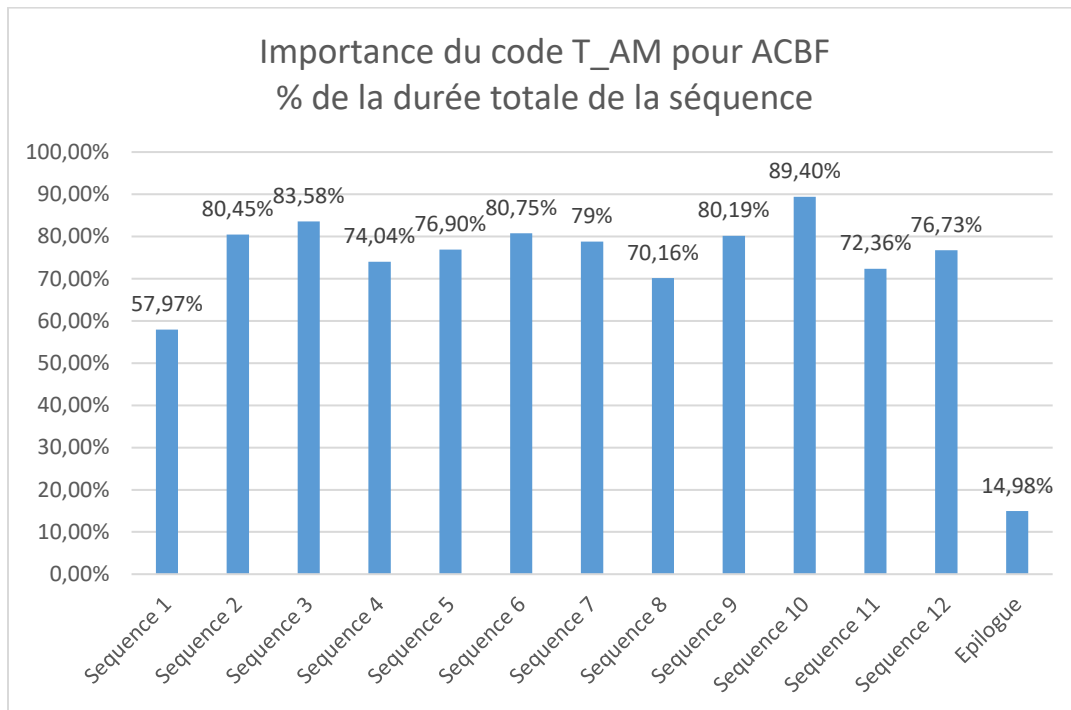


Figure 9. – Importance du code T_AM pour les séquences codées de ACBF

Le deuxième code utilisé en importance est Tran_CT. Celui-ci désigne des séquences, générées en temps réel, sur lesquelles le joueur peut ou non avoir du contrôle. Dans le cas de ACBF, ce code compte pour 40 % des occurrences codées, ce qui représente plus ou moins 265 minutes. Pour le cas analysé, les cut-scenes ne sont pas interactives et présentent de courtes séquences qui font progresser le récit, sans égard aux actions du joueur. En effet, dans la plupart des cas, la complétion d'un objectif déclenche ces séquences, peu importe la manière dont ils sont accomplis.

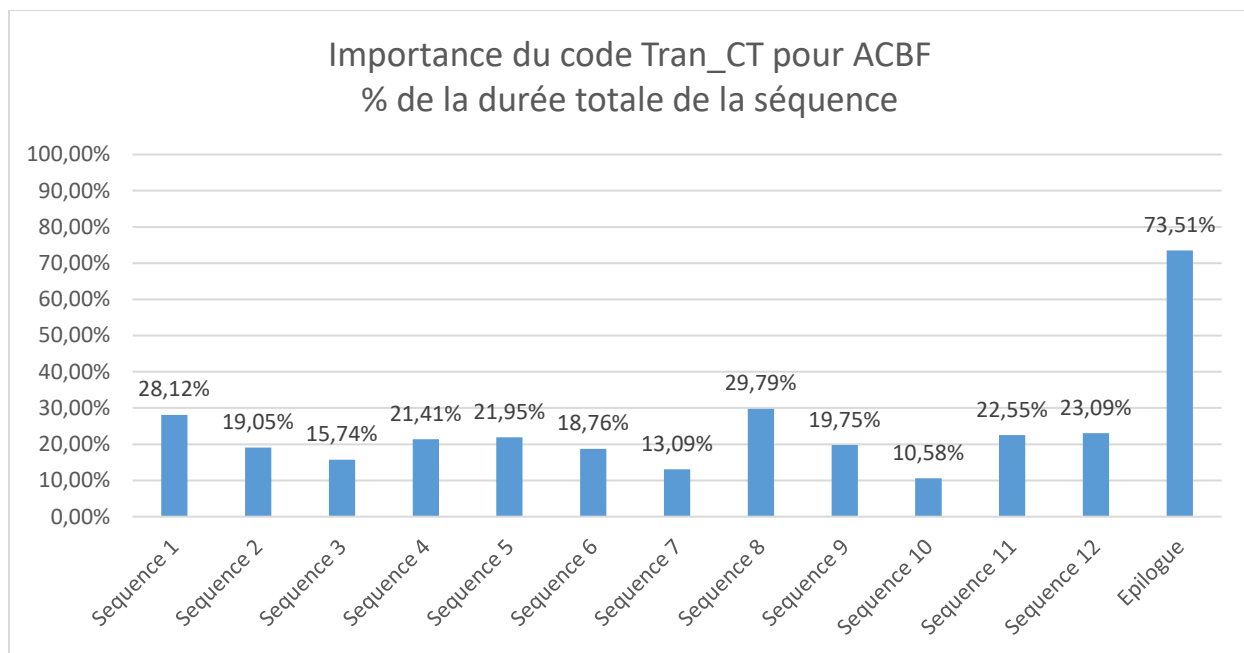


Figure 10. – importance du code Tran_CT pour les séquences codées de ACBF

En résumé, la surreprésentation des codes T_AM et Tran_CT pour ACBF nous donne des indices sur le type d’agentivité que le jeu propose. En effet, en limitant les actions des joueurs à une perspective mécanique et en présentant une grande quantité de *cut-scenes* qui font progresser le récit sans possibilité pour le joueur d’en affecter le déroulement, les créateurs du jeu semblent cantonner l’avatar du joueur à un rôle précis. En effet, l’agentivité théorique présentée par le jeu adhère aux tropes habituels de l’homme blanc, dans ce cas ordinaire, qui, par l’entremise de ses actions, est en mesure de changer en tout ou en partie le cours de l’histoire. Du côté de l’agentivité perçue, les actions codées relèvent presque exclusivement des aspects de jouabilité qui ont un impact nul sur le récit. Ces constats préliminaires sont renforcés par la présence du code type d’action — narrative négative (T_AN-), comme nous le verrons dans la prochaine section.

2.4 Codes les moins fréquents — informations narratives et types de transitions

Les codes les moins fréquents pour ACBF sont au nombre de trois, il s’agit des codes : transition cinématique (Tran_CINE) ; type d’action — narratif négatif (T_AN-) ; information narrative —

texte (Info_Text). Le regroupement de ces trois codes compte pour 21 % de l'ensemble des occurrences de ACBF. Cela représente 139 minutes d'enregistrement. Le tableau 20 présente la répartition des codes pour les différentes séquences du jeu.

	Tran_CINE	Info_Text	T_AN-	Total
<i>Séquence 1</i>	0,00 %	11,59 %	2,32 %	13,91 %
<i>Séquence 2</i>	0,00 %	0,00 %	0,50 %	0,50 %
<i>Séquence 3</i>	0,00 %	0,13 %	0,55 %	0,68 %
<i>Séquence 4</i>	3,32 %	0,79 %	0,43 %	4,54 %
<i>Séquence 5</i>	0,00 %	0,84 %	0,31 %	1,14 %
<i>Séquence 6</i>	0,00 %	0,40 %	0,09 %	0,49 %
<i>Séquence 7</i>	0,00 %	7,82 %	0,27 %	8,09 %
<i>Séquence 8</i>	0,00 %	0,00 %	0,05 %	0,05 %
<i>Séquence 9</i>	0,00 %	0,00 %	0,06 %	0,06 %
<i>Séquence 10</i>	0,00 %	0,00 %	0,02 %	0,02 %
<i>Séquence 11</i>	2,27 %	2,70 %	0,12 %	5,09 %
<i>Séquence 12</i>	0,00 %	0,00 %	0,18 %	0,18 %
<i>Épilogue</i>	14,98 %	1,73 %	0,00 %	16,71 %

Tableau 20. répartition des codes pour les différentes séquences de l'échantillon

En ordre décroissant d'importance, le code type de transition – cinématique (Tran_CINE) est le plus important de ce sous-groupe. Il décrit les séquences préenregistrées durant lesquelles le joueur n'a aucun contrôle. Pour le cas de ACBF, il y a trois cinématiques que le joueur peut choisir de ne pas visionner. En effet, les deux premières (séquences 4 et 11) présentent une bande-annonce du projet sur lequel l'avatar du joueur travaille dans le cadre de la portion du récit ancré dans le présent. La dernière cinématique trouvée dans l'épilogue agit plutôt comme un clin d'œil aux adeptes de la série et recrée un moment qui est évoqué par un personnage principal de *Assassin's Creed III*. Dans l'ensemble, ces moments sont accessoires et, bien qu'ils complètent notre échantillonnage pour ACBF, sont inutiles pour cerner l'agentivité proposée par le jeu.

Le deuxième code en importance est le code information narrative — texte (Info_Text). Ce dernier ne compte que pour 2,67 % de l'ensemble des occurrences codées pour notre échantillon de ACBF. Pour ce cas, il désigne deux types de séquences. D'abord, dans la portion du récit qui se déroule dans le passé, le code s'applique à toutes les occurrences extradiégétiques pour lesquelles le joueur navigue dans différents menus, par exemple pour consulter la carte ou apporter des modifications à son bateau. Ensuite, dans la portion qui se déroule dans le présent, le code est utilisé pour les séquences diégétiques lors desquelles le joueur consulte des courriels ou des instructions qui donnent plus de détails sur la conspiration des templiers.

Le troisième et dernier code est, ironiquement, le moins important, mais celui qui informe le plus sur l'impact que peut avoir le joueur sur la narration. En effet, le code type d'action – action narrative négatif (T_AN-) est utilisé pour chaque segment dans lequel le joueur pose un geste qui fait progresser le récit sans égard à la façon dont il accomplit l'objectif. Ainsi, à l'exception de l'épilogue, toutes les séquences contiennent au moins une occurrence de ce code correspondant en général au dénouement qui mène à la résolution de l'intrigue (généralement la fin de la mission). Cela dit, nous jugeons que l'impact du joueur est insignifiant, car, s'il déroge de l'objectif imposé, la mission est un échec. Le joueur a le loisir de choisir la manière (de manière discrète, violente, etc.) d'accomplir l'objectif, mais la résolution est invariable et fixée au préalable par les développeurs de ACBF. Cela recoupe les observations que nous avons faites précédemment à propos de l'agentivité théorique et perçue. Dans la prochaine section, nous présentons le dernier code présent pour ACBF, le code d'information narrative.

2.5 Schéma narratif et utilisation du code information narrative

Pour conclure la description des données pour ACBF, nous nous intéressons d'abord au schéma narratif des différentes missions du jeu et au code information narrative (Info_Nar). Ce dernier est, la plupart du temps, associé à des séquences prédéterminées. À l'occasion, un personnage non jouable expliquera des éléments du récit à l'avatar de manière diégétique, dans le cadre d'une conversation. Globalement, les séquences codées avec Info_Nar amènent les éléments qui font progresser le récit. Un regard global sur les données montre aussi une affinité forte entre ce code et certains éléments du schéma narratif, comme nous le verrons.

Afin de contextualiser les actions posées par le joueur, nous avons reconstitué le schéma narratif de chaque mission du jeu. Cela nous permet de recouper les codes le plus souvent associés aux différentes phases narratives et dans certains cas renforce les constats que nous avons faits auparavant. Le tableau 21 présente quelques exemples de schéma narratif ainsi que la durée de chaque segment pour cinq missions tirées de l'échantillon ACBF (le tableau complet est disponible à l'annexe A).

	Sn_SitInit	Sn_EleDec	Sn_Perep	Sn_PointCulmin	Sn_SitFin
Séquence 3 – Mission 4	0 h 37 s	0 h 21 s	0 h 30 min 28 s	0 h 53 s	0 h 34 s
Séquence 5 – Mission 2	0 h 28 s	0 h 13 s	0 h 8 min 24 s	0 h 1 s	0 h 29 s
Séquence 7 – Mission 2	0 h 26 s	0 h 41 s	0 h 12 min 56 s	0 h 3 s	0 h 6 s
Séquence 9 – Mission 1	0 h 13 s	0 h 27 s	0 h 6 min 47 s	0 h 29 s	0 h 54 s
Séquence 10 – Mission 2	0 h 18 s	0 h 18 s	0 h 21 min 35 s	0 h 49 s	0 h 21 s
Durée totale	0 h 2 min 2 s	0 h 2 min	1 h 20 min 10 s	0 h 2 min 15 s	0 h 2 min 24 s

Tableau 21. Exemple de durée pour chaque segment du schéma narratif

Nous constatons d'emblée que les péripéties occupent la part la plus importante au sein de chaque mission. Cela respecte le schéma narratif traditionnel, sans compter que la nature même du jeu vidéo dicte cette approche, car l'objectif est avant tout de mettre le joueur en action.

L'analyse du schéma narratif des différentes missions fait ressortir plusieurs éléments. D'abord, la situation initiale est en pratique toujours associée à des séquences marquées par des *cut-scenes* (Tran_CT) qui présentent les grandes lignes de la narration pour la mission en cours. Ce faisant, nous retrouvons fréquemment le code information narrative (Info_Nar). Ensuite, les différentes péripéties, toujours les segments les plus longs, sont toujours associées au code T_AM (type d'action – action mécanique). Enfin, le point culminant et la situation finale sont, eux aussi, souvent associés aux codes de transition *cut-scenes* (Tran_CT) et information narrative (Info_Nar). Ce faisant, nous faisons le constat que la narration ne progresse réellement que lors

de séquences qui sont (1) déterminées à l'avance par les concepteurs du jeu et (2) ne peuvent pas être altérées par l'action du joueur. Ces différentes observations nous amènent encore une fois à remettre en question l'agentivité réelle que propose ACBF. Pour faire suite à la présentation des différents codes, nous concluons par une brève synthèse.

2.6 Synthèse

Dans ACBF, le credo des assassins est « rien n'est vrai, tout est permis ». Bien que cela s'avère pour l'étendue des possibilités d'actions mécaniques (comme en témoigne la forte présence du code action mécanique, T_AM) que le joueur peut entreprendre, l'analyse de notre codage révèle aussi une narration forte et fixe. En effet, à tout coup, la narration progresse par l'entremise de *cut-scenes* sur lesquelles le joueur n'a pas d'impact. Une forte présence du code transition *cut-scenes* (Tran_CT) et l'association à ce dernier du code d'information narrative (Info_Nar) témoigne de cela. Ces différents éléments nous amènent à formuler deux constats. D'abord, le jeu présente une historiographie dans laquelle l'homme blanc est le moteur de l'histoire, même s'il n'est qu'un quidam (comme en témoigne la prédominance du code individu – personne ordinaire). Ainsi, le jeu ne se distingue pas de celle mise de l'avant par d'autres ressources utilisées en enseignement de l'histoire, notamment les manuels (Brunet, 2016; Éthier et coll., 2013) et vient probablement conforter les représentations initiales des élèves qui tendent à ne pas envisager les jeux de la série *Assassin's Creed* sous un angle critique (Gilbert, 2019). Ensuite, l'agentivité perçue par le joueur est grande, car il a de nombreux choix pour accomplir les objectifs que le jeu lui impose. Toutefois, ces choix n'ont aucun impact sur la narration, comme l'illustrent l'absence de codes en lien avec des actions narratives positives (T_AN+) et la présence de segments codés avec le code d'action narrative négatif (T_AN-). Dans la prochaine section, nous poursuivons la description de nos données pour un autre cas : *Company of Heroes*.

3. Company of Heroes

Le troisième cas décrit est *Company of Heroes* (CoH), un jeu de stratégie en temps réel qui met en scène différents bataillons de la 101^e division aéroportée de l'armée états-unienne durant la Deuxième Guerre mondiale. Rappelons qu'un jeu de stratégie en temps réel amène le joueur à contrôler un groupe d'unités, des ressources, etc., tout en accomplissant une série d'objectifs. La nature de l'avatar du joueur n'est pas précisée, mais ce dernier lui permet de contrôler plusieurs individus, des chars d'assaut, etc. Le jeu se décline en 15 missions distinctes qui forment un arc narratif cohérent. Ce dernier présente la campagne militaire menée par les alliées dont l'objectif est de libérer la France de juin 1944 à août 1944.

La durée totale des enregistrements codés pour ce jeu est de 688 minutes. Nous avons codé 221 segments. Comme pour les deux cas précédents, un nouveau code a émergé lors du codage, il s'agit de « Transition objectif » (Tran_Obj). Ce dernier désigne toute séquence qui présente au joueur des objectifs qu'il doit accomplir. Cette présentation peut être diégétique (par exemple, par l'entremise d'un breffage) ou encore extradiégétique (présentation hors contexte d'objectifs à accomplir). Le tableau 22 présente la quantité de segments codés pour chaque séquence du jeu CoH.

	Type d'agent	Informations narratives	Type d'action		Type de transitions			Total
	Coll_GO	Info_Nar	T_AM	T_AN-	Tran_CINE	Tran_CT	Tran_Obj	
<i>M1 —Omaha Beach</i>	3	0	4	5	1	5	0	18
<i>M2 —Vierville</i>	6	4	6	6	1	5	3	31
<i>M3 - Carentan</i>	6	4	6	5	1	4	4	30
<i>M4 - Carentan counter-attack</i>	3	1	3	1	0	4	1	13
<i>M5 - Montebourg</i>	5	3	5	1	2	3	1	20
<i>M6 - Cherbourg</i>	4	2	4	0	1	3	2	16
<i>M7 - Sottevast</i>	1	2	1	3	1	2	1	11
<i>M8 - St-Fromond</i>	3	3	3	2	1	1	2	15
<i>M9 - Hill 192</i>	1	2	1	1	1	1	1	8
<i>M10 - St. Lo</i>	1	2	1	1	1	2	1	9
<i>M11 - Hebecrevon</i>	2	2	2	1	1	2	1	11
<i>M12 —Mortain</i>	1	2	1	0	1	1	1	7
<i>M13 —Mortain counter-attack</i>	1	1	1	0	0	1	1	5
<i>M14 —Autry</i>	1	2	1	1	1	2	1	9
<i>M15 —Chambois</i>	3	4	3	2	2	2	2	18
<i>Total</i>	41	34	42	29	15	38	22	221

Tableau 22. Quantité de segments codés pour chaque mission de CoH

La description des données pour CoH se décline en différentes parties. Nous présentons d’abord le type d’agent mis en scène par le jeu, puis nous nous intéressons aux codes les plus fréquents et, ensuite, les moins fréquents. Nous terminons par une analyse de l’impact des actions du joueur sur le récit proposé par le jeu avant de conclure par une brève synthèse.

3.1 Type d’agent — collectif (gens ordinaires)

Alors que les deux cas présentés auparavant mettent clairement en scène des acteurs individuels, le cas de CoH nous semble un peu plus complexe. Intéressons-nous d’abord aux acteurs mis en scène. CoH propose au joueur de prendre le contrôle d’un (ou plusieurs) groupe de gens ordinaires (des soldats) placés dans des situations exceptionnelles (une guerre mondiale). Ainsi, le jeu présente une perspective « à vol d’oiseau ». Celle-ci permet de voir une bonne partie des unités contrôlées par le joueur ainsi que la zone de combat. La figure 11 illustre la perspective et l’ocularisation (externe, intangible, de joueur) proposée par CoH. On y voit les unités contrôlées par le joueur ainsi qu’une partie du terrain sur lequel a lieu l’affrontement.



Figure 11. – Types d’agents mis en scène par CoH.

Or, le joueur n’incarne pas individuellement chaque unité, mais plutôt un stratège anonyme qui possède la capacité de prendre en considération l’ensemble de la zone de combat, la chaîne

d’approvisionnement, le nombre d’unités qu’il commande, etc. Cela étant, le stratège est en partie responsable du succès (ou non) des missions mises de l’avant par le jeu. Les personnages principaux mis de l’avant par le récit s’adressent à l’avatar du joueur. Ce dernier n’incarne donc pas un seul homme (ou femme) ; son agentivité s’exprime plutôt par l’entremise d’un collectif (les soldats commandés) qui exécute les ordres donnés par le joueur. Sur le plan historiographique, la thèse du jeu est limpide : ce sont des hommes blancs qui font l’histoire. En effet, que ce soit par omission (volontaire ou non), les seuls agents représentés sont des hommes. Or, il est reconnu que des Afro-Américains ainsi que des femmes ont participé au conflit, et ce, de manière active. Notons, au passage, une absence complète des femmes dans CoH. Cette description faite, nous nous penchons sur les codes retrouvés les plus fréquemment pour le cas.

3.2 Codes les plus fréquents

La sélection des codes les plus fréquents se fait à partir d’un sous-échantillon qui permet d’analyser l’agentivité théorique et perçue. Le tableau 23 indique le nombre de segments, pour chaque code, en fonction des différentes missions du jeu.

	T_AM	Tran_CT	Tran_Cine	Tran_Obj	T_AN-	Total
<i>M1 — Omaha Beach</i>	4	5	1	0	5	15
<i>M2 — Vierville</i>	6	5	1	3	6	21
<i>M3 — Carentan</i>	6	4	1	4	5	20
<i>M4 - Carentan counter-attack</i>	3	4	0	1	1	9
<i>M5 - Montebourg</i>	5	3	2	1	1	12
<i>M6 - Cherbourg</i>	4	3	1	2	0	10
<i>M7 - Sottevast</i>	1	2	1	1	3	8
<i>M8 - St-Fromond</i>	3	1	1	2	2	9
<i>M9 - Hill 192</i>	1	1	1	1	1	5
<i>M10 - St. Lo</i>	1	2	1	1	1	6
<i>M11 - Hebecrevon</i>	2	2	1	1	1	7
<i>M12 — Mortain</i>	1	1	1	1	0	4
<i>M13 — Mortain counter-attack</i>	1	1	0	1	0	3
<i>M14 — Autry</i>	1	2	1	1	1	6
<i>M15 — Chambois</i>	3	2	2	2	2	11
<i>Total</i>	42	38	15	22	29	146

Tableau 23. Répartition des segments codés, pour chaque mission.

L'analyse du tableau précédent permet de dégager les deux codes qui comptent pour la majorité des segments codés, type d'action — action mécanique (T_AM) et transition — cut-scenes (Tran_CT). Le code T_AM compte pour 28,77 % de tous les segments codés, ce qui représente 198 minutes. Le code Tran_CT compte pour 26 % de tous les extraits codés, soit près de 179 minutes. À eux deux, ces codes totalisent 54,71 % de tous les segments codés pour CoH (total de 377 minutes). Le tableau 24 illustre le pourcentage d'utilisation (de la durée totale) de chaque code pour les différentes missions du jeu.

	T_AM	Tran_CT	Total
M1 – Omaha beach	57,70%	23,88%	81,58%
M2 – Vierville	83,68 %	8,89 %	92,57 %
M3 – Carentan	90,06 %	5,05 %	95,10 %
M4 – Carentan counter-attack	89,49%	8,03%	97,52%
M5 - Montebourg	95,28%	1,87%	97,15%
M6 - Cherbourg	94,81 %	2,89 %	97,70 %
M7 - Sottevast	94,91%	2,11%	97,01%
M8 – St-Fromond	94,93%	1,35%	96,29%
M9 – Hill 192	94,56%	2,21%	96,77%
M10 – St. Lo	95,37%	1,78%	97,15%
M11 – Hebecrevon	90,88 %	5,88 %	96,76 %
M12 – Mortain	90,52 %	5,25 %	95,77 %
M13 – Mortain counter-attack	99,35%	0,00%	99,35%
M14 – Autry	95,70 %	2,77 %	98,47 %
M15 – Chambois	87,16 %	6,56 %	93,72 %

Tableau 24. *Étendue des codes T_AM et Tran_CT pour chaque mission*

L'analyse plus approfondie des occurrences du code T_AM fait ressortir une surreprésentation des possibilités mécaniques pour le joueur. En effet, pour 11 des 15 missions analysées, le code T_AM compte pour 90 % ou plus de la durée analysée. Au même titre que pour les deux cas présentés auparavant (BF1 et ACBF), le joueur est en mesure de décider comment accomplir les

objectifs proposés. Toutefois, le résultat est toujours le même, sans égard à la façon dont il s’y prend. La narration est fixée à l’avance et faire fi des contraintes imposées entraîne l’échec de la mission. L’agentivité réelle du joueur est donc limitée.

Le deuxième code en importance pour CoH est transition *cut-scenes*. Celui-ci n’occupe pas une grande place, entre 0 % (M13 —Montain) et 8 % (M2 —Vierville). Seule la première mission (M1 —Omaha Beach) fait exception, alors que le code compte pour 23,88 % de la durée totale. Cela s’explique notamment par le fait qu’elle introduit les protagonistes ainsi que les grandes lignes de l’arc narratif que suivra le jeu dans les missions subséquentes. Autrement, les *cut-scenes* restent courtes et permettent de cerner le lieu où se dérouleront les missions accomplies par le joueur, en plus d’en indiquer sommairement les enjeux.

3.3 Codes les moins fréquents

Dans cette section, nous nous intéresserons aux codes les moins fréquents pour CoH : transition cinématique (Tran_Cine), transition action narrative (T_AN-) et transition objectif (Tran_Obj). La représentation des codes pour l’échantillon est faible. En effet, pour 14 séquences sur 15, la combinaison de ces codes correspond à moins de 10 % des segments codés. La seule exception est la première mission (M1 — Omaha Beach). Nous décortiquerons chaque code par ordre décroissant d’importance. Le tableau 25 illustre la répartition de chaque code pour CoH.

	Tran_Cine	T_AN-	Tran_Obj	Total
M1 – Omaha Beach	18,18 %	0,24 %	0,00 %	18,42 %
M2 – Vierville	3,77 %	0,55 %	3,11 %	7,43 %
M3 – Carentan	2,55 %	0,18 %	2,16 %	4,90 %
M4 - Carentan counter-attack	0,00%	0,09%	2,39%	2,48%
M5 - Montebourg	2,28%	0,06%	0,52%	2,85%
M6 - Cherbourg	1,27 %	0,00 %	0,77 %	2,03 %
M7 - Sottevast	1,65%	0,14%	1,19%	2,99%
M8 - St-Fromond	1,28%	0,21%	2,22%	3,71%
M9 - Hill 192	1,69%	0,18%	1,35%	3,23%
M10 - St. Lo	1,81%	0,03%	1,01%	2,85%
M11 – Hebecrevon	1,95 %	0,04 %	1,26 %	3,24 %
M12 – Mortain	2,67 %	0,00 %	1,56 %	4,23 %
M13 – Mortain counter-attack	0,00%	0,04%	0,61%	0,65%
M14 – Autry	0,00 %	0,06 %	1,47 %	1,53 %
M15 – Chambois	3,21 %	0,28 %	2,80 %	6,28 %

Tableau 25. *Étendue des codes Tran_Cine, T_An- et Tran_Obj pour chaque mission.*

Le code le plus fréquent pour ce sous-échantillon est « Transition – Action narrative négative » (utilisé pour chaque segment dans lequel le joueur pose un geste qui fait progresser le récit sans égard à la façon dont il accomplit l’objectif). Il compte pour près de 19,86 % de l’ensemble des segments codés (pour le cas). Il désigne les actions que le joueur pose et indique si ces dernières ont un impact réel ou non sur le déroulement du récit (autrement, il permet de cerner l’agentivité réelle que le joueur détient). Dans le cas de CoH, ce code est utilisé pour des actions que le joueur pose et qui déclenchent, en règle générale, une cinématique ou une *cut-scene*. Il est aussi exclusivement lié à la réalisation des objectifs imposés par le jeu. En ce sens, le joueur peut choisir d’accomplir les objectifs comme bon lui semble. Cela dit, la finalité narrative n’est pas affectée. Par exemple, après la séquence 11 (M11 - Hebecrevon), l’un des personnages principaux meurt (même si le joueur réussit la mission) et le joueur ne peut changer cette situation. Il en va de

même pour l'ensemble des pivots narratifs. Nous verrons plus loin les retombées de cette situation pour l'agentivité réelle et perçue.

Le deuxième code le plus fréquent pour ce sous-échantillon est un nouveau code qui a émergé dans le cadre de l'analyse de CoH : « transition objectifs » (Tran_Obj). Ce code indique que le jeu présente au joueur de manière diégétique ou extradiégétique des objectifs qu'il devra accomplir afin de réussir la mission proposée. Les unités de sens codées à l'aide de ce code comptent pour 15,06 % de l'ensemble des segments codés (pour le cas). Dans CoH, ce code est utilisé quand un breffage est proposé au joueur qui lui présente la situation tactique ainsi que les objectifs à accomplir. Il s'agit avant tout de moments informatifs sur lequel le joueur n'a aucun contrôle. La figure 12 illustre l'écran présenté.



Figure 12. – Écran de breffage pour lequel le code Tran_Obj est attribué.

Le dernier code de cette sous-section de notre échantillon est le code « Transition cinématique » (Tran_Cine). Rappelons que ce code désigne tous les segments qui présentent une séquence préenregistrée récupérant les codes du cinéma. Les unités de sens pour lesquelles le code est utilisé comptent pour 10,27 % de l'ensemble des codes utilisés pour l'échantillon. Dans CoH, les séquences identifiées avec Tran_Cine ponctuent le début et la fin de certaines missions et servent

de « moteur narratif », c'est-à-dire que le récit progresse lors de ces séquences. Encore une fois, le joueur n'a aucun impact sur celles-ci. Pour conclure la description des données pour *Company of Heroes*, nous nous intéressons au schéma narratif et, par extension, à l'agentivité perçue et réelle dévolue au joueur.

3.4 Schéma narratif code d'information narrative

Nous concluons la description des données pour CoH avec un regard sur le schéma narratif et sur le code « information narrative » (Info_Nar). Le schéma narratif est reconstitué grâce aux codes, situation initiale (SN_SitInit), élément déclencheur (Sn_EleDec), péripéties (Sn_perep), point culminant (Sn_PointCulmin) et situation finale (Sn_SitFin). Pour sa part, le code « information narrative » est utilisé pour toutes unités de sens qui font progresser le récit. Dans le cas de CoH, le code information - narrative (info_Nar) a été attribué à des séquences pour lesquelles une voix hors champ fournit du contexte historique plus global. Ces segments comblent les « trous » dans la narration. Les cinématiques se préoccupent plutôt de la progression du récit propre au jeu. Le code se retrouve aussi associé au code « transition objectif » (tran_obj). Ces séquences donnent aux joueurs les objectifs à accomplir pour la mission en cours.

L'étude du schéma narratif pour chaque mission du jeu permet de dégager quelques constats. D'abord, en termes de durée, les péripéties sont les plus importantes. Cela n'est pas inhabituel, en plus d'être un élément de continuité avec ce que nous avons observé dans les autres cas. Le tableau 26 illustre la répartition de la durée de chaque code pour un sous-échantillon de missions. (Le tableau complet se trouve à l'annexe B).

	Sn_SitInit	Sn_EleDec	Sn_Perep	Sn_PointCulmin	Sn_SitFin
<i>Séquence 3</i>	0 h 2 min 25 s	0 h 15 s	0 h 24 min 17 s	0 h 9 s	0 h 54 s
<i>Séquence 5</i>	0 h 57 s	0 h 59 s	0 h 54 min 29 s	0 h 1 s	0 h 37 s
<i>Séquence 7</i>	0 h 2 min 5 s	0 h 45 s	0 h 55 min 24 s	0 h 12 s	0 h 27 s
<i>Séquence 9</i>	0 h 13 s	0 h 1 min 56 s	0 h 51 min 1 s	0 h 5 s	0 h 6 s
<i>Séquence 10</i>	0 h 59 s	0 h 54 s	0 h 51 min 40 s	0 h 12 s	0 h 37 s
<i>Durée totale</i>	0 h 6 min 39 s	0 h 4 min 49 s	3 h 56 min 51 s	0 h 39 s	0 h 2 min 41 s

Tableau 26. *Schéma narratif pour quelques missions de CoH*

Les actions mécaniques (code T_AM), lesquelles, nous l’avons déjà montré, sont l’un des plus importants codes pour le cas à l’étude, sont toujours associées aux péripéties. Cela vient renforcer une perception d’agentivité, mais se heurte, encore une fois, à l’impossibilité d’influencer réellement le récit. En effet, en observant l’utilisation des codes point culminant (sn_PointCulmin) et situation finale (SN_SitFin), nous constatons que ces derniers sont associés aux codes action narrative négative (t_AN-) ou transition *cut-scenes* (tran_ct). Or, cela nous indique que l’agentivité réelle du joueur est limitée, voire inexistante. En ce sens, cela nous amène à supposer que l’agentivité historique repose encore sur un récit fixe, décidé à l’avance par les concepteurs et sur lequel le joueur n’a aucune emprise. Fort de ces quelques constats, nous concluons cette description par une synthèse.

3.5 Synthèse

Comme pour les cas précédents, CoH présente une agentivité mécanique très forte et laisse une grande liberté au joueur dans la réalisation des objectifs qu’on lui impose. Or, le récit fixé empêche le joueur d’exprimer une agentivité réelle. Cela est cohérent avec ce que nous observons dans l’ensemble des jeux qui proposent un récit historique précis, et non une simple simulation du passé. La posture historiographique des concepteurs est assez consensuelle et présente l’homme blanc comme étant le responsable des changements historiques, bien que ce soit un collectif, et non un grand personnage. Nous poursuivons la description de nos données en présentant un quatrième cas, *Medieval 2 : Total War*.

4. Medieval 2: Total War

Le quatrième jeu décrit est *Medieval 2 : Total War* (M2TW). Ce jeu hybride s'inscrit à la fois dans la catégorie des jeux de stratégie au tour par tour et des jeux de stratégie en temps réel. Chaque tour d'une partie se déroule en deux phases distinctes. La première phase est diplomatique. C'est la portion tour par tour. Le joueur est amené à faire des alliances, à gérer ses villes et villages, en plus de gérer le déplacement de ces armées. La deuxième phase se déclenche lors des combats entre armées. Le joueur peut alors prendre le contrôle des unités de combat, cette portion est en temps réel. Le jeu se déroule, comme son titre l'indique, au Moyen Âge, plus précisément entre 1080 et 1530. Le joueur peut prendre le contrôle de différentes nations en Europe (Angleterre, Danemark, France, etc.), au Proche-Orient (Égypte, Turquie, etc.), ainsi que de certaines cités-États (Milan, Venise, etc.). En mode « campagne », l'objectif est de conquérir 45 provinces, en plus de contrôler une ou plusieurs des villes suivantes : Constantinople, Grenade, Jérusalem et Rome.

La durée totale de l'enregistrement pour ce cas est de 1 333 minutes, réparties sur 227 tours de jeux. Analyser chaque tour individuellement ne nous semble pas pertinent, car les actions effectuées par le joueur se répètent fréquemment. Pour jeter un regard sur l'ensemble des données récoltées, nous avons créé six regroupements plus ou moins équivalents de tours. Pour l'ensemble des groupes, nous avons codé 464 segments. Le tableau 27 présente la répartition des codes pour l'ensemble des segments codés.

	Type d'agent	Informations narratives	Type d'action		Type de transitions	Total
	<i>Ind_GP</i>	<i>Info_Nar</i>	<i>T_AM</i>	<i>T_AN+</i>	<i>Tran_CINE</i>	
1 – Tours 1 à 42	5	3	46	36	4	94
2 – Tours 43 à 84	11	1	45	37	4	98
3 – Tours 85 à 127	10	0	58	45	6	119
4 – Tours 128 à 164	7	1	36	27	7	78
5 – Tours 165 à 187	2	0	21	18	1	42
6 – Tours 188 à 227	1	1	16	13	2	33
<i>Total</i>	36	6	222	176	24	464

Tableau 27. Répartition de l'ensemble des segments codés.

Au contraire des cas présentés auparavant, aucun nouveau code n'a émergé pour M2TW. D'emblée, nous reconnaissons aussi une faible variété dans le nombre de codes utilisés, et ce, malgré une grande quantité d'unités de sens identifiées et une durée absolue qui dépasse largement les autres cas.

La description des données pour ce cas se décline en quatre sections. D'abord, nous présentons le type d'agent retrouvé dans le jeu, puis nous nous intéressons aux codes les plus fréquents et les moins fréquents. Enfin, nous nous penchons sur le schéma narratif et son impact sur l'agentivité théorique et perçue.

4.1 Type d'agent – individuel grand personnage

M2TW présente un agent individuel dont la nature est celle d'un grand personnage (*ind_GP*), et ce, même si le jeu présente deux ocularisations différentes. Dès le début de la campagne, le joueur doit choisir une nation, pour en être le dirigeant. De plus, on s'adresse au joueur par l'utilisation de différents termes, comme « mon seigneur » ou « mon suzerain ». L'avatar incarné par le joueur est donc considéré comme un grand personnage (qui plus est, choisi par Dieu).

Comme nous l'avons déjà souligné, M2TW utilise une ocularisation particulière pour traduire le point de vue de l'avatar en deux points de vue distincts, lesquels se déclinent à leur tour en deux

échelles différentes. Dans les deux cas, il s'agit d'une ocularisation externe, de joueur intangible, car le joueur a accès à de l'information qui ne peut pas exister de manière diégétique dans le jeu, tel un classement numérique des différentes factions en présence. La première échelle présente une vue d'ensemble de la carte du monde (la vue diplomatique, du mode tour par tour, évoqué plus haut). À partir de celle-ci, le joueur est en mesure de gérer tous les aspects de son empire (économique, diplomatique, militaire, etc.). La figure 13 illustre cette échelle.



Figure 13. – Premier niveau de zoom pour M2TW.

La deuxième échelle s'active lorsque le joueur prend le contrôle de ses armées dans le mode de jeu « en temps réel ». Le type d'ocularisation ne diffère pas ; seule l'échelle change. Cette dernière présente une vue à vol d'oiseau du champ de bataille et permet de gérer avec plus de précision les mouvements de troupes de ses armées. La figure 14 illustre cette échelle. Bien que l'échelle change, le joueur contrôle toujours le même personnage, et ce, même s'il n'est pas physiquement « présent » sur le champ de bataille. Pour compléter la présentation des types d'agents de M2TW, il importe aussi de réfléchir à la place et au rôle qu'occupent les femmes dans le jeu.



Figure 14. – Deuxième niveau de zoom pour M2TW

Dans M2TW, le joueur ne peut pas choisir le genre de son personnage, lequel doit être masculin. Le jeu relègue ainsi les femmes à un rôle stéréotypé de « femmes à marier » qu'on utilise comme outil de négociation ou encore de mères qui permettent de perpétuer la lignée royale. Le jeu accentue ce positionnement historiographique, alors que les filles nées d'une union deviennent des « princesses » qui peuvent être utilisées comme agentes diplomatiques et perdent ce statut, sitôt mariées. On confère toutefois un rôle accru aux garçons qui naissent des différentes unions. Le premier héritier mâle devient le successeur *de facto* du suzerain incarné par le joueur. Tous les autres personnages masculins qui intègrent la « famille » du joueur (par le mariage ou la naissance) peuvent devenir des commandants militaires, en plus d'être en mesure de contrôler les différentes provinces du royaume, ce qui est impossible pour une femme. La seule femme qui occupe un rôle important dans M2TW est la conseillère (Madame Gwendolyn), intégrée au jeu pour aider le joueur à maîtriser les différents aspects stratégiques et diplomatiques. Toutefois, cette fonction peut être désactivée, notamment pour les joueurs plus expérimentés. En ce sens, cette fonction n'est pas étrangère aux assistants vocaux dotés d'une voix féminine, ce qui est considéré comme sexiste par certains et accentue potentiellement les stéréotypes de genre (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2020). De surcroît, aucune femme importante ou de pouvoir pour la période historique dépeinte n'est représentée, alors que l'historiographie

en a identifié plusieurs (telles Aliénor d'Aquitaine ou Blanche de Castille). En ce sens, les concepteurs adoptent une posture qui reprend et renforce les stéréotypes historiques fréquemment véhiculés par l'histoire profane.

Le type d'ocularisation utilisé par le jeu ainsi que les différentes échelles qu'il présente au joueur nous amène à constater que M2TW met de l'avant un avatar (dématérialisé) incarné dans un grand personnage masculin qui, à lui seul, est en mesure d'influencer le cours de l'Histoire. De plus, la place et le rôle des femmes semblent venir renforcer cette vision. En ce sens, le jeu véhicule plusieurs tropes historiques communs aux fictions et contribue à une historiographie normative et, à certains égards, vieillie, voire erronée. Penchons-nous à présent sur la présentation des codes retrouvés le plus fréquemment dans notre échantillon.

4.2 Codes les plus fréquents

Nous présentons, à présent, les codes les plus fréquents pour M2TW. Nous utilisons un sous-échantillon pour mieux cerner l'agentivité théorique et perçue. Ce sous-échantillon ne compte pas les unités de sens codées en lien avec le schéma narratif. Le tableau 28 illustre la quantité de segments pour chaque regroupement de tours.

	Type d'action		Type de transitions	Total
	T_AM	T_AN+	Tran_CINE	
1 — Tours 1 à 42	46	36	4	86
2 — Tours 43 à 84	45	37	4	86
3 — Tours 85 à 127	58	45	6	109
4 — Tours 128 à 164	36	27	7	70
5 — Tours 165 à 187	21	18	1	40
6 — Tours 188 à 227	16	13	2	31
<i>Total</i>	222	176	24	422

Tableau 28. *Sous-échantillon pour l'analyse de l'agentivité perçue et théorique*

Les codes les plus fréquents pour M2TW sont les suivants : actions mécaniques (T_AM) et action narrative positive (T_AN+). À eux deux, ils comptent pour près de 85,77 % de l'ensemble des codes utilisés dans notre sous-échantillon. Notons d'emblée qu'il s'agit du premier cas pour lequel le code T_AN+ ressort en importance. Pour l'ensemble des regroupements, la combinaison de ces deux codes équivaut à 97 % ou plus de la durée des segments codés. Le tableau 29 illustre l'importance relative des deux codes dans M2TW, en fonction de la durée.

	T_AM	T_AN+	Total
1 — Tours 1 à 42	91,95 %	5,45 %	97,39 %
2 — Tours 43 à 84	97,65 %	1,93 %	99,58 %
3 — Tours 85 à 127	97,92 %	2,08 %	100,00 %
4 — Tours 128 à 164	96,47 %	2,31 %	98,78 %
5 — Tours 165 à 187	95,44 %	4,73 %	100,17 %
6 — Tours 188 à 227	92,44 %	4,72 %	97,16 %

Tableau 29. Répartition en pourcentage, des codes T_AM et T_AN+ pour M2TW

Intéressons-nous d'abord au code T_AM qui désigne toutes les actions mécaniques que le joueur entreprend. La prépondérance de ce code s'explique notamment par l'absence d'une narration structurée que des cinématiques ou des *cut-scenes* transmettraient au joueur. Ainsi, la majorité du temps de jeu est dévolu à des actions que le joueur peut entreprendre (capturer une ville, organiser un mariage, baisser ou augmenter les impôts d'une province, etc.). Ces actions n'ont pas toutes un impact direct sur la narration, mais permettent au joueur de progresser dans le temps. Or, seule une proportion réduite d'actions sont en mesure de faire progresser la narration.

Le deuxième code utilisé le plus fréquemment est T_AN+ (transition action narrative positive). Ce code est utilisé chaque fois que le joueur accomplit une action qui vient affecter durablement le récit ou le rapproche des « conditions de victoire » qui lui permettent de remporter la partie. Dans M2TW, il n'y a pas de narration au sens propre. Plutôt, le joueur doit remplir certains objectifs qui, à la fin du nombre de tours imposés par le jeu, déterminent s'il est victorieux ou non. Par exemple, dans la campagne de base, qui a servi pour notre échantillon, le joueur doit entre autres contrôler 45 provinces sur l'ensemble de la carte. Ainsi, la capture d'une province devient une action narrative positive, alors qu'un déplacement de troupe n'est qu'une action mécanique. D'autres actions, mineures peuvent aussi avoir une incidence sur la « narration » et compliquer la vie du joueur. Par exemple, le suzerain catholique romain qui désobéit au pape risque d'être excommunié. Cela ouvre la porte à des inquisiteurs et embrouille les relations diplomatiques avec d'autres nations chrétiennes. Bien que ces actions soient déterminantes sur le plan de la jouabilité et de l'agentivité du joueur, elles n'occupent pas une grande place en termes de durée puisqu'il

ne s'agit que de quelques incidences. Nous nous intéressons ensuite aux codes les moins fréquents pour ce cas.

4.3 Code le moins fréquent

Nous présentons ici le code utilisé le moins fréquemment pour le cas étudié. Pour M2TW, il s'agit du code Tran_Cine (transition cinématique). L'ensemble des occurrences pour ce code équivaut à 3 % de la totalité des segments codés, alors que, pour chaque regroupement de tours, il compte tout au plus pour 2,8 % du temps total des occurrences codées, voire parfois aucune occurrence. Le tableau 30 illustre l'importance relative de ce code, en pourcentage de durée pour chaque code par regroupement de tours.

	Tran_Cine
1 — Tours 1 à 42	1,34 %
2 — Tours 43 à 84	0,25 %
3 — Tours 85 à 127	0,00 %
4 — Tours 128 à 164	0,88 %
5 — Tours 165 à 187	0,46 %
6 — Tours 188 à 227	1,56 %

Tableau 30. Répartition du code tran_cine pour l'ensemble de l'échantillon.

Pour M2TW, l'unité de sens codée avec le code Tran_Cine est caractérisée par de courtes séquences vidéos présentées au joueur après certaines actions. Elle marque par exemple le mariage de personnages, la naissance d'un enfant ou encore le succès d'une mission d'assassinat. À deux moments, elles font progresser la narration, c'est-à-dire au début et à la fin de la campagne. La première séquence met la table et fournit un contexte historique alors que la deuxième séquence varie selon que le joueur a ou non accompli les objectifs imposés. Dans le cas

de notre échantillon, la séquence finale dépeint la ruine de notre royaume, car les conditions de victoires ne sont pas atteintes. Contrairement aux autres cas de notre échantillon, leur importance relative est moindre, mais cela s’inscrit en continuité avec une trame narrative moins affirmée. Maintenant que nous avons présenté à la fois les codes les plus fréquents et le code le moins fréquent, nous poursuivons notre présentation des résultats en nous intéressant au schéma narratif ainsi qu’à la présence du code d’information narrative.

4.4 Schéma narratif et code d’information narrative

Notre description des données pour M2TW se termine par la présentation du schéma narratif ainsi que par certaines observations concernant le code info_nar (information narrative). Celui-ci n’est présent que six fois pour l’ensemble de notre échantillon, pour un total de 1,4 % de l’ensemble des occurrences. Pour ce cas, cela se traduit par quelques écrans qui présentent au joueur des informations nouvelles, comme l’arrivée des hordes mongoles en Europe. La faible présence de ce code s’explique notamment par l’absence d’une trame narrative forte qui nécessiterait que le jeu transmette au joueur une information plus substantielle sur le déroulement du récit, de manière diégétique ou extradiégétique.

Comme pour les cas précédents, le schéma narratif est restitué à partir de cinq codes (sn_sitinit, sn_eledec, sn_perep, sn_pointculmin, sn_sitfin, le lecteur peut se référer 36 à 42 pour une explication des facteurs de changements) qui permettent de qualifier chaque grand moment du récit. Toutefois, à l’inverse des autres cas, nous ne présentons pas qu’un échantillon de quelques missions, mais plutôt l’ensemble du récit. Cela nous semblait plus logique, compte tenu de la nature de M2TW. Le tableau 31 illustre la durée de chaque moment du schéma narratif pour le cas.

	Sn_SitInit	Sn_EleDec	Sn_Perep	Sn_PointCulmin	Sn_SitFin
Tours 1 à 227	0 h 1 min 19 s	0 h 20 s	20 h 2 min 24 s	0 h 22 s	0 h 32 s

Tableau 31. Durée pour chaque moment du schéma narratif

L’analyse du tableau permet de constater que la majorité du temps de jeu pour l’échantillon est consacrée à différentes péripéties (environ 20 h, soit 90,97 % de la durée totale du cas). Bien que

cela soit cohérent avec les autres cas étudiés, la proportion est beaucoup plus importante pour M2TW et les autres phases du schéma narratif sont pratiquement négligeables.

Combinée à l'importance du code d'actions mécaniques (T_AM) et à la présence des actions narratives positives (T_AN+), cette prépondérance des péripéties permet de tirer différents constats sur l'agentivité dévolue au joueur. En effet, quoiqu'il soit possible d'échouer une mission dans les autres jeux de notre échantillon, cet échec entraîne une reprise de la mission en cours. La fin du récit proposé est fixe et le joueur ne peut progresser tant qu'il ne rassemble pas les conditions pour réussir une mission et faire progresser la narration. Or, ce n'est pas le cas pour M2TW. Le joueur peut échouer : le jeu ne l'empêche pas. Dans un scénario extrême, un joueur pourrait même décider d'échouer afin de tester une stratégie différente.

D'une part, le jeu annonce au joueur que ce dernier a le plein contrôle sur la dynastie qu'il entend créer et sur la manière dont il réunira les conditions de victoires. D'autre part, M2TW laisse au joueur une liberté presque entière sur le plan mécanique pour accomplir les objectifs de la campagne. En ce sens, M2TW propose à la fois une agentivité perçue et une agentivité réelle forte. Le jeu se démarque des autres cas de notre échantillon qui limitaient l'agentivité réelle du joueur. Ainsi, sans adhérer à un révisionnisme historique, les concepteurs tentent de simuler une période historique et d'en faire ressortir les principales caractéristiques, et non de raconter une histoire vécue ou un récit fictif qui utilise l'Histoire comme trame de fond. L'agentivité historique dans M2TW reste, somme toute, assez traditionnelle puisqu'elle demeure réservée aux grands hommes. Ainsi, le jeu se distingue par l'agentivité qu'il confère au joueur, mais adhère sensiblement à la même posture historiographique que les autres cas de notre échantillon. Nous terminons cette description des données pour M2TW par une brève synthèse.

4.5 Synthèse

M2TW est le premier cas de notre étude qui semble proposer une agentivité réelle au joueur. En effet, l'absence d'une narration forte permet au joueur de prendre ses propres décisions tout en faisant progresser la partie. L'échec est possible et la fin n'est pas déterminée à l'avance, comme pour ACBF ou CoH, par exemple. Cela est sans doute lié au fait que l'équipe de conception ne tente pas de raconter un récit, mais plutôt de simuler une « réalité » historique. Toutefois, M2TW

adhère à une vision traditionnelle de l'historiographie qui remet entre les mains des grands hommes blancs la responsabilité des changements historiques. La vision de la femme, bien que conforme aux tropes habituellement reconnus pour le Moyen Âge dans l'histoire profane, nous semble réductrice. Alors même que le jeu se distingue par l'agentivité que le joueur exerce, la représentation du passé s'inscrit dans la même logique que les cas précédents. Dans la prochaine section, nous présentons la description pour le dernier cas de notre échantillon, le jeu *Papers Please*.

5. Papers Please

Le cinquième et dernier cas de notre étude est le jeu de gestion *Papers Please*. Ce dernier met en scène une société dystopique, la république d'Arstotzka, pour laquelle il est aisé de faire le parallèle avec un État ouvrier de l'Europe de l'Est durant la Guerre froide. En effet, le jeu se déroule en 1982 et présente une république séparée en deux (est-ouest), comme l'était l'Allemagne après la Deuxième Guerre mondiale. L'avatar que le joueur incarne est sélectionné dans le cadre d'une loterie pour devenir un inspecteur frontalier. Pour accomplir sa tâche, il doit respecter les consignes promulguées par le gouvernement (toujours de plus en plus complexes) pour déterminer qui peut accéder ou non au pays. Dans le cadre de ses fonctions, le joueur est amené à effectuer certains choix qui peuvent contrevenir ou non aux règles en vigueur. En plus de son travail d'inspecteur, le joueur doit garder sa famille en santé et payer les comptes pour conserver l'appartement obtenu par l'entremise de l'état. Le jeu peut se conclure de différentes façons, alors que plus de vingt fins sont recensées et que certains événements entraînent la mort immédiate de l'avatar du joueur.

La durée totale de l'enregistrement pour ce cas est de 541 minutes. Dans le but de documenter les différentes fins possibles, nous avons expérimenté six scénarios différents qui ont produit six fins différentes. Pour ce faire, nous avons utilisé la fonction d'arborescence du jeu qui permet de reprendre la partie à un moment précis, en vue d'expérimenter différentes décisions. Nous dénombrons 1158 occurrences codées pour l'ensemble de l'échantillon de *Papers Please*. Comme pour le cas précédent, nous observons une stabilité dans le codage, aucun nouveau code n'ayant émergé. Le tableau 32 illustre la répartition des codes pour l'ensemble du cas.

	Type d'agent	Informations narratives	Type d'action		Type de transitions	Total
	Ind_PO	Info_Text	T_AM	T_AN+	Tran_CT	
<i>Première fin</i>	12	12	79	82	11	196
<i>Deuxième fin</i>	6	6	50	48	5	115
<i>Troisième fin</i>	3	4	27	28	5	67
<i>Quatrième fin</i>	15	16	153	163	16	363
<i>Cinquième fin</i>	8	7	67	74	7	163
<i>Sixième fin</i>	12	10	107	114	11	254
<i>Total</i>	56	55	483	509	55	1158

Tableau 32. Répartition des codes pour l'ensemble des cas

Nous décortiquons les données pour *Papers Please* en décrivant d'abord le type d'agent représenté dans le jeu. Nous présentons ensuite les codes les plus fréquents, puis les moins fréquents. Enfin, le schéma narratif et l'influence des actions du joueur sur ce dernier sont présentés. Nous concluons par une brève synthèse.

5.1 Type d'agent (individuel, personne ordinaire)

Papers Please met en scène un avatar masculin sélectionné au hasard parmi l'ensemble de la population de la république d'Arstotzka. Il semble donc logique d'attribuer le code individu personne ordinaire (Ind_PO) pour l'ensemble de ce cas. Plusieurs indices, visuels et scénaristiques nous permettent de confirmer cette catégorisation de l'avatar du joueur.

D'abord, sur le plan visuel, l'ocularisation est interne et primaire. Ainsi, le point de vue adopté correspond à ce que le joueur perçoit à travers les yeux de son avatar. Cette ocularisation est valable à la fois pour les séquences au cours desquelles le joueur contrôle l'avatar et pour les *cut-*

scenes dans lesquelles le joueur n'a pas de contrôle. Les figures 14 et 15 illustrent ces ocularisations.



Figure 15. – ocularisation interne, primaire



Figure 16. – exemple pour une *cut-scene*

Différents indices, fournis par le scénario du jeu, confirment que l'avatar est un quidam sans histoire. Le premier se trouve dès le début du jeu dans une courte séquence qui explique au joueur qu'il a été pigé au hasard dans le cadre de la loterie de main d'œuvre du mois d'octobre 1982. La présence d'une famille dont l'avatar du joueur est responsable constitue un deuxième indice qui permet d'inférer que ce dernier est un individu ordinaire masculin.

Ainsi, l'ocularisation choisie et les indices retrouvés dans le scénario nous permettent d'établir que le joueur incarne un avatar sans histoire. Contrairement aux cas présentés auparavant, le jeu ne confère aucune responsabilité à l'avatar du joueur. Celui-ci n'a pas de destinée à accomplir ou encore de guerre à gagner. Plutôt, *Papers Please* parachute un avatar sans histoire, dans un rôle tout aussi sans histoire d'inspecteur frontalier. De surcroît, l'emploi occupé par l'avatar est sans cesse remis en question par différents personnages (inspecteurs de la police nationale, cadre du parti, etc.). La précarité ne se limite pas à son rôle, alors que les quelques revenus générés par le joueur s'avèrent souvent insuffisants pour faire vivre sa famille. Or, ces derniers peuvent devenir malades s'ils sont mal nourris ou si l'appartement n'est pas chauffé. Cela peut entraîner leur mort et dans certains cas, la fin de la partie. Toutefois, l'avatar du joueur ne peut pas tomber malade ou souffrir du froid. Tous les éléments convergent pour susciter un sentiment de surveillance constante et d'oppression de la part du régime en place face à ses citoyens. Ainsi, le jeu représente un cas unique parmi notre échantillon, car l'enjeu du récit n'est pas de changer l'histoire ou d'accomplir de grands exploits, mais de survivre au sein d'une société dystopique.

Cette description faite, nous nous attelons à la présentation des codes retrouvés le plus fréquemment pour ce cas.

5.2 Codes les plus fréquents

La sélection des codes les plus fréquents se réalise à partir d'un sous-échantillon obtenu en ne sélectionnant que les codes permettant d'analyser l'agentivité théorique et perçue. Pour ce faire, nous excluons les codes qui identifient le type d'agent et les informations liées à la narration et nous retenons les codes utilisés pour catégoriser les actions du joueur ainsi que les types de transitions. Le tableau 33 illustre la répartition de ces codes pour le sous-échantillon.

	T_AM	T_AN+	Tran_CT	Total
Première fin	79	82	11	172
Deuxième fin	50	48	5	103
Troisième fin	27	28	5	60
Quatrième fin	153	163	16	332
Cinquième fin	67	74	7	148
Sixième fin	107	114	11	232
Total	483	509	55	1047

Tableau 33. Répartition des codes pour le sous-échantillon

La lecture du tableau permet de constater que deux codes se dégagent comme étant les plus fréquents, soit actions mécaniques (T_AM) et action narrative positive (T_AN+). Le plus important des deux est le code d'action narrative positive qui compte pour 50 % des occurrences du sous-échantillon, alors que le code d'actions mécaniques compte pour 48 % des occurrences du sous-échantillon. Examinons plus en détail la présence du code « action narrative positive » et la signification de sa présence pour le cas étudié.

Le code « action narrative positive » (T_AN+) désigne toute action que le joueur entreprend et qui affecte d'une manière ou d'une autre le récit proposé par le jeu. Ainsi, l'action posée par le joueur peut entraîner la narration sur un embranchement différent et, dans certains cas, faire

émerger une fin alternative pour le récit. Dans *Papers Please*, nous dénombrons 509 occurrences et les avons distribuées dans cinq groupes.

Le premier groupe contient l'ensemble des décisions prises à l'égard des demandeurs à la frontière. Ainsi, le choix fait par le joueur de laisser passer ou non un trafiquant ou encore de permettre à un couple séparé de se réunir malgré le fait que le mari ne satisfait pas les critères pour passer à la frontière peut avoir un impact sur le récit. Ces actions constituent la majorité des occurrences pour ce code.

Le deuxième groupe est constitué des occurrences pour lesquelles l'avatar a des décisions à prendre par rapport à des responsables du parti. Deux personnages différents viennent rencontrer l'avatar du joueur : un inspecteur du ministère de l'Immigration ainsi qu'un agent du ministère de l'information (une agence de renseignement). À ces occasions, le joueur peut poser des gestes qui influencent le récit. Par exemple, dans notre échantillon, pour la « troisième fin » nous avons décidé de laisser passer un agent du groupe terroriste EZIC qui a par la suite commis un attentat. Le lendemain, l'inspecteur du ministère de l'information se présente au poste-frontière. Il est alors possible de révéler la trahison (laissé passer le terroriste) ou encore ne rien dire. Dans le premier cas, cette révélation entraîne la fin automatique de la partie puisque l'avatar du joueur est accusé de haute trahison.

Dans le cas de notre étude, nous avons plutôt opté pour le mensonge, ce qui nous a permis de survivre plus longtemps. La situation est semblable pour l'inspecteur du ministère de l'Immigration qui visite le joueur à différentes reprises et peut lui remettre des amendes, si le joueur épingle des affiches interdites. Dans notre cas, pour la « sixième fin » nous avons reçu une bannière d'équipe sportive qu'il nous était possible d'afficher. Or, si le joueur affiche cette bannière lors de la visite de l'inspecteur, celui-ci peut réprimander l'avatar du joueur et lui donner une amende de 20 crédits ou encore, à sa dernière visite (au jour 30), arrêter et emprisonner celui-ci (ce qui termine la partie). Toutefois, nous avons été en mesure d'éviter cette situation, car l'affiche n'était pas au mur, lors de ses visites. Ces occurrences ne sont pas nombreuses, car l'inspecteur du ministère de l'Immigration se présente au maximum trois fois au cours de la partie la plus longue et que l'agent du ministère de l'information se présente au minimum trois fois.

Toute visite subséquente de ce dernier est liée aux décisions du joueur et entraîne généralement la fin de la partie. À titre d'exemple, le tableau 33 à la page 143 illustre le nombre de visites en fonction des décisions prises pour chaque « fin » de notre échantillon.

Le troisième groupe dans lequel les occurrences du code d'action narrative s'inscrivent cible les choix faits par rapport au groupe terroriste EZIC. À différents moments, un représentant de ce groupe sollicite l'aide de l'avatar du joueur qui peut accepter ou refuser. Par exemple, pour la « deuxième fin », nous avons accepté un pot-de-vin de EZIC pour laisser un de leur agent passer la frontière. Par conséquent, le joueur est arrêté pour corruption et emprisonné. Dans la « sixième fin », nous avons laissé plusieurs agents s'infiltrer dans Arstotzka, mais nous n'avons pas réuni les autres conditions nécessaires pour assurer un changement de gouvernement. Cela a pour conséquence que notre avatar est arrêté par l'agent du ministère de l'information, puis condamné à être exécuté. Comme pour le groupe précédent, les occurrences ne sont pas nombreuses et se retrouvent dans le tableau 33.

Le quatrième groupe d'occurrences du groupe d'actions narratives positives recense les actions qui concernent la famille de l'avatar. À la fin de chaque journée de travail, le joueur doit décider comment utiliser l'argent qu'il a récolté (la figure 17 illustre cela). Cette répartition a un impact sur la santé de sa famille et peut affecter la fin du récit. Par exemple, dans la « première fin » de notre échantillon, l'avatar du joueur est renvoyé de son poste parce qu'il n'a pas été en mesure de fournir assez de revenus pour garder sa famille en santé. Les occurrences de ce regroupement sont régulières, car elles se produisent à la fin de chaque journée du récit (nous les avons consignées dans le tableau 33).



Figure 17. – Répartition des revenus pour la famille à la fin d'une journée.

Le dernier groupe d'occurrences réunit l'ensemble des actions que l'avatar du joueur peut entreprendre pour défendre ou non le poste-frontière. À partir d'un certain point du récit, l'avatar du joueur est chargé de défendre la frontière en cas d'une attaque « terroriste » (en plus d'admettre ou non des visiteurs) à l'aide d'un fusil tranquilisant. Cela entraîne différentes possibilités sur le plan scénaristique. Par exemple, dans la « cinquième fin » de notre échantillon, l'alarme se déclenche parce qu'un terroriste attaque le poste-frontière. Or, nous avons raté la cible à trois reprises. Ce faisant, l'attaquant a été en mesure de lancer une grenade, ce qui tue instantanément l'avatar du joueur et termine la partie. Dans un autre cas (la « sixième fin »), un agent d'EZIC demande à l'avatar du joueur d'éliminer un agent du ministère de l'information qui pourrait dévoiler le réseau du groupe. Dans notre cas, nous avons décidé de ne pas éliminer l'agent. Cela a amené une fin dans laquelle nous sommes reconnu comme un complice et condamné à mort pour haute trahison. Alternativement, si nous avions éliminé l'agent en question, une autre fin aurait été déclenchée, dans laquelle l'avatar est arrêté pour haute trahison, mais sa famille est sauvée par EZIC (il est possible de connaître le contenu des différentes fins, car elles toutes été recensées par les joueurs et décrites sur le « wiki de fans » du jeu. Les descriptions peuvent être consultées à l'URL suivant : <https://papersplease.fandom.com/wiki/Endings>). Les évènements liés à la défense du poste-

frontière sont aléatoires et varient d'un embranchement narratif à l'autre. Nous avons recensé les occurrences pour notre échantillon et les avons inscrites dans le tableau 33.

	Groupe 1 Choix en lien avec demandeurs à la frontière	Groupe 2 Choix en lien avec les responsables du parti	Groupe 3 Choix en lien avec EZIC	Groupe 4 Choix en lien avec la famille de l'avatar	Groupe 5 Choix en lien avec la défense du poste- frontière
Première fin	73	0	0	9	0
Deuxième fin	33	1	1	13	0
Troisième fin	13	1	1	13	0
Quatrième fin	163	1	2	14	0
Cinquième fin	146	3	3	20	2
Sixième fin	77	3	3	31	5

Tableau 34. Répartition des occurrences du code T_AN+ selon les regroupements

Penchons-nous sur le deuxième code le plus fréquent le code d'action mécanique (T_AM). Celui-ci est attribué à toute unité de sens pour laquelle le joueur, par l'entremise de son avatar, accomplit une action liée aux mécaniques de jouabilités. Dans le cas qui nous préoccupe, nous avons attribué ce code à 483 occurrences. Pour *Papers Please*, les actions codées dans cette catégorie sont de nature administrative, alors que le joueur est amené à faire des vérifications de passeport, à les tamponner, etc. Ce code occupe le plus de temps pour le cas. En effet, la durée des occurrences est de 304 minutes, soit 56 % de la durée totale des segments codés. Cela s'explique par le fait que la fonction première du jeu est de mettre le joueur en action. Soulignons toutefois que contrairement aux autres cas de notre étude nous observons un équilibre entre ce code et le code d'action narrative que nous avons décrit précédemment. Nous décrivons ensuite les codes les moins fréquents de notre échantillon.

5.3 Code le moins fréquent

Maintenant que nous avons présenté les codes les plus fréquents, nous décrivons le code le moins fréquent pour le cas étudié. Le nombre d'occurrences pour celui-ci est relativement bas ($n=55$), comme il est possible de le constater à lecture du tableau 35.

	Tran_CT
Première fin	11
Deuxième fin	5
Troisième fin	5
Quatrième fin	16
Cinquième fin	7
Sixième fin	11
Total	55

Tableau 35. Codes les moins fréquents pour *Papers Please*

Le code transition *cut-scenes* (Tran_CT) est utilisé pour coder toute unité de sens marquée par une transition sur laquelle le joueur n'a pas de contrôle et qui se déroule en « temps réel » dans le jeu. Pour *Papers Please*, de telles transitions apparaissent à trois moments distincts. D'abord, cela se produit au début d'une nouvelle partie, lorsque l'avatar du joueur est informé que son nom a été pigé dans le cadre de la loterie du travail. Ensuite, cette transition apparaît chaque « matin », quand l'avatar du joueur arrive au poste-frontière. Enfin, la dernière occurrence possible pour une *cut-scene* est lorsque le joueur pose un geste qui provoque la fin de la partie. Toutefois, la présence d'une *cut-scene* n'est pas garantie pour chaque fin. Par exemple, pour les fins 1, 2, 3 et 6, une séquence est présentée au joueur qui explique le résultat de ses actions. Dans le cas des fins 4 et 5, il n'y a pas de séquence à la fin puisque l'avatar du joueur est tué. Nous expliquons en partie la quantité réduite d'occurrences par le fait que le jeu, bien qu'il propose un récit avec un début, un milieu et une fin, n'impose pas une trame rigide que le joueur doit suivre. Cela semble indiquer qu'une grande importance est dévolue au choix que le joueur fait. De la

présentation des codes les plus fréquents et les moins fréquents, nous passons à la description du schéma narratif et de l'impact des actions du joueur sur le récit.

5.4 Schéma narratif et code d'information narrative

Nous terminons la description des données pour *Papers Please* par l'analyse du schéma narratif et de ses implications pour l'agentivité dévolue au joueur, celle-ci s'exprimant par l'entremise de son avatar. Nous formulons aussi quelques remarques sur la présence du code d'information narrative (Info_Nar).

	Informations narratives (infor_Nar)
<i>Première fin</i>	12
<i>Deuxième fin</i>	6
<i>Troisième fin</i>	4
<i>Quatrième fin</i>	16
<i>Cinquième fin</i>	7
<i>Sixième fin</i>	10
<i>Total</i>	55

Tableau 36. Répartition des occurrences pour le code d'information narrative.

Le code d'information narrative (Info_Nar) compte 55 occurrences réparties sur l'ensemble de l'échantillon. Ce dernier est utilisé pour désigner toute unité de sens qui présente de l'information qui informe le joueur de la progression du récit, et ce, de manière diégétique ou extradiégétique. Dans *Papers Please*, l'information narrative prend la forme d'extraits de journaux qui décrivent la situation politique et sociale dans la République d'Arstotzka. Ces extraits apparaissent tous les matins, avant que l'avatar du joueur se rende au travail (figure 18). Ces coupures de journaux changent de manière dynamique en fonction des actions du joueur. Par exemple, dans la sixième

fin, conformément aux demandes du groupe EZIC, nous avons empêché un diplomate d'entrer dans Arstotzka. L'objectif étant de faire dérailler des discussions diplomatiques de haut niveau. Le lendemain matin, la coupure de journal titrait « Les Kolechiens sont fous. Le comportement erratique du négociateur en chef gâche les négociations » (voir la figure 19). Encore une fois, nous constatons que les actions du joueur ont un impact important sur le déroulement de la narration.



Figure 18. – Une coupure de journal type.



Figure 19. – Coupure de journal qui reflète les actions du joueur (tirée de la sixième fin).

Pour le schéma narratif, nous avons restitué la durée de chaque phase du récit pour chacune des fins. Le tableau 37 illustre cette répartition pour le cas. D'emblée, nous constatons que les péripéties constituent, encore une fois, l'essentiel de la durée des extraits codés ($n=313$ minutes). Suivent les différentes situations initiales ($n=30$ minutes), ainsi que les différentes situations finales ($n=23$ minutes). Il importe de souligner que les actions du joueur ont un impact direct sur le récit, à la différence de la plupart des cas de notre étude. Il est possible de le constater durant les trois moments forts du récit : la situation initiale, les péripéties et la situation finale.

	<i>Sn_SitInit</i>	<i>Sn_EleDec</i>	<i>Sn_Perep</i>	<i>Sn_PointCulmin</i>	<i>Sn_SitFin</i>
<i>Première fin</i>	3 h 31	1 h 28	53 min 13 s	1 h 10	5 h 39
<i>Deuxième fin</i>	3 h 27	0 h 14	38 min 57 s	0 h 18	3 h 27
<i>Troisième fin</i>	2 h 23	0 h 4	14 h 58 min	0 h 15	2 h 9
<i>Quatrième fin</i>	8 h 7	1 h 22	1 h 31 min 31 s	2 h 3	4 h 7
<i>Cinquième fin</i>	6 h 12	0 h 20	41 min 48 s	1 h 19	1 h 59
<i>Sixième fin</i>	7 h 7	1 h 2	1 h 13 min 3 s	3 h 24	5 h 41
<i>Total</i>	30 min 47 s	4 h 30	5 h 13 min 30 s	8 h 29	23 h 2

Tableau 37. Durée de chaque phase du récit narratif pour *Papers Please*

Cela nous amène à postuler que *Papers Please* confère à la fois une agentivité théorique et perçue très grande. En effet, le joueur constate sans trop d'effort que les décisions qu'il prend ont un impact sur le récit. Au contraire d'autres cas de notre échantillon, il est possible d'échouer complètement, mais de « terminer » le jeu, comme en témoigne notre première fin. Cette dernière s'étant terminée après neuf jours uniquement, et ce, parce que nous étions inexpérimentés et avons pris de mauvaises décisions. Notre sixième fin nous a permis d'atteindre la fin « naturelle » du jeu (31 jours) et d'expérimenter une fin différente qui était le reflet de nos actions.

Comme pour M2TW, le concepteur de *Papers Please* tente avant tout de simuler une réalité historique, sans pour autant raconter un « fait » historique. Cela libère donc le joueur de l'obligation d'adhérer à une vérité historique et lui permet de créer son propre récit. Il est toutefois plus difficile de préciser le courant historiographique dans lequel le jeu s'inscrit. En effet, nous proposons de considérer que la posture historiographique change selon la fin obtenue. Comme nous l'avons déjà souligné, l'avatar du joueur n'est qu'un quidam sans histoire. Or, par les actions que le joueur pose, il peut devenir une roue importante dans un changement de régime. Ainsi, le jeu peut alors présenter le changement social comme étant le fait d'une personne, parmi tant d'autres, placée au bon moment, au bon endroit. Dans un autre cas, il peut aussi être décrit comme étant un acteur écrasé par la machine de l'État qui ne tolère aucune

dissension qu'elle soit réelle ou perçue (par exemple, une des nombreuses fins dans laquelle l'avatar du joueur est emprisonné). Nous reviendrons plus en profondeur sur cette dimension dans le prochain chapitre, alors que nous analyserons nos résultats. En guise de conclusion pour la description des données pour ce cas, nous présentons une courte synthèse.

5.5 Synthèse

Papers Please se distingue des autres cas de notre échantillon, car il donne au joueur une plus grande agentivité, en ce sens que ses actions affectent directement le récit, comme en témoignent les différentes fins que nous avons répertoriées. Cela est confirmé aussi par la forte présence du code d'action narrative positive (T_AN+). Le jeu met en scène un individu ordinaire qui peut toutefois être un acteur pour des changements historiques, bien qu'il ne soit pas partie prenante de ces derniers. Toutefois, contrairement au cas précédent de notre étude, le jeu ne simule pas d'évènements réels, mais plutôt une réalité historique (la vie dans une république soviétique durant la Guerre froide) qui exploite les représentations sociales du joueur pour l'époque précisée. Nous passons maintenant à la description des facteurs de changements historiques, pour conclure la description des données.

6. Facteurs de changements historiques

Nous avons présenté, dans le cadre théorique, un ensemble de facteurs qui permettent d'attribuer différentes causes au changement social. Ces dernières peuvent être internes ou externes à l'acteur et modifiables ou stables. Répertorier les différents facteurs de changements nous aide à classifier le courant historiographique dans lequel s'inscrit chaque cas de notre étude. Rappelons toutefois que le changement social n'est pas tributaire d'un seul facteur, mais qu'il est multifactoriel. Les cas de notre étude n'échappent donc pas à cette réalité et l'analyse de ces derniers fait émerger plusieurs types de facteurs de changements. Pour faciliter la description de chaque catégorie ainsi que la lecture des tableaux, nous présentons les données en trois ensembles. Nous concluons par quelques remarques de synthèse.

6.1 Facteurs externes et stables

Les facteurs externes et stables regroupent un ensemble de causes sur lequel l'acteur n'a aucun contrôle et qui ne changent pas (le lecteur peut se référer aux pages 36 à 42 pour une description complète de ces facteurs.). Dans le cas de notre échantillon, nous recensons 25 occurrences de facteurs externes et stables. Ces dernières se répartissent au sein de trois cas : *Battlefield 1* (BF1), *Assassin's Creed : Black Flag* (ACBF) ainsi que *Medieval II : Total War* (M2TW). Le tableau 38 illustre la répartition des cas.

	Externe						
	Stable						
	Cycle	Dieu	Loi/idée	Structures	Facteurs naturels	Esprit	Progrès technique
<i>Battlefield 1</i>							5
<i>Assassin's Creed : Black Flag</i>		2		2			
<i>Company of Heroes</i>							
<i>Total War</i>		11			5		
<i>Papers Please</i>							

Tableau 38. Répartition des occurrences pour les facteurs externes et stables.

Pour le premier cas, *Battlefield 1*, nous avons ajouté une nouvelle catégorie, celle du progrès technique. Bien que semblable aux cycles déjà décrits, cette catégorisation nous semble mieux représenter l'occurrence codée. En effet, à plusieurs reprises, il est question d'avancées techniques qui altèrent durablement le cours de la guerre, par exemple :

De nouvelles machines à tuer, comme le char d'assaut, changèrent l'allure la guerre du jour au lendemain. (*Storm of Steel*, Dice [2016], notre traduction)

Plus de 300 chars participèrent à la deuxième bataille de Cambrai. La guerre prit fin un mois plus tard. (*Through Mud and Blood*, Dice [2016], notre traduction).

Vous ne pourrez jamais arrêter le progrès des machines ! (*Nothing is Written*, Dice [2016], notre traduction).

Les occurrences citées ci-haut sont les seuls facteurs externes et stables répertoriés pour le cas.

Pour *ACBF*, nous avons codé des occurrences au sein de deux catégories de facteurs différentes : Dieu et structures. Pour le premier facteur de changement associé à Dieu, nous l'avons utilisé alors que l'avatar du joueur est confronté à Junon, une déité vénérée dans l'univers du jeu, alors qu'elle décrit son plan pour l'humanité :

[...] Pour que, vous, les enfants qui sont le fruit de notre labeur puissent vivre afin d'accomplir votre mission. [...] Le temps n'est pas venu encore, mes forces ne sont pas suffisantes afin de posséder un corps organique. Il y a encore du travail à faire [...] avant que ma volonté soit faite. [...] Mes enfants, mes instruments, préparez mon avènement afin de réaliser votre raison d'être. (Junon, *Assassin's Creed : Black Flag*, Ubisoft [2013], notre traduction)

L'avatar du joueur est mené à cette confrontation par un personnage qui le manipule au nom de sa quête pour laquelle il estime avoir été sélectionné par Junon. Pour la deuxième occurrence, nous avons codé un passage qui évoque le fait que les humains ne sont que des outils pour les êtres dont Junon fait partie. Dans les deux cas, l'agent est donc déterminé par une force supérieure qui contrôle son destin.

Pour les changements associés aux structures, nous avons dénombré deux occurrences. Pour la première, il s'agit d'une discussion dans laquelle l'avatar du joueur discute avec son second, Adéwalé, un ancien esclave. Dans ce dialogue, Adéwalé explique que la couleur de sa peau et le système esclavagiste lui imposent une destinée dès sa naissance. La deuxième occurrence se produit alors que l'avatar du joueur assassine un marchand d'esclaves. Durant le dialogue qui suit, ce dernier explique qu'il ne voulait que faire un peu d'argent. En d'autres mots, il ne faisait que se conformer aux structures du système capitaliste et considérait les êtres humains qu'il échangeait contre de l'argent comme une simple marchandise.

Le troisième cas pour lequel nous avons répertorié des occurrences de facteurs externes et stables est *Medieval 2 : Total War*. Compte tenu de la longueur de l'échantillon, nous avons codé plus d'occurrences que pour l'ensemble des deux cas précédents combinés, soit 16 occurrences.

Elles se répartissent au sein de deux catégories Dieu ($n=11$) et facteurs naturels ($n=5$). Pour la première catégorie, Dieu, les occurrences réfèrent principalement à des calamités qui affectent l'univers du jeu tel que la peste noire :

Cette terrible peste que les érudits ont nommée « la grande mortalité » poursuit son chemin destructeur à travers l'Ouest. La fin est-elle proche ? S'agit-il de notre jugement alors que le Tout-Puissant a finalement décidé que nous sommes trop misérables pour survivre !? (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction)

En d'autres occasions, l'action divine entraîne un cataclysme naturel ; dans ces cas précis, nous les avons associés au code Dieu pour assurer une exclusivité mutuelle des codes. Prenons cet extrait comme exemple :

Le peuple d'Alep a terriblement souffert alors que le sol sous la ville et dans les environs s'est soulevé et s'est brisé dans ce qui ne peut être décrit que comme un acte de rétribution divine. Après un cataclysme de cette ampleur, Alep prendra plusieurs années pour s'en remettre. (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction)

Toutefois, d'autres occurrences sont directement associées aux facteurs naturels et décrivent uniquement des phénomènes naturels destructeurs comme des tempêtes en haute mer ou des inondations, par exemple :

Une tempête aux proportions titanesques a frappé et a causé plus de dommage qu'une usure normale entraîne au cours de plusieurs vies. (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction)

Comme la description des données permet de le constater, dans les trois cas pour lesquels nous avons identifié des facteurs externes et stables la majorité des occurrences s'inscrivent dans la catégorie Dieu. Cela est sans doute lié au fait que deux des trois cas simulent une réalité historique dans laquelle la figure d'un Dieu est importante et crainte. Nous nous intéressons à présent aux occurrences de facteurs externes et modifiables.

6.2 Facteurs externes et modifiables

Les facteurs de changements dits externes et modifiables s'incarnent dans des types d'acteurs. Ils se différencient de ceux mentionnés précédemment dans notre description, car ils ne désignent pas l'avatar du joueur, mais plutôt des facteurs qui amènent le changement social. Pour ce sous-échantillon, nous recensons des occurrences pour l'ensemble des cas de notre étude. Au

total, 24 occurrences ont été codées et leur répartition est présentée dans le tableau 39. Nous décrivons les données pour chaque type de facteur en illustrant les différences (si elles existent) entre les cas de notre étude.

	Externe				
	Modifiable				
	Acteurs collectifs			Acteurs individuels	
	Peuple, nation	Élite, lignée	Gens ordinaires	Individus spéciaux	Gens ordinaires
<i>Battlefield 1</i>	3		2	2	1
<i>Assassin's Creed : Black Flag</i>		2	2	1	
<i>Company of Heroes</i>			2		
<i>Total War</i>	3			4	
<i>Papers Please</i>			2		

Tableau 39. Répartition des occurrences de facteurs externes et modifiables pour tous les cas.

Le premier facteur externe et modifiable que nous décrivons est celui de Peuple ou nation. Celui-ci est utilisé pour toute occurrence dans laquelle un peuple en particulier est identifié comme le facteur responsable du changement social. Six occurrences ont été identifiées dans deux cas de notre étude : *Battlefield 1* ainsi que *Medieval 2 : Total War*.

Pour *Battlefield*, le code est utilisé dans deux cas de figure distincts. D'abord, lorsque le narrateur réfère à un peuple précis qui contribue à une avancée significative dans la guerre. Par exemple, alors que des écrans informent le joueur des retombées de la bataille de Gallipoli : « Des combats sauvages se poursuivirent durant 9 mois et octroieraient une victoire durement acquise pour les Ottomans. Ils conservèrent le contrôle de Gallipoli ». (*Battlefield 1* [The Runner], Dice [2016], notre traduction)

Ensuite, dans un autre cas les concepteurs évoquent un changement social qui n'a pas eu lieu. Un exemple tiré du chapitre *Nothing is Written* nous permet d'illustrer cette situation : « La fin de la Grande Guerre a vu les Ottomans perdre le contrôle de l'Arabie. Toutefois, les empires anglais et français revinrent sur leur promesse d'indépendance arabe. » (*Battlefield 1* [Nothing is Written], Dice [2016], notre traduction).

Pour M2TW, la situation est légèrement différente, car les occurrences désignent plutôt le changement comme étant le fruit du peuple que l'avatar du joueur contrôle, et ce, tout autant pour ses succès que pour ses échecs. Par exemple, lorsque les Turcs sont détruits par une faction contrôlée par l'intelligence artificielle, un message s'affiche au joueur :

Autrefois une grande puissance, ce peuple n'est aujourd'hui qu'un souvenir qui sera bientôt oublié. [...] Cela ne change rien au fait qu'ils ont été défaits par un autre pouvoir que le vôtre... Vos terres seront-elles la prochaine cible pour une conquête ? (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction)

Un discours semblable est présenté au joueur lorsqu'il ne réussit pas à réunir les conditions de victoires qui permettent de remporter la partie : « L'ère médiévale tire à sa fin et malgré les réalisations considérables de votre peuple au cours des siècles ils ont échoué à conquérir le monde connu comme leurs nobles ancêtres l'avaient promis. » (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction)

Ces deux exemples illustrent la manière dont l'équipe de conception du jeu décrit le changement (ou l'absence de changement) comme étant le fruit d'un peuple choisi, et non simplement comme étant le fait d'un individu ou d'autres facteurs externes. Nous nous intéressons maintenant au prochain facteur : une élite ou une lignée choisie.

Le facteur « élite ou lignée » se retrouve dans un seul cas, *Assassin's Creed : Black Flag*. Nous dénombrons deux occurrences pour l'ensemble de l'échantillon de ce cas. Ces dernières sont liées par le sens puisqu'elles réfèrent toutes les deux aux Templiers en tant qu'élite responsable de gouverner l'humanité. Le meilleur exemple de cela est lorsque le maître des Templiers pour les Antilles explique à trois nouveaux initiés le rôle des Templiers : « [...] vous êtes des Templiers maintenant, les véritables législateurs du monde [...]. » (*Assassin's Creed : Black Flag*, Ubisoft [2013], notre traduction) La deuxième occurrence vient illustrer en quoi l'influence des Templiers

se fait sentir dans le monde « réel » de *Assassin's Creed* : « [...] ils [les Templiers] mènent nos vies. Ils décident des élections, contrôlent différents marchés boursiers et nous injectent avec des microrobots afin de nous espionner. » (*Assassin's Creed : Black Flag*, Ubisoft [2013], notre traduction) Ainsi, pour ce cas, c'est une élite qui contrôle le monde par le truchement de l'organisation des Templiers.

Le prochain code que nous décrivons a émergé lors du codage et représente un regroupement de gens ordinaires qui forment un collectif. Ceux-ci peuvent se regrouper afin de militer pour des causes sociales (féminisme, droits civiques, etc.) ou encore dans le cadre d'une cause précise et circonscrite dans le temps (une guerre mondiale, par exemple). Ce code se trouve dans quatre cas de notre étude : *Battlefield 1*, *Assassin's Creed : Black Flag*, *Company of Heroes* et *Papers Please*. Nous avons répertorié huit occurrences réparties dans l'ensemble des cas.

Les deux premières occurrences du facteur gens ordinaire – collectif se retrouvent dans *Battlefield 1* alors que le narrateur d'un chapitre donné évoque l'importance de l'action de certains individus dans le déroulement de la Guerre. Par exemple, dans le chapitre *Avanti Savoia*, le narrateur affirme que l'unité dont il faisait partie a changé le cours de la guerre pour l'Italie : « Nous étions une unité fière. Nous avons changé le cours de la guerre pour l'Italie » (*Battlefield 1* (Avanti Savoia !), Dice [2016]).

Dans ACBF, le code est utilisé une fois lorsque les marins doivent prendre une décision importante et le font de manière « démocratique ». L'avatar du joueur fait alors appel au regroupement de gens ordinaires que constitue son équipage afin de changer les choses. Dans CoH, le code est employé pour souligner l'importance de la mission des troupes aéroportées lors du débarquement de Normandie :

La veille [du débarquement,] la plus vaste opération de parachutistes jamais entreprises a permis à près de trois divisions d'atterrir derrière les lignes ennemies. Leur objectif était de saisir les routes principales et de prévenir une contreattaque qui pourrait mettre en péril l'ensemble de l'invasion. Le succès du jour J dépendait entièrement de ces hommes. (*Company of Heroes*, Relic Entertainment [2006], notre traduction)

Dans *Papers Please*, nous dénombrons deux occurrences codées dans la catégorie « collectif, gens ordinaires ». Dans les deux cas, il s'agit d'une note, présentée au joueur par un émissaire du

groupe EZIC qui explique leur mission, par exemple : « Quand Arstotzka est née, l'Ordre [EZIC] jouait le même rôle qu'aujourd'hui. Lorsque la tyrannie se terminera, nous disparaîtrons à nouveau. » (*Papers Please*, Pope [2013], notre traduction)

Le prochain facteur que nous décrivons est lié aux acteurs individuels, en particulier, les individus spéciaux. Celui-ci se trouve dans trois cas différents et compte sept occurrences au total. Le premier cas pour lequel nous avons identifié des occurrences est *Battlefield 1*. Dans le premier segment codé, il est question d'un groupe d'individus spéciaux qui deviennent des facteurs de changement pour leur nation alors que, dans le deuxième segment codé, il est plutôt question d'un seul individu (T. E. Lawrence) qui inspire d'autres à combattre. À titre d'exemple, nous retranscrivons ici la deuxième occurrence : [...] Ils contestaient le joug d'un empire et se ralliaient autour des idées d'un guerrier influent [T. E. Lawrence] aux idées de liberté et de changement. (*Battlefield 1* [Nothing is Written], Dice [2016], notre traduction)

Le deuxième cas dans lequel nous retrouvons le code d'individus spéciaux est ACBF. Dans ce dernier, nous ne comptons qu'un segment. L'occurrence met en scène l'avatar du joueur qui vient d'assassiner un pirate influent et énonce l'idée qu'il est nécessaire, pour certains individus, de prendre les choses en main pour éviter que d'autres pourrissent l'humanité.

Les quatre autres occurrences pour le code d'individus spéciaux se retrouvent dans le M2TW. Parmi ces occurrences, deux regroupements se créent. Le premier indique en quoi l'avatar du joueur est un facteur de changement, car il est un individu spécial (de naissance) et que ses actions déterminent l'avenir de son peuple :

[...] gouverner ce territoire est un droit acquis à la naissance, mais le contrôler requiert des aptitudes et un courage que peut posséder. [...] En ces temps de guerre totale, la responsabilité de s'assurer que le royaume ne s'effondre pas repose sur les épaules des dirigeants [l'avatar du joueur] (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction).

Les deux autres occurrences forment un regroupement dans lequel le joueur est informé des conséquences de ces actions, par exemple, lorsque ce dernier détruit la faction écossaise : « [...] la longue histoire de ce peuple s'est terminée par votre main. Des célébrations spontanées se

déclenchent à travers le royaume afin de souligner votre règne vertueux » (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction).

Le dernier code à décrire pour les facteurs externes modifiables est celui associé aux gens ordinaires. Il désigne des occurrences pour lesquelles des quidams sans histoire sont un facteur de changement. Ce code est utilisé dans un seul cas, soit *Battlefield 1*, au cours de la cinématique qui fait office de dernier chapitre du jeu. Dans celui-ci, le narrateur évoque le fait que l'histoire ne se souvient que de quelques individus spéciaux, mais que, dans le cadre de la Grande Guerre, le souvenir de plusieurs individus demeurera.

L'histoire ne se souvient que d'une personne sur mille, alors le futur sera rempli d'histoire à propos de qui nous étions, de ce que nous avons fait, comment nous avons vécu et comment nous sommes morts. Lorsque la Guerre sera gagnée, ils se souviendront de nous. (*Battlefield 1 [Remember Us]*, Dice [2016], notre traduction)

La description des facteurs externes (stables et modifiables) nous permet de constater qu'il est impossible de cantonner un jeu à un seul type de facteur de changement. Sciemment ou non, les concepteurs présentent des simulations historiques complexes dans lesquelles une multitude de facteurs contribuent au changement. Nous nous intéressons maintenant aux facteurs internes qui peuvent contribuer au changement social.

6.3 Facteurs internes

Les facteurs internes peuvent être stables ou modifiables et se répartissent dans deux catégories. La nature humaine est considérée comme un facteur stable, alors que la lutte des classes est considérée comme un facteur modifiable. Nous dénombrons un total de trois occurrences, deux d'entre elles sont codées dans la catégorie « stable — nature humaine » et une autre, dans « modifiable — lutte des classes ». Le tableau 40 présente la répartition des codes pour l'ensemble des cas. Nous décrirons d'abord les occurrences pour le facteur stable, puis l'occurrence pour le facteur modifiable.

	Interne	
	Stable	Modifiable
	Nature humaine	Lutte des classes
Battlefield 1	1	
Assassin's Creed : Black Flag	2	
Company of Heroes		
Medieval 2 : Total War		1
Papers Please		

Tableau 40. Répartition des occurrences pour l'ensemble des cas.

La première occurrence associée à la nature humaine est tirée de *Battlefield 1*. Le narrateur principal exprime son incrédulité face au fait que la Grande Guerre devait être la « Der des Ders », en soulignant que l'ambition humaine n'a pas de limite : « ils ont dit que cette guerre serait la guerre pour terminer toutes les guerres. Mais je m'interroge s'il y aura un jour une fin à l'ambition humaine et à sa volonté de tout détruire ». (*Battlefield 1* [Avanti Savoia], Dice [2016], notre traduction)

Les deux autres occurrences associées à ce facteur se trouvent dans ACBF. Les deux occurrences affirment l'existence d'une nature immuable de l'être humain, ici perçue comme étant mauvaise. Dans un cas, un personnage explique comment les pirates ont gaspillé leur chance de créer une société égalitaire à Nassau : « Nous avons ici une opportunité rare, une chance de former un gouvernement créé et maintenu par des hommes de vision. En l'espace de deux ans, nous avons gaspillé cette chance ». (*Assassin's Creed Black Flag*, Ubisoft [2013], notre traduction). L'autre occurrence fait allusion à la confiance en la nature humaine qu'exprime un personnage, mais qui constate que cette confiance est mal placée : « [...] s'agit-il de ma récompense, car je crois au

meilleur de l'humain ? De penser qu'un truand comme toi pourrait rassembler un peu de bon sens à l'occasion ! » (*Assassin's Creed : Black Flag*, Ubisoft [2013], notre traduction).

Le dernier facteur à considérer est la lutte des classes (externe et modifiable). Une seule occurrence a été codée pour cette catégorie et provient du cas M2TW. Dans ce dernier, lorsque le joueur conquiert une ville, plusieurs options s'offrent à lui, notamment la possibilité d'exterminer la population ou encore d'occuper la ville militairement sans effusion de sang. Cette deuxième option permet de conserver une plus grande productivité dans la ville, mais peut provoquer un mécontentement, voire une révolte ouverte. À cette occasion, le joueur risque de perdre le contrôle de la ville. L'occurrence codée réfère à cette situation, alors que la population de la ville de Paris se révolte contre la féodalité. Il est alors clair qu'il s'agit du soulèvement des opprimés contre la classe dirigeante, même si leur action ne vise pas l'abolition du prolétariat : « La population de cette ville a rassemblé suffisamment de courage ou l'insolence requise pour défier la gouvernance des nobles et s'est révoltée ! » (*Medieval 2 : Total War*, Creative Assembly [2006], notre traduction).

Maintenant que nous avons décrit les différents facteurs internes de changement social, nous proposons une courte synthèse sur l'ensemble des facteurs de changements à la lumière des résultats décrits précédemment

6.4 Synthèse

La description de nos résultats en lien avec les facteurs de changement permet d'établir quatre constats généraux. Premièrement, l'ensemble des cas présentent le changement social comme étant le fruit d'une multitude de facteurs, à la fois externes et internes, stables et modifiables. Deuxièmement, trois facteurs externes stables sont prépondérants : Dieu, facteurs naturels et le progrès. Soulignons que Dieu et les facteurs naturels sont importants à cause de M2TW, mais sont absents de notre échantillon dans les autres cas. Pour sa part, le progrès technique n'est présent que dans BF1 et semble lié à la perception habituelle que la Grande Guerre a vu la venue de grandes avancées technologiques. Troisièmement, pour les facteurs externes et modifiables, nous observons une dominance de trois types d'acteurs responsables du changement : peuple (nation), gens ordinaires et individus spéciaux. Quatrièmement, la représentation de la nature

humaine est consensuelle dans la mesure où elle est considérée comme étant immuable (et mauvaise). Il importe de souligner que la présence ou l'absence de certains facteurs est directement tributaire de la diversité de notre échantillon. Par exemple, le facteur technologique aurait pu être plus fréquent si l'analyse portait sur un plus grand nombre de jeux de guerre. Nous concluons la présentation des résultats par une synthèse présentée dans la prochaine section.

7. Synthèse globale des résultats et conclusion

La description des données pour les différents cas de notre étude (*Battlefield 1*, *Assassin's Creed : Black Flag*, *Company of Heroes*, *Medieval 2 : Total War* ainsi que *Papers Please*) nous permet d'établir des constats généraux pour chaque élément documenté par notre codage. D'abord, pour les types d'acteurs représentés, les jeux de notre étude mettent surtout en scène des protagonistes masculins qui sont bien souvent soit des quidams sans histoire (ACBF, BF1, Papers Please), soit des individus spéciaux (M2TW). Dans un cas, pour CoH, il est plutôt question d'un collectif de gens ordinaires. Ensuite, nous constatons une prépondérance des péripéties au sein des récits analysés avec, pour trois cas sur cinq, l'absence de possibilité pour le joueur d'influencer réellement le récit qui lui est présenté. Enfin, tous les cas présentent une multitude de facteurs de changements historiques, ce qui laisse entrevoir une certaine complexité dans la représentation de l'évolution historique. Nous synthétisons ces résultats dans le tableau 41 (p. 181). Dans le chapitre 5, nous reviendrons sur ces résultats, en les mettant en perspective avec les éléments soulevés précédemment dans le cadre théorique, en particulier ceux liés au développement de l'enseignement de l'agentivité chez les élèves du secondaire, mais aussi sur l'usage plus général des jeux vidéos historiques pour les cours d'histoire-géographie.

	Type d'agent	Type d'agentivité	Facteurs de changements identifiés
Battlefield 1	Individuel — gens ordinaires	Perçue (nulle)	Progrès technique (ext. Stable)
			Peuple nation (ext. modif.)
			Gens ordinaires (ext. modif.)
			Individus spéciaux (ext. modif.)
			Gens ordinaires (ext. modif.)
			Nature humaine (int. stable)
Assassin's Creed : Black Flag	Individuel — gens ordinaires	Perçue (nulle)	Dieu (ext. stable)
			Structures (ext. stable)
			Élite, lignée (ext. modif.)
			Gens ordinaires (ext. modif.)
			Individus spéciaux (ext. modif.)
			Nature humaine (int. stable)
Company of Heroes	Collectif — gens ordinaires	Perçue (nulle)	Gens ordinaires (ext. modif.)
Medieval 2 : Total War	Individuel — grand personnage	Réelle	Dieu (ext. stable)
			Facteurs naturels (ext. stable)
			Individus spéciaux (ext. modif.)
			Lutte des classes (int. modif.)
Papers Please	Individuel — gens ordinaires	Réelle	Gens ordinaires (ext. modif.)

Tableau 41. Synthèse des résultats présentés

Chapitre 5 — Discussion des résultats

Introduction

Dans le chapitre 5, nous présentons une discussion des résultats de notre étude de cas. Celle-ci est séparée en plusieurs sections qui abordent, de manière systématique, les différents éléments importants de notre recherche. Ainsi, nous débutons par un retour sur les trois objectifs spécifiques ainsi que l'objectif général de recherche de notre étude. Ensuite, nous examinons quelques limites en lien avec notre corpus de jeu avant de conclure par des réflexions sur l'intégration des jeux vidéos historiques dans le cadre du cours de sciences sociales et humaines au secondaire.

5.1 Retour sur l'objectif spécifique 1

D'entrée de jeu, rappelons notre premier objectif spécifique, tel que décrit dans le cadre théorique : identifier la représentation de l'agentivité dans les jeux vidéos (choisis de façon à constituer un échantillon contrasté [au jugé] représentatif des principaux types de jeux recensés) de notre corpus et identifier le lieu d'attribution des causes du changement social. Pour répondre à cet objectif, nous classerons d'abord les différents jeux selon leur vision de l'agentivité. Nous verrons ensuite dans quelle mesure l'ensemble de ces jeux reflète une vision consensuelle de l'historiographie et de l'agentivité avant de conclure par une réflexion sur la présence de l'humain au centre des jeux vidéos historiques.

5.1.1 Classement des cas selon la représentation de l'agentivité

Pour classer les cas de notre étude, nous nous référons à l'agentivité perçue et à l'agentivité théorique que le joueur vit en expérimentant la narration proposée par le jeu. Rappelons que l'agentivité théorique est définie comme la capacité objective d'un acteur de changer le cours de l'expérience de jeu, alors que l'agentivité perçue relève plutôt de l'impression subjective d'avoir l'habileté à faire des changements (Wilson, 2009).

Pour trois cas sur cinq — *Battlefield 1* (BF1), *Assassin's Creed : Black Flag* (ACBF) et *Company of Heroes* (CoH) —, l'agentivité théorique est nulle, car le joueur ne peut pas affecter durablement la narration proposée par le jeu. En effet, les actions posées par le joueur sont uniquement de nature mécanique et ne permettent d'atteindre que les objectifs imposés pour compléter les missions proposées. Cette liberté mécanique évidente peut tromper le joueur et l'amener à penser qu'il possède une agentivité plus grande qu'en réalité. L'agentivité perçue par le joueur est donc importante pour l'ensemble de ces cas. Voilà déjà une nuance qu'il est important de considérer, dans l'utilisation de jeux vidéos historiques, pour développer la compréhension de l'agentivité chez les élèves. Nous y reviendrons.

Cette représentation de l'agentivité nous semble être le fruit d'une volonté, de la part de l'équipe de conception, de simuler des événements réels (comme pour BF1 et CoH) ou encore de raconter une histoire qui adhère au schéma typique des récits de fiction et pour lequel l'histoire ne constitue qu'une toile de fond commode (ACBF). En ce sens, nos résultats viennent corroborer ceux de Chapman (2016) qui répartit les jeux vidéos historiques sur deux pôles : narratifs et conceptuels. En raison de la reconstitution méticuleuse du passé et de leur volonté de restituer une vision de l'histoire, les jeux narratifs n'amènent pas les joueurs à réécrire l'histoire (nous verrons plus loin en quoi les jeux conceptuels diffèrent avec le cas de *Medieval 2 : Total Warfare*). Le joueur est dans l'impossibilité d'exercer une véritable agentivité, ce dont témoignent nos résultats. Pour ACBF, nos résultats viennent corroborer des réserves, émises ailleurs, sur la possibilité de la série *Assassin's Creed* de proposer une agentivité réelle (Boutonnet, 2016; Joly-Lavoie, 2017).

Pour les deux autres cas de notre échantillon, *Medieval 2 : Total Warfare* (M2TW) et *Papers Please*, la tendance s'inverse : nous constatons que les joueurs sont en mesure d'être des agents de l'histoire. En ce sens, agentivité théorique et agentivité perçue se combinent pour offrir une agentivité réelle. En effet, nous avons constaté que les joueurs sont amenés à changer le cours de l'expérience de jeu, malgré la forte présence d'actions mécaniques (liées à l'agentivité perçue). Cela est en partie dû au fait que ces jeux s'inscrivent dans le pôle des jeux vidéos historiques conceptuels qui s'attachent à représenter le passé, sans toutefois recréer des événements précis (Chapman, 2016). Ainsi, le joueur est libre de broder son propre récit en mobilisant des concepts

simulés par le jeu (la diplomatie, le choix avisé de terres fertiles, etc.) et se rapproche d'une agentivité réelle. Cette deuxième façon d'envisager l'agentivité nous semble plus prometteuse dans un cadre scolaire, car elle permet de présenter de multiples versions d'une même histoire, d'analyser l'impact de certaines décisions et d'envisager le changement social comme multifactoriel. Dans cette optique, il importe toutefois de départager, avec les élèves, le vrai du faux afin que ces derniers n'intègrent pas une version contre-factuelle ou faussée du phénomène historique étudié. En ce sens, cela met de l'avant l'importance de développer la pensée historienne comme outils d'analyse critique des discours profanes comme les jeux vidéos.

En somme, sur l'ensemble du corpus, nous constatons que la majorité des cas étudiés, soit trois sur cinq, empêchent le joueur d'exprimer une véritable agentivité, privilégiant plutôt l'expérience immersive de revivre l'histoire avec un haut degré de fidélité. Ils adoptent une approche monumentale (révérence au passé, le joueur incarne un héros ou son adjutant) ou d'authenticité empruntée (le passé comme trame de fond) (Landy, 2006 citée dans Metzger et Paxton [2016]) et n'invitent pas à la réflexion historique. En ce sens, l'expérience vidéoludique diffère peu, par exemple, de l'expérience cinématographique, exception faite d'une approche plus active pour le jeu, puisque le film peut se dérouler sans intervention du spectateur. Pour compléter notre regard sur la représentation de l'agentivité dans notre corpus, nous proposons quelques réflexions sur le lieu d'attribution des causes du changement social.

5.1.2 Lieu d'attribution des causes du changement social et type d'agent

Rappelons que l'attribution des causes de changement doit toujours être envisagée selon la perspective de l'agent et peut être interne ou externe, modifiable ou non modifiable (Éthier, 2000a; Viau, 1996). Le lieu d'attribution des causes ainsi que le type d'agents mis en scène nous permettent d'inscrire les jeux dans différents courants historiographiques.

L'attribution des causes du changement social est presque toujours extérieure à l'agent pour l'ensemble de notre corpus. Toutefois, la plupart d'entre elles sont d'une nature modifiable. Cela est en partie lié au fait que le jeu vidéo, par sa nature même, est un ensemble de systèmes complexes qui interagissent pour simuler le passé de manière plus ou moins authentique. Ce faisant, les contraintes déterminent l'agent de l'extérieur (en d'autres mots, elles sont induites

par l'équipe de conception). C'est aussi ce qui explique pourquoi les jeux sont intéressants : ils proposent des espaces problèmes que les joueurs doivent résoudre en fonction des contraintes imposées (McCall, 2012).

Les facteurs externes et stables se regroupent en quatre catégories : le progrès technique, Dieu, les facteurs naturels et les structures. Trois d'entre elles sont assez « classiques » (Dieu, les facteurs naturels et les structures) et les jeux vidéos historiques semblent pouvoir servir de « simulateur » pour bien les illustrer. Toutefois, la catégorie du progrès technique suscite davantage notre attention, et ce, pour deux raisons liées à l'apprentissage de l'histoire au secondaire. D'abord, parce qu'il peut y avoir, chez certains élèves, une perception associée au fait que « le progrès » signifie « l'amélioration ». Il importe donc d'amener les élèves à relativiser leur perception du progrès pour les aider à envisager le discours du jeu sous un angle critique. Ensuite, parce que l'évolution de la vie matérielle est aisément comprise par les élèves, et ce, dès le primaire (Levstik et Barton, 1996). Le jeu pourrait donc être une autre façon d'illustrer l'évolution technique de manière ludique.

Finalement, pour les facteurs internes, la majorité des occurrences sont associées à la nature humaine et une seule l'est à la lutte des classes (considéré comme un facteur interne, car la classe est déterminée à la naissance en fonction de caractéristiques héritées). Ainsi, les jeux vidéos historiques amènent peut-être les élèves à prendre conscience des facteurs qui déterminent les agents dans l'histoire, mais ne semblent pas leur donner des pistes de réflexion pour se désaliéner ou encore envisager la transposition de leur agentivité dans le monde réel. De ce constat, nous formulons deux observations liées à l'utilisation des JVH dans un contexte scolaire. Premièrement, cela souligne d'emblée l'importance de la médiation de l'enseignant(e) dans la compréhension de représentations profanes de l'histoire (Martineau, 1999). Deuxièmement, cela confirme l'importance de développer une compréhension de l'agentivité comme le propose l'actuel Programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire qui se donne comme objectif d'amener les élèves à développer un esprit citoyen par l'entremise de l'exercice de la pensée historique (Éthier, 2010; Ségal, 1990).

5.1.3 Une vision consensuelle de l'historiographie et de l'agentivité

Nous avons montré précédemment comment les jeux vidéos historiques de notre corpus adhèrent à une vision consensuelle de l'histoire et de l'agentivité qui se conforment aux interprétations de phénomènes historiques généralement véhiculées et acceptées. Aucun d'entre eux ne propose vraiment de point de vue différent ou n'amène à remettre en question les événements qu'ils proposent. Évidemment, cela est lié à la nature ludique des jeux vidéos analysés ainsi que les limites inhérentes au corpus sélectionné. Pour creuser cette dimension, nous formulons d'abord quelques remarques générales sur la vision historiographique portée par les jeux de notre étude. Ensuite, nous nous penchons plus en détail sur *ACBF*, car d'autres écrits nous permettent d'approfondir la réflexion ainsi que *M2TW* qui ouvre la possibilité de créer des récits historiques alternatifs, voire contre-factuels.

La représentation des agents historiques et de leur agentivité dans les jeux de notre corpus adhère, volontairement ou non, aux tropes habituels de la fiction historique. Que ce soit dans la littérature ou le cinéma, la figure d'un personnage au centre du malstrom historique est commune. Elle permet au récepteur de s'identifier plus facilement à la quête présentée par le récit, en particulier s'il s'agit d'un quidam (autrement dit un personnage « moyen ») (Delage et Guigeno, 2004; Gengembre, 2006; Parmentier, 2008). Toutefois, les jeux de notre corpus ne s'inscrivent pas que dans une représentation vieillie de l'agentivité et de la fiction historique. En effet, l'observateur constate une homologie entre, d'une part, la représentation d'agents dénués d'une agentivité réelle et déterminés par des facteurs internes et externes à eux (comme le sont les agents dans les jeux de notre corpus) les transformant en témoins de l'histoire et, d'autre part, l'historiographie ou les œuvres de fictions du 20^e siècle (Durand-Le Guern, 2008; Spencer Clark, 2013). Les jeux vidéos historiques de notre corpus ne se démarquent pas, mais ne sont pas non plus ancrés dans des visions passéistes de l'historiographie.

Ainsi, nous constatons que les jeux vidéos historiques sont porteurs de différents facteurs que l'on retrouve dans la typologie présentée dans notre cadre théorique. De surcroit, nous constatons qu'il est assez aisé d'inscrire les JVH de notre corpus dans des courants historiographiques précis. Le tableau 42 présente les associations que nous avons faites.

	Courant historiographique
<i>Assassin's Creed Black Flag</i>	Structuraliste
<i>Battlefield 1</i>	<i>Microstoria</i>
<i>Company of Heroes</i>	Histoire évènementielle
<i>Medieval 2 : Total War</i>	Histoire des chroniqueurs
<i>Papers Please</i>	<i>Microstoria</i>

Tableau 42. Les jeux du corpus associés aux courants historiographiques identifiés dans le cadre théorique

Nous remarquons aussi une certaine filiation entre l'époque dépeinte, les récits mis de l'avant et les facteurs de changement identifiés. Prenons par exemple *Papers Please* : le récit historique de ce dernier se déroule durant la guerre froide et fait la chronique d'une personne et de sa communauté. Il n'est donc pas farfelu d'associer ce dernier à la *Microstoria* pratiquée surtout depuis les années 1980 (Kott, 2010). Bien que notre étude ne nous permette pas de préciser, avec certitude, les raisons qui expliquent cela, nous supposons qu'il y a un lien à tisser avec l'horizon d'attente et l'impression de véridicité du récit. Par exemple, le récepteur ne sera pas choqué que Dieu soit évoqué comme un facteur de changement dans un jeu qui dépeint le Moyen Âge. Afin d'approfondir cette réflexion, nous proposons maintenant une analyse plus fine de AC : BF et MT2W.

Par sa popularité, *Assassin's Creed* a déjà suscité un certain intérêt chez les didacticiens et nos résultats permettent de compléter le portrait déjà brossé par d'autres (Bouttonnet, 2018; Gilbert, 2019). Nous évoquons ailleurs (Joly-Lavoie, 2017) que *Assassin's Creed* adhère au trope familier de l'homme blanc qui change le monde, et ce, même si l'avatar incarné par le joueur déroge à cette représentation stéréotypée. Pour ACBF, il est évident que l'avatar n'est qu'en partie

responsable du changement et qu'un autre facteur contribue à guider ses actions, une élite composée de gens choisis (les Templiers). Pour cet opus, cette élite se compose d'hommes blancs et il en va de même pour l'avatar du joueur. Ce dernier entreprend différentes quêtes, mais de manière égoïste et toujours à la suggestion d'autres individus. En ce sens, la représentation de l'agentivité dans AC se conforme aux stéréotypes reçus (le grand homme choisis par une force supérieure, une élite choisie pour changer la destinée de l'humanité) portés autrefois par l'histoire savante (Bourdé et Martin, 1983) et encore perpétués par certains jeux vidéos, comme l'illustrent nos résultats.

Pour le cas particulier de *Medieval 2 : Total War*, il nous semble que la représentation du changement social comme étant principalement le fait d'un individu (dont le pouvoir est hérité à la naissance), de Dieu et de la nature (deux facteurs externes et stables) perpétue une vision traditionnelle et fidèle à la représentation de l'époque, mais à certains égards « archaïque » aujourd'hui. En effet, l'historiographie a délaissé depuis longtemps Dieu comme moteur de changement (Bourdé et Martin, 1983). De plus, la représentation des effets de la nature sur le changement social, *Medieval 2 : Total War* semble présenter une vision réductrice qui ne prend pas nécessairement en considération la capacité des humains à modifier leur environnement.

Du même souffle, soulignons que les représentations sociales de l'équipe de conception alimentent probablement cette vision, alors que l'équipe cherche à simuler le Moyen Âge du point de vue de l'avatar incarné par le joueur. En ce sens, la représentation de l'agentivité et des facteurs de changements est conséquente avec l'époque dépeinte. Cette approche nous semble, à certains égards, prometteuse pour des analyses guidées du jeu.

5.1.4 L'humain comme agent principal au sein des jeux vidéos historiques

L'étude des résultats de notre corpus fait ressortir clairement que l'humain est l'acteur privilégié des jeux vidéos historiques de notre corpus. Cela semble cohérent avec la posture d'authenticité privilégiée pour les cas étudiés. Toutefois, alors que la littérature et le cinéma d'époque adoptent souvent une focalisation interne qui donne accès au conscient et au subconscient des personnages mis en scène (Parmentier, 2008), les JVH de notre étude ne l'adoptent pas toujours. Ce faisant, les joueurs substituent leurs propres réflexions à celles qui pourraient être imposées

par l'équipe de développement dans le but « d'incarner » leur avatar. Toutefois, comme l'agentivité réelle est limitée dans bien des cas (exception faite de *Medieval 2 : Total War* ainsi que de *Papers Please*), le joueur ne peut pas vraiment profiter à plein de cette opportunité. En ce sens, les différences avec un roman ou un film ne sont pas très grandes. Du même souffle, il importe de reconnaître que le récepteur est aussi en mesure de « s'évader » en rêvant au récit qu'il vient de consommer et, ce faisant, peut reconfigurer comme bon lui semble la narration libérée de toute contrainte technique ou autre.

5.2 Retour sur l'objectif spécifique 2

L'objectif spécifique deux, énoncé dans notre cadre théorique, est d'identifier le poids relatif de l'agentivité théorique et de l'agentivité perçue dans les jeux vidéos historiques par l'analyse des mécaniques qu'ils simulent. Dans cette section, nous réfléchissons d'abord à la présence de l'agentivité théorique et à celle occupée par l'agentivité perçue. Nous poursuivons en proposant quelques éléments de réflexions en lien avec la possibilité, pour les jeux vidéos historiques, de simuler une véritable agentivité.

5.2.1 Place de l'agentivité théorique et perçue

Dans l'absolu, les JVH de notre corpus allouent beaucoup plus d'importance à l'agentivité perçue qu'à l'agentivité théorique. En effet, l'analyse de nos données permet de constater une surreprésentation des actions mécaniques (associées à l'agentivité perçue). Pour leur part, les actions narratives négatives constituent l'essentiel des actions que le joueur pose et qui font progresser le récit, et ce, pour la presque totalité du corpus. En ce sens, *Assassin's Creed : Black Flag*, *Battlefield 1* et *Company of Heroes* donnent l'illusion au joueur de pouvoir faire preuve d'agentivité.

Du côté de l'agentivité théorique, deux cas se séparent du lot, *Medieval 2 : Total War* ainsi que *Papers Please*. Ces derniers amènent le joueur à réaliser une grande quantité d'actions mécaniques, mais lui permettent aussi de poser plusieurs actions narratives positives. Ainsi, le joueur est en mesure d'expérimenter une agentivité plus significative. En effet, à l'inverse des trois autres cas de notre corpus, *M2TW* et *Papers Please* permettent au joueur d'agir et d'affecter

le déroulement général du récit. Des deux cas, c'est M2TW qui offre l'agentivité la plus grande, alors que rien n'est imposé au joueur, à l'exception des conditions de victoire. Pour sa part, *Papers Please* a quelques jalons narratifs que le joueur ne peut pas contourner, mais la majorité des choix qui affectent le récit appartiennent à celui-ci.

Pour mettre en perspective ces constats dans un contexte didactique, nous nous tournons vers les écrits de Boutonnet (2018) et de Gilbert (2019) sur la perception qu'ont les joueurs de la véracité historique dans *Assassin's Creed*. Ces deux auteurs constatent que les récepteurs (des élèves, dans le cas de Gilbert [2019], et des joueurs, dans le cas de Boutonnet [2018]) font peu usage de leur sens critique quand ils consomment des JVH. Par analogie, il n'est pas farfelu de penser qu'un élève, confronté à un simulacre d'agentivité dans un « emballage historique » de qualité, se laisse bernier. Les résultats de notre étude nous empêchent de confirmer ou d'infirmer cette supposition. Toutefois, ils nous amènent à envisager avec circonspection l'usage des JVH de notre corpus dans le développement-apprentissage de l'agentivité. Par ailleurs, soulignons que cette attitude dilettante des élèves à l'égard des représentations fictives de l'histoire n'est pas unique aux JVH et s'observe aussi dans la manière dont sont abordés les films historiques (Stoddard et Marcus, 2017).

Pour conclure, au vu de la place importante que prend l'agentivité perçue dans notre corpus, il importe aussi de réfléchir, brièvement, à la notion d'agentivité nulle. L'agentivité implique une action et un résultat, que cette dernière soit positive ou négative, ce qui n'est pas sans rappeler la boucle de rétroaction propre au JVH (McCall, 2012). Par l'entremise de cette dernière, un jeu vidéo peut, théoriquement, permettre de simuler une action et les résultats qui s'en suivent que ceux-ci soient positifs ou négatifs (McCall, 2012). Ainsi, dans certaines conditions, un JVH pourrait faciliter l'expérimentation de différentes versions d'un même événement historique. Toutefois, si le joueur pose uniquement des actions mécaniques (avancer, reculer, tirer, etc.) ou des actions narratives négatives (qui font progresser le récit, mais sans égard aux choix exprimés par le joueur), exprime-t-il vraiment une forme d'agentivité ?

Ainsi, une agentivité nulle signifierait, à notre sens, l'incapacité complète d'affecter le monde vidéoludique, au même titre que lorsqu'un film est visionné. Ainsi, plutôt qu'une agentivité nulle nous préférons mettre de l'avant la notion d'agentivité factice. Cette dernière désigne une forme

d'agentivité qui émule la capacité d'un acteur de prendre des décisions et d'en vivre les conséquences. Dans notre corpus, cela se traduit par une agentivité mécanique forte, mais un impact nul sur le déroulement du récit. Cela soulève donc la question : une agentivité réelle est-elle possible dans les JVH ? Nous proposons quelques pistes de réflexion à cet effet dans la prochaine section.

5.2.2 Une agentivité réelle possible dans les jeux vidéos historiques ?

Poser la question d'une agentivité « réelle » dans les JVH demande d'abord de définir ce qu'est l'agentivité. Ainsi, il importe de revenir sur les aspects de l'agentivité que nous avons élaborés dans le cadre théorique. Au sens large l'agentivité est comprise comme la capacité d'un acteur humain à agir intentionnellement. Toutefois, cet agent est déterminé par des facteurs qui lui sont extérieurs et dont il hérite (Bourdieu, 1997/2003, 2014), mais desquels il peut se désaliéner ou par sa volition propre. Décortiquons cette définition en faisant le parallèle avec les résultats de notre étude de cas.

Examinons d'abord le premier élément de définition : les jeux vidéos historiques amènent les joueurs à agir intentionnellement, la plupart du temps. C'est, par ailleurs, la distinction principale entre les jeux et d'autres représentations profanes de l'histoire. À notre sens, il y a un lien à faire ici avec l'horizon d'attente du récepteur (Jablonka, 2014; Jauss, 1989). En effet, comme l'intentionnalité est interne au joueur, cela nous amène à avancer que, du moment où celui-ci s'immerge dans le jeu, il accepte tacitement de poser une série d'actions intentionnelles avec l'objectif d'accomplir les missions que lui impose le jeu. À l'opposé, le joueur qui ne souhaiterait pas agir fermerait le jeu pour se consacrer à une autre activité. Il nous semble que pour les jeux de notre corpus, dans une forte majorité, cette intentionnalité est possible. En effet, le joueur est rarement confronté à des séquences au cours desquelles il est complètement passif (exception faite des cinématiques). Ainsi, le premier critère paraît être respecté, du moins, pour notre corpus.

Le deuxième critère, lié aux contraintes héritées, est aussi présent dans les JVH. En effet, nous le constatons à plusieurs reprises dans notre échantillon : l'absence d'équipement dans *Assassin's*

Creed, le manque d'argent pour faire vivre sa famille dans *Papers Please*, etc. Toutefois, se désaliéner complètement des contraintes ne nous semble pas possible, et ce, pour deux raisons.

Premièrement, parce que dans la plupart des cas de notre étude, faire fi des contraintes ou lutter activement contre elles entraîne l'échec de la mission. Il n'est pas possible, par exemple, de refuser de combattre les Allemands dans *Company of Heroes* et d'être fait prisonnier de guerre, comme il n'est pas possible de survivre au premier chapitre de *Battlefield 1*. Deuxièmement, les JVH (et les jeux vidéos en général [Apperley, 2006]) sont des systèmes fermés dont les contraintes ne peuvent pas évoluer. Ce faisant, tenter de se désaliéner de celles-ci entraîne un « bris » du système qui cesse, dès lors, de fonctionner convenablement ou encore ne permet pas de progresser dans le récit. Cela met en lumière une limite majeure des jeux vidéos historiques pour le développement de l'agentivité et souligne l'importance de toujours les utiliser en combinaison avec un solide dispositif didactique (Boutonnet et coll., 2014).

Le troisième critère énoncé est la volition attribuée à l'acteur par l'historien ou pour les JVH par l'équipe de conception. Dans les JVH, la volition se traduit par les actions mécaniques et les actions narratives que le joueur peut poser. Pour les jeux de notre corpus, nous constatons que la capacité d'agir varie d'un jeu à l'autre en fonction du type de jeu comme de l'approche choisie pour représenter le passé (conceptuelle ou narratives). Plus le jeu est narratif (par exemple, *Battlefield 1*), plus les actions mécaniques sont priorisées et, symétriquement, moins les actions narratives positives le sont. Plus le jeu est conceptuel, plus les actions mécaniques permettent de poser des actions narratives positives ayant un impact sur le récit (par exemple *Medieval 2 : Total War*).

Ainsi, si elle est envisagée comme la capacité d'un acteur à poser des gestes significatifs qui font progresser le récit, l'agentivité « réelle » semble possible, du moins pour une partie de notre corpus (*Medieval 2 : Total War* et *Papers Please*). Alors que les autres cas — *Assassin's Creed : Black Flag*, *Battlefield 1* et *Company of Heroes* — proposent plutôt un simulacre d'agentivité. En somme, l'intentionnalité du joueur se heurte aux intentions des concepteurs. Enfin, nous avançons qu'une agentivité réelle telle que définie dans notre cadre théorique est absente de notre corpus. Du même souffle, nous envisageons mal comment un jeu vidéo peut simuler ce

type d'agentivité. Soulignons toutefois que cela n'invalide pas complètement l'intérêt pour les JVH dans un cadre scolaire, comme nous le verrons dans la prochaine section.

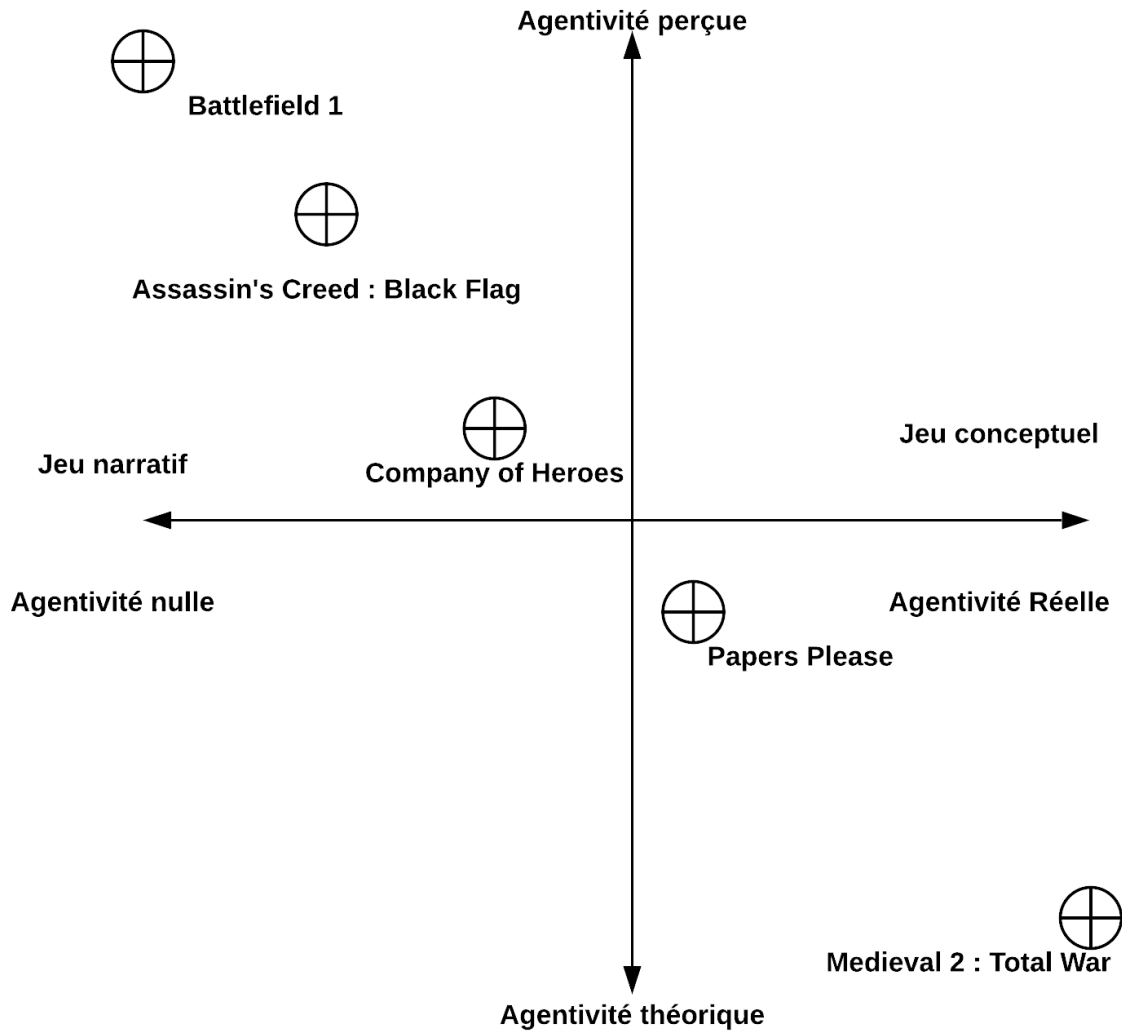


Figure 20. – Répartition des jeux de notre étude sur l'axe de l'agentivité.

5.3 Retour sur l'objectif spécifique 3

L'objectif spécifique 3 de notre recherche est formulé ainsi dans notre cadre théorique : envisager l'usage, dans un cadre scolaire, des jeux vidéos historiques pour développer la compréhension de l'agentivité en considérant leur représentation de ce concept. Le retour sur cet objectif s'articule en quatre temps. D'abord, nous comparons le positionnement, à l'égard de l'agentivité, des jeux de notre étude à celles dépeintes dans certains manuels approuvés. Puis, nous établissons les points forts et les points faibles des jeux vidéos historiques pour le développement d'une compréhension de l'agentivité. Enfin, nous réfléchissons à des pistes d'utilisation dans un contexte scolaire.

5.3.1 Recoupements avec les écrits sur l'agentivité dans les manuels approuvés

L'objectif spécifique 3 nous amène à formuler certains constats sur l'utilité des JVH en contexte scolaire, en particulier, à l'égard de l'agentivité. Or, les analyses effectuées pour répondre à cet objectif ont fait émerger un ensemble de représentations qui sans être surprenant met en lumière une zone d'ombre de notre recherche : la place des femmes et la représentation de leur agentivité. L'étude des genres, des luttes féministes, etc., mérite une thèse à elle seule et nous n'avons pas la prétention de pouvoir analyser l'ensemble des tenants et aboutissants des quelques constats qui ont émergé de nos analyses. Toutefois, un ensemble d'écrits sur les manuels scolaires documente à la fois la représentation de l'agentivité (de manière générale), mais aussi celle des femmes. C'est à ce titre et pour alimenter la discussion que nous proposons ici quelques recoupements avec ce corpus. Nous nous intéressons d'abord à l'agentivité telle qu'elle est dépeinte dans les manuels scolaires des programmes de sciences humaines et sociales pour l'ordre secondaire au Québec. Ensuite, nous présentons quelques réflexions sur la représentation de l'agentivité des femmes.

Nous comparons les jeux vidéos historiques avec les manuels, car ces derniers constituent, encore aujourd'hui, l'une des ressources didactiques les plus utilisées par les enseignants au secondaire (Boutonnet, 2015). En ce sens, ils constituent une référence pratique, pour laquelle nous disposons de résultats empiriques et qui permettent de constater, en partie, l'utilité ou non des

JVH dans un cadre scolaire. Les écrits disponibles sur la représentation de l'agentivité dans les manuels approuvés indiquent que seuls les grands hommes blancs font l'histoire dans ce matériel didactique et celui-ci entretient une certaine confusion entre les institutions et les agents qui les constituent (Éthier et coll., 2013; Lefrançois et coll., 2014). Aux premiers abords, les jeux vidéos de notre corpus ne semblent guère faire mieux. En effet, la presque totalité des avatars dont le joueur peut prendre le contrôle s'incarne dans des archétypes masculins. La seule exception se trouve dans *Battlefield 1* qui propose de prendre le contrôle d'une femme bédouin. Il en va de même pour les groupes minorisés qui sont sous-représentés, voire complètement absents. En effet, nous dénombrons un seul cas pour lequel un homme noir est présent à titre d'agent. Toutefois, ce dernier n'a aucune agentivité et ne peut que mourir (dans *Battlefield 1*). Ainsi, à bien des égards, les jeux vidéos historiques de notre corpus proposent une vision de l'agentivité et des agents très semblables au matériel didactique proposés aux enseignants. Comme éclairage supplémentaire à la place qu'occupent les femmes dans les jeux vidéos nous constatons que d'autres écrits sur la représentation des femmes dans l'imaginaire vidéoludique constatent que celles-ci sont fréquemment subordonnées aux hommes, hypersexualisées et objectifiées (Burgess et coll., 2007; Gestos et coll., 2018). À terme, cette vision des femmes peut provoquer un sentiment d'efficacité personnel réduit chez les joueuses qui consomment des jeux vidéos (historiques ou non) (Gestos et coll., 2018).

À l'égard de de la représentation des femmes, nous nous appuyons surtout sur la thèse de Brunet (2016) qui a étudié à la fois la place dévolue aux femmes dans le matériel didactique et qui a aussi conduit des entrevues avec des filles et des garçons. Ceux-ci devaient donner leur interprétation de différents passages choisis de manuels qui décrivaient le changement social et les agent(e)s qui en étaient responsables. Ainsi, Brunet (2016) constate que les femmes sont sous-représentées et reléguées au second plan. Plutôt, les manuels assimilent l'ensemble des changements sociaux qui concernent les femmes à certaines grandes femmes ou encore à des groupes : les féministes, les suffragettes, etc. Il y a là, selon l'autrice, une forme de négation de la possibilité pour une femme individuelle d'avoir une quelconque agentivité (Brunet, 2016). Cela a comme conséquence que les élèves n'associent aucune agentivité réelle aux femmes et se contentent d'associer les réalisations des féministes à certains grands personnages féminins et parfois

masculins (Brunet, 2016). Nos résultats semblent illustrer une situation semblable. En effet, lorsque des femmes sont représentées dans les jeux de notre corpus, elles sont stéréotypées et conformes aux représentations historiques convenues (c'est-à-dire dénuées d'agentivité). Dans certains cas (notamment *Company of Heroes* [Relic Entertainment, 2006]), elles sont carrément absentes. Ainsi, la consommation des récits fictifs présentés par les JVH de notre corpus peut, en apparence, nuire à la représentation de l'agentivité collective des femmes, comme Brunet (2016) le remarquait pour les manuels scolaires. Cela nous porte à réfléchir sur le potentiel des JVH, qu'il faudra analyser et critiquer afin de potentiellement en tirer des apprentissages intéressants et utiles.

Pour les facteurs de changements historiques, les manuels présentent un discours historique dont les causes de changement sont externes et stables (l'Esprit) ou externes et modifiables (l'individu spécial ou une élite choisie) (Éthier et coll., 2013). La situation semble plus nuancée pour les cas de notre corpus, mais à peine. En effet, nous constatons une plus grande variété de causes mises de l'avant par les cas étudiés. Toutefois, il importe de reconnaître que des facteurs différents comme la lutte de classes (cause interne et modifiable), par exemple dans *M2TW*, constituent une exception, et non la norme. En ce sens, il y a un rapprochement à faire entre les JVH de notre corpus et les manuels.

5.3.2 Pistes d'utilisation pour le développement d'une compréhension de l'agentivité dans un contexte scolaire

La compréhension de l'agentivité chez les apprenants se développe en général par étape, en parallèle avec le développement de la pensée historique qui permet de contextualiser les actes des agents du passé (Lee et coll., 1997). Chez les élèves du primaire, cela se traduit généralement par une vision simpliste dans laquelle les décisions prises sont intelligentes ou non (Barton, 1997). C'est par le développement de l'empathie historique (Seixas et Morton, 2013) que les élèves envisagent les actions des agents du passé, d'abord sous l'angle des grands personnages, puis par l'entremise de l'état émotionnel des agents. Enfin, ils confondent parfois les structures et les individus (Halldén, 1997, 1998). Cela n'est pas sans rappeler la manière dont les manuels représentent l'agentivité. De ces quelques constats émerge une série de réflexions sur l'utilisation

des jeux vidéos historiques, dans une perspective de développement d'une meilleure compréhension de l'agentivité.

Comme toute représentation historique fictionnelle, les jeux vidéos historiques devraient être considérés sous un angle critique. C'est, sans doute, l'approche la plus simple et la plus intuitive à mettre en place. Pour ce faire, les JVH de nature narratifs, comme certains cas de notre corpus (*Battlefield 1*, *Assassin's Creed : Black Flag* et *Company of Heroes*), peuvent être utilisés. En effet, nous avons montré comment les récits qu'ils présentent se conforment aux tropes habituels de l'histoire profane dans leur représentation de l'agentivité. Toutefois, compte tenu de la force des discours extrascolaires sur la compréhension de l'histoire (Martineau, 1999; Wertsch, 1997), il importe de proposer un appareillage critique fort, pour éviter que les élèves ne renforcent leurs conceptions initiales douteuses.

Cela dit, à la lumière de nos résultats, il nous semble que les jeux vidéos historiques conceptuels recèlent un potentiel supérieur. Les jeux de notre corpus qui s'inscrivent dans cette catégorie (*Medieval 2 : Total War* et *Papers Please*) sont de bons exemples. En effet, ces derniers confinent moins les joueurs à un récit fixe, car ils ne tentent pas de simuler avec précision des événements du passé. Une activité d'analyse peut donc prendre avantage de cette situation pour aborder l'impact de l'avatar du joueur sur le déroulement de l'Histoire. Les JVH conceptuels permettent aussi une approche hybride entre la formule pédagogique du jeu de rôle et les jeux vidéos. Watson, Mong et Harris (2011) décrivent une activité au cours de laquelle les élèves sont amenés à faire des alliances, établir des traités commerciaux hors du monde du jeu. Ils doivent ensuite utiliser les jeux vidéos comme un simulateur pour expérimenter ces décisions. Cela nous semble un terreau riche pour mieux comprendre les facteurs de changement et les différents types d'acteurs mis en scène. Certes, il est ici question d'un appareillage technique complexe pour une simulation qui pourrait également se réaliser avec des moyens traditionnels (comme le font par exemple, Joly-Lavoie et Larose, 2015, 2018). La possibilité de proposer des récits contrefactuels (Squire, 2004) nous semble aussi une voie intéressante à explorer, alors que les élèves recréent l'histoire en fonction de leur propre appréhension ou de contraintes imposées par l'enseignant. L'analyse subséquente porte alors sur le rôle d'agent et des facteurs qui ont conditionné ou non sa capacité d'action.

5.3.3 Points forts et points faibles des jeux vidéos historiques pour développer la compréhension de l'agentivité

Nous énonçons maintenant une liste de points forts et de points faibles établis à partir des constats formulés précédemment. Ceux-ci doivent être envisagés dans la perspective de l'enseignement-apprentissage de l'agentivité.

En ce qui concerne les points forts, deux des cinq jeux de notre corpus rendent possible l'expérimentation d'une variété de décisions en plus d'en saisir les conséquences. *Medieval 2 : Total War* (Creative Assembly, 2006) en particulier permet de voir l'influence des gestes posés sur le temps long puisque le récit se déroule sur près de 500 ans. Pour *Battlefield 1* (DICE, 2016) et *Company of Heroes* (Relic Entertainment, 2006), les jeux amènent les joueurs à revivre des moments clés d'évènements historiques significatifs.

Pour les points faibles, notons que tous les jeux de notre corpus présentent une vision de l'agentivité et du changement social qui est consensuelle (le changement est le fait de grands hommes importants typiquement blancs). Cette dimension peut à la fois être un point positif ou négatif. En effet, tout dépend de l'intention de l'utilisateur. De notre point de vue, toutefois, une approche différente nous semble préférable. Nous l'avons souligné à maintes reprises, les jeux de nature narrative freinent l'agentivité réelle et simulent plutôt une agentivité factice. De plus, tous les jeux de notre corpus ne proposent pas aux joueurs la possibilité d'envisager une agentivité émancipatrice et désaliénante. Ainsi, l'association du changement social à de grands personnages masculins vient conforter les représentations sociales des élèves (Barton, 1997; Brunet, 2016). À cet égard, il nous semble même que les JVH de notre corpus, qu'ils soient conceptuels ou réalistes, contribuent à renforcer la perception que les femmes sont dénuées de toute agentivité et limitées à un rôle de second plan dans l'histoire, voire à n'être que des victimes passives. Nous faisons ici écho aux préoccupations de Boutonnet (2020) qui souligne qu'il faut réfléchir à cette problématique de manière systématique alors que les jeux vidéos historiques sont populaires et que leur potentiel pour l'enseignement est encore sujet à beaucoup de questionnement.

Enfin, il faut inévitablement prendre en considération la dimension technique de l'intégration des jeux vidéos historique en classe. Le cout ainsi que le matériel nécessaire sont deux aspects dont il est impossible de faire fi. Pour conclure ce retour, il nous semble que les JVH de notre corpus sont des outils intéressants pour réfléchir à l'agentivité historique. Il importe toutefois de souligner qu'en soi, ces derniers ne sont pas très différents des discours de l'histoire scolaire auxquels les élèves sont habituellement confrontés. Il faut donc les considérer comme des outils supplémentaires pour les enseignants, sans en faire une panacée.

5.4 Retour sur le problème général de recherche

Notre problème général de recherche posait la question suivante : quels sont les différents types de représentations de l'agentivité historique dans les jeux vidéos ? Nous revenons d'abord sur la simulation de l'agentivité dans les jeux vidéos et sur les constats formulés à l'aide des résultats de notre étude de cas. Ensuite, nous nous penchons sur les points forts et les points faibles des jeux vidéos historiques de notre corpus pour favoriser le développement d'une compréhension de l'agentivité.

5.4.1 Agentivité et agentivité historique dans les jeux vidéos

Bien que quelques écrits s'intéressent à l'agentivité historique dans les jeux vidéos, aucune tentative de classification n'avait été entreprise auparavant. Ainsi, Lundedal Hammar (2016) et Rodriguez (2014) constataient tous les deux que *Assassin's Creed* représentait des agents à la merci de grands hommes blancs qui étaient responsables du changement. Notre analyse d'*Assassin's Creed : Black Flag* nous permet de corroborer ces résultats. Joly-Lavoie et Yelle (2016) remarquaient, pour leur part, qu'un scénario prédéterminé (donc narratif) du jeu *Civilization V* freinait l'agentivité du joueur qui devait exploiter les mécaniques du jeu plutôt que de faire preuve d'agentivité. Les résultats de notre étude de cas imposent quelques nuances. En effet, notre analyse de *Medieval 2 : Total War* montre que les jeux de stratégies conceptuels donnent aux joueurs une grande liberté pour exprimer une agentivité théorique, car les contraintes sont minimales. Il va sans dire toutefois que la victoire ou la défaite, bien qu'elle relève des décisions prises par le joueur, repose en partie sur la capacité de ce dernier à bien manipuler les mécaniques de jeu. Il importe toutefois de préciser que, de manière générale, *Civilization V* n'est

pas le même type de jeux de stratégie que *Medieval 2 : Total War*. Alors que le premier est un jeu de type 4X, le deuxième est plutôt un hybride de stratégie au tour par tour et de stratégie en temps réel. Toutefois, ils sont unis par le fait que ce sont deux jeux de nature conceptuelle qui laissent une liberté quasi totale aux joueurs.

Pour faire suite à ces quelques réflexions et atteindre notre objectif général de recherche, nous proposons maintenant une classification récapitulative des jeux qui constituent notre corpus en fonction de l'agent qu'il met en scène, de sa nature et de sa catégorie. Le tableau 43. présente cette classification.

	Agent	Nature (conceptuel ou narratif)	Catégorie
<i>Assassin's Creed</i> <i>Black Flag</i>	Individu ordinaire	Narratif	Action (à la troisième personne)
<i>Battlefield 1</i>	Individus ordinaires	Narratif	Action (tir à la première personne)
<i>Company of Heroes</i>	Collectif de gens ordinaires	Narratif	Stratégie en temps réel
<i>Medieval 2 : Total War</i>	Individu spécial choisi	Conceptuel	Stratégie hybride (tour par tour et temps réel)
<i>Papers Please</i>	Individu ordinaire	Conceptuel ²	Gestion

Tableau 43. *Classification des cas de notre étude*

Nous présentons maintenant quelques limites de notre étude de cas à la lumière des résultats décrits.

² *Papers Please* met de l'avant un récit aux embranchements multiples, mais ne simule pas des événements réels. Il s'inspire du passé (récent) pour créer un univers fictif vraisemblable.

5.5 Limites des résultats présentés en lien avec la nature du corpus

Toute recherche comporte certaines limites dont il faut rendre compte. Nous avons déjà souligné, dans le chapitre sur la méthodologie, certaines limites en lien avec les approches que nous avons choisies. Nous soulignons ici quelques limites supplémentaires qui ont émergé dans le cadre de la recherche. En particulier, nous décrivons trois limites de notre corpus de jeux.

Nous avons énoncé, dans le cadre méthodologique (chapitre 3), les critères utilisés pour constituer notre corpus et en assurer la diversité et la « représentativité » les plus grandes qu'il soit possible d'obtenir dans les circonstances. Cela dit, nous constatons trois limites qui, sans remettre en cause la pertinence et la validité du travail accompli, sont utiles pour mettre nos résultats en perspective.

La première limite est liée à « l'âge » des jeux de notre corpus. En effet, nous n'avons pas établi de critères fixes en lien avec ce paramètre. Ce faisant, le jeu le plus récent (*Battlefield 1*) a été publié en 2016, alors que deux d'entre eux (*Medieval 2 : Total War* et *Company of Heroes*) sont disponibles depuis 2006.

D'une part, il n'est pas exclu que des jeux plus récents, qui tirent avantage de l'évolution de la technologie, ouvrent de nouvelles possibilités en lien avec l'agentivité. D'autre part, le cas de *Assassin's Creed* nous interpelle, car la série a subi une certaine « révolution ». En effet, alors qu'il s'agissait au départ d'un jeu d'action plus traditionnel, les opus plus récents (*Assassin's Creed : Origins* et *Assassin's Creed : Odyssey*) ont adopté les mécaniques des jeux de rôles, en plus de délaisser les tropes habituels associés à la série auparavant (Gartenberg, 2018; Senior, 2017). Or, comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, les jeux de rôles offrent habituellement une plus grande agentivité théorique au joueur, car ils permettent à ce dernier d'affecter durablement le récit. Les résultats que nous présentons pour *Assassin's Creed : Black Flag* doivent donc être considérés dans cette optique particulière.

La deuxième limite de notre corpus est la variété de jeux qui s'y retrouve. Nous avons fait certains choix, entre autres pour refléter l'état des écrits disponibles. Ainsi, nous avons exclu les jeux de type 4X (*explore, expand, exploit, exterminate*), comme *Sid Meier's Civilization*, car ces derniers ont déjà fait l'objet de plusieurs analyses à la fois en didactique et en histoire (Chapman, 2013;

Joly-Lavoie et Yelle, 2016b; Lee et Probert, 2010; Owens, 2011). De plus, il a été impossible d'inclure des jeux de rôle dans le corpus, car au moment d'amorcer la recherche aucun jeu ne correspondait aux critères d'historicités énoncés pour notre corpus. Depuis, au moins un jeu correspond à nos critères, le jeu *Kingdom Come Deliverance* qui se déroule en Bohême, au Moyen Âge, et ce, sans compter les deux opus plus récents d'*Assassin's Creed (Origins et Odyssey)* qui pourraient aussi s'inscrire dans cette catégorie.

La dernière limite de notre corpus est la quantité limitée de cas. En effet, pour être en mesure de jeter le regard le plus large possible nous avons choisi d'inclure un cas par catégorie et ainsi relever ce qui diffère et ce qui est similaire. Or, cela limite les constats que nous pouvons faire à propos des différentes catégories.

5.6 Quelques réflexions sur l'intégration des jeux vidéos historiques à la lumière de nos résultats

À la lumière de nos résultats et des écrits disponibles sur l'intégration des jeux vidéos historiques dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de la géographie, nous proposons quelques réflexions sur leur intégration. Nous formulons d'abord des observations générales. Enfin, nous réfléchissons à la pertinence d'intégrer les jeux vidéos dans un contexte scolaire.

Comme il est possible de le constater à la lumière des résultats présentés, l'intérêt pour les jeux vidéos historiques, comme pour la plupart des représentations profanes de l'histoire, repose en partie sur l'analyse critique des discours proposés. En effet, comme nous l'avons montré, la représentation de l'agentivité historique au sein des JVH adhère aux tropes habituels de l'histoire occidentale et fait écho aux discours des manuels approuvés pour l'enseignement de l'histoire. Il n'est donc pas suffisant de faire consommer ces discours, surtout si l'objectif de l'enseignement des sciences sociales est d'amener les élèves à adopter une position active, critique et problématisante. Ainsi, l'utilisation des JVH ne doit pas se limiter à faire revivre une représentation sclérosée du passé et doit dépasser la détection d'anachronismes. Il faut plutôt envisager leur utilisation sous un angle critique, à la fois sur le discours qu'il porte et sur les perceptions qu'ils induisent à propos de l'histoire (sur le plan épistémologique) (Boutonnet, 2020;

Chapman, 2012). Réinvestir les controverses qui entourent les jeux vidéos nous semble une approche particulièrement forte, pertinente et signifiante pour un usage en classe. Ces controverses peuvent toucher à la fois l'historiographie représentée (comme la Révolution française dans *Assassin's Creed : Unity* [Joly-Lavoie et coll., 2019; Yelle et Joly-Lavoie, 2017]) ou encore les agents mis en scène et le degré de réalisme de ceux-ci (comme dans *Battlefield V* [Boutonnet, 2020]).

De nombreux enseignants des disciplines de l'univers social mobilisent plusieurs représentations profanes de l'histoire en classe, en particulier en provenance du monde cinématographique. Cela dit, les jeux vidéos historiques tendent à être plus présents qu'avant en classe, même s'il s'agit d'une pratique encore marginale, quoiqu'abondamment couverte dans les médias (Caillou et Lepage, 2020; Morasse, 2018; St-Hilaire, 2015). Il nous semble donc pertinent, à la lumière de nos résultats, de réfléchir à la pertinence d'intégrer les JVH dans le cadre du cours de sciences humaines et sociales. Notons d'abord que les JVH n'offrent pas une approche révolutionnaire ou des discours différents, notamment par rapport à l'agentivité. Ils nécessitent, donc, à notre sens, un cadre d'analyse robuste pour que les apprentissages réalisés soient pertinents. De plus, on ne peut pas exclure les dimensions techniques et de temps qui entourent l'utilisation des JVH. Toutefois, les discours vidéoludiques sont consommés par une forte majorité des élèves. En ce sens, l'intégration des JVH en classe devrait se faire, dans les limites imposées par le contexte scolaire, au même titre que le cinéma ou la bande dessinée est utilisé. Reconnaissons du même souffle que plus de recherche est nécessaire avant de se prononcer sur les aspects positifs ou négatifs de leur utilisation.

Synthèse et conclusion

Dans le cadre de la discussion des résultats de notre étude, nous avons fait un retour sur les trois objectifs spécifiques comme établi dans notre cadre théorique. Nous avons ainsi fait état de la place des différents types d'agentivité (théorique et perçue), de la vision du changement social et de l'agentivité, ainsi que des points forts et des points faibles des jeux vidéos historiques de notre corpus pour le développement-apprentissage de l'agentivité. Ensuite, nous avons fait un retour sur l'objectif général de recherche en classifiant les jeux de notre corpus dans différents

courants historiographiques. Nous avons conclu en présentant certaines limites de notre étude en lien avec notre corpus et réfléchissant, de manière générale, à l'intégration des JVH dans le cours d'univers social. Cela nous amène à présenter quatre constats qui émergent de nos travaux :

- 1- La représentation de l'agentivité est directement liée à la nature (narrative ou conceptuelle) et au type (action, stratégie, tir, etc.) du jeu vidéo.
- 2- Les récits mis en scène par les jeux vidéos historiques adoptent une vision de l'agentivité traditionnelle pour l'histoire profane qui récupère les tropes habituels de la fiction historique.
- 3- Les facteurs auxquels sont attribués les changements sociaux sont intimement liés aux contraintes qu'imposent les jeux vidéos à titre d'objet technique.
- 4- Les intentions des équipes de conceptions des jeux imposent des contraintes à l'agentivité des joueurs.

Conclusion

Pour conclure cette thèse qui s'intéresse à la représentation de l'agentivité historique dans les jeux vidéos, nous proposons une courte conclusion. D'abord, nous présentons un rappel des chapitres, de leurs objectifs et des faits saillants de ceux-ci. Ensuite, nous nous intéressons aux retombées scientifiques et sociales de notre étude. Enfin, nous concluons par la présentation de quelques perspectives de recherches pour donner suite à notre étude de cas.

6.1 Rappel des chapitres

Notre thèse est séparée en cinq chapitres distincts : la problématique (chapitre 1), le cadre théorique (chapitre 2), le cadre méthodologique (chapitre 3), la présentation des résultats (chapitre 4) et la discussion des résultats (chapitre 5). Nous rappelons, ici, les grandes lignes de chacun.

Dans le premier chapitre, nous avons tenté d'illustrer comment les différents discours historiques, savants, publics, scolaires et profanes sont en interrelations. En particulier, nous avons montré comment les jeux vidéos historiques interviennent dans la compréhension que les élèves se font de la discipline et de ses résultats, comme d'autres représentations profanes de l'histoire, comme le cinéma. Toutefois, peu de recherches empiriques nous renseignent avec précision sur les effets des jeux vidéos sur la vision de l'histoire qu'ils portent. Cela nous a permis de mettre en évidence l'importance de mieux comprendre les jeux vidéos historiques, notamment à l'égard des discours qu'ils proposent sur l'historiographie.

Dans le deuxième chapitre, nous avons explicité les trois concepts principaux au cœur de notre recherche : l'histoire, l'agentivité historique et les jeux vidéos historiques. Nous avons montré qu'il y a une variété de discours historiques et que ces derniers sont interreliés et n'opèrent pas en vase clos. Nous avons aussi défini le concept d'agentivité historique en plus d'identifier comment il s'incarne différemment selon les courants historiographiques. Enfin, nous avons présenté différentes catégories vidéoludiques puis défini les jeux vidéos historiques en soulignant leurs caractéristiques. Nous avons ensuite énoncé nos trois objectifs spécifiques : (1) identifier la

représentation de l'agentivité dans les jeux vidéos de notre corpus et identifier le lieu d'attribution des causes du changement social, (2) identifier le poids relatif de l'agentivité théorique et de l'agentivité perçue dans les jeux vidéos historiques par l'analyse des mécaniques qu'ils simulent et (3) envisager l'usage, dans un cadre scolaire, des jeux vidéos historiques pour développer la compréhension de l'agentivité historique.

Dans le troisième chapitre, nous avons d'abord présenté les choix méthodologiques : une recherche exploratoire qui mobilise une étude de cas multiple, puis les outils de collectes de données. Ensuite, les catégories d'analyses tirées du cadre théorique ont été décrites et précisées. Nous avons aussi fait état des limites de notre recherche. Enfin, le processus établi pour assurer la fiabilité et la validité des données récoltées et analysées a été présenté.

Dans le quatrième chapitre, les données pour nos cinq cas ont été décrites et analysées. Nous avons montré que, dans la majorité des cas (*Battlefield 1*, *Assassin's Creed : Black Flag*, *Company of Heroes* et *Papers Please*), l'agent mis en scène est une personne ordinaire ou un ensemble de gens ordinaires. Un seul cas, *Medieval 2 : Total War*, met en scène un individu choisi comme avatar pour le joueur. Les résultats illustrent aussi une forte dominance de l'agentivité perçue, car les jeux de notre corpus mettent surtout l'accent sur les possibilités mécaniques offertes aux joueurs. Seulement deux cas donnent un semblant d'agentivité réelle (*Medieval 2 : Total War* et *Papers Please*). Enfin, nous constatons que les facteurs de changements présentés sont surtout externes ou internes à l'agent et généralement stables.

Dans le chapitre cinq, nous proposons une discussion des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. D'abord, nous montrons comment les jeux vidéos de notre corpus présentent une vision traditionnelle de l'historiographie et de l'agentivité et que l'humain est l'agent principalement mis en scène. Nous remarquons aussi que l'agentivité perçue est plus importante que l'agentivité théorique et remettons en question la possibilité qu'un jeu vidéo permette une agentivité véritable. Cela nous amène à proposer la notion d'agentivité factice. Cette dernière désigne l'intersection entre l'agentivité théorique et perçue dans laquelle semble s'inscrire la majorité des cas de notre recherche. À la lumière de ces constats, nous avançons que les jeux vidéos historiques ne doivent pas être utilisés sans un appareillage critique important. Plutôt, il

importe de mettre les élèves dans une position critique face aux discours historiques. Pour ce faire, mobiliser les controverses qui entourent les jeux nous semble être une approche prometteuse.

6.2 Retombées scientifiques

Toute recherche se donne comme objectif de produire des résultats qui entraînent des retombées scientifiques intéressantes pour son champ. Notre thèse n'échappe pas à ce souhait et nous voyons, dans les résultats présentés, retombées possibles pour la didactique de l'histoire.

D'abord, nous avons souligné, dans la problématique, l'existence d'un corpus d'écrits peu étoffé, voire nettement insuffisant, qui traite des jeux vidéos historiques, en particulier dans une perspective didactique. Notre thèse contribue à apporter un éclairage supplémentaire et nouveau sur la compréhension des JVH, en particulier sur leur représentation de l'agentivité. En effet, aucune autre recherche, à notre connaissance, ne s'était penchée de manière rigoureuse et systématique sur l'analyse de la posture portée par les JVH. La classification de nos cas identifie aussi certaines tendances méconnues auparavant, mais éclairantes, sur la représentation des agents et des moteurs de changement social. Cela ouvre la porte à d'autres recherches qui pourront utiliser comme tremplins les constats que nous avons faits.

Dans la même veine, soulignons que notre recherche permet aussi de faire différents constats sur la posture historiographique des jeux vidéos historiques, une autre nouveauté pour la didactique de l'histoire. En effet, même si ce n'était pas son objectif premier, notre étude permet de cerner une vision consensuelle de l'historiographie, portée par les JVH, qui n'avait pas été documentée auparavant. Ainsi, la vision proposée par les jeux de notre corpus semble conforter le message habituellement porté par l'histoire profane et consommé par les apprenants : l'histoire est principalement le fait des grands hommes blancs. Évidemment, d'autres recherches, aux devis plus ciblés, sont nécessaires afin de cibler de manière pointue les impacts de cette réalité sur les élèves.

Il nous semble aussi pertinent de souligner une piste supplémentaire, l'étude spécifique des genres, des groupes minorisés et des femmes. Certains auteurs s'y sont intéressés pour d'autres

médias, mais aucune recherche dans le champ de la didactique ne s'est intéressée spécifiquement à cette question en lien avec les jeux vidéos historiques. Cela nous semble être une piste prometteuse que d'autres pourront fouiller plus amplement.

Nous avons aussi montré comment les jeux historiques de nature conceptuelle sont, en apparence, plus intéressants que les jeux réalistes dans le cadre d'un usage didactique. Il s'agit d'un autre résultat qui nous semble être une retombée scientifique intéressante pour la didactique de l'histoire. En effet, à tout le moins, nous proposons que les jeux conceptuels recèlent probablement plus de potentiel pour le développement-apprentissage de la pensée historienne que les jeux réalistes. Cet aspect n'a pas été documenté par le corpus d'écrits disponibles et permet d'envisager des pistes différentes pour l'intégration, en classe, des JVH. Au-delà des résultats présentés, la méthodologie employée pour y arriver nous semble être une autre retombée scientifique intéressante.

La méthode développée pour notre recherche s'inspire de différentes approches éprouvées par d'autres en didactique. Toutefois, elle est neuve, alors qu'à notre connaissance, aucun autre devis de recherche n'avait documenté l'agentivité historique dans des jeux vidéos de manière systématique. Les outils mobilisés ont aussi été mis à l'épreuve et se sont montrés adaptés et efficaces. En effet, l'utilisation d'enregistrements vidéos permet de documenter l'expérience de jeu et assure une flexibilité dans l'analyse des données. De plus, la méthodologie nous semble facilement reproductible par d'autres, ce qui laisse entrevoir un usage dans d'autres recherches. Ces dernières ne sont pas obligées de se limiter à l'analyse de l'agentivité, car avec le cadre théorique approprié il nous semble possible d'explorer différentes facettes du discours historique. De plus, nous avons aussi montré comment il est possible d'adapter un devis « traditionnel » pour l'analyse de manuels afin d'en proposer une version « actualisée » applicable à des objets nouveaux (les jeux vidéos).

Une autre retombée intéressante tient dans les recoupements que nous avons pu faire entre la vision de l'agentivité, portée par les jeux vidéos historiques, avec d'autres ressources didactiques (les manuels) et adidactiques (le cinéma) utilisées dans le cours de sciences humaines et sociales. Comme nous l'avons montré, les JVH présentent l'agentivité comme étant le fait d'hommes

blancs. De plus, la quasi-absence de femmes et l'absence complète de groupes minorisés complètent un portrait qui n'est pas sans rappeler les manuels approuvés pour l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire. Ainsi, les JVH ne proposent pas d'emblée une alternative neuve pour aborder ces questions dans le cadre du cours de sciences humaines et sociales. Toutefois, il pourrait être intéressant de problématiser ses discours avec les élèves afin de les amener à comprendre pourquoi il en est ainsi.

Nos résultats nous amènent aussi à constater une affinité entre la représentation de l'agentivité historique dans les jeux vidéos et dans les œuvres cinématographiques. Ce constat nous semble intéressant, bien que pas nécessairement étonnant, car les jeux vidéos et le cinéma partagent une grande quantité de tropes. Ainsi, les JVH n'offrent pas nécessairement un terreau plus fertile au développement de la compréhension de l'agentivité que le film ou le manuel. Ils semblent constituer, toutefois, une alternative intéressante, pourvu que certaines précautions (évoquées précédemment) soient prises pour mettre les élèves dans une posture critique.

Comme dernière retombée de nature scientifique, nous jugeons que nos résultats illustrent bien les contraintes techniques que l'objet vidéoludique impose à la simulation de l'agentivité historique et la manière dont le joueur peut la vivre. En effet, toute représentation profane de l'histoire qu'elle soit écrite ou audiovisuelle impose au créateur des limites qui viennent façonner le récit mis en scène. Ainsi, nous avons montré que la capacité des jeux vidéos à faire vivre une véritable agentivité est limitée par les systèmes mis en place par l'équipe de conception des jeux. De plus, comme il est presque impossible de « briser » les systèmes des JVH, une agentivité désaliénante nous semble impossible, à moins que ce soit l'intention explicite mise de l'avant par le jeu. La différence importante est alors que les JVH donnent l'illusion au joueur d'avoir un pouvoir sur son destin et le récit, ce que d'autres formes de l'histoire profane ne permettent pas.

6.3 Retombées sociales

Notre thèse n'amène pas que des retombées scientifiques, mais aussi sociales, bien que celles-ci soient moins importantes. Nous recensons trois retombées que nous présentons dans cette section.

Les résultats que nous avons présentés à propos de l'agentivité historique dans les jeux vidéos nous informent un peu plus sur la nature des discours consommés par les élèves-joueurs et qui contribuent à façonner leur imaginaire historique. Ainsi, les résultats présentés ajoutent des indices supplémentaires utiles, mais il faut éviter d'y voir une « fenêtre » sur l'inconscient des élèves. Ce n'est que par une recherche subséquente, qu'il sera possible de confirmer ou d'infirmer comment les JVH influencent la perception des élèves. Soulignons toutefois qu'il importe de diffuser les résultats de notre recherche pour faire en sorte que cette nouvelle connaissance ait effectivement une retombée sociale.

Dans le cadre théorique, nous avons évoqué le débat sur la pertinence des jeux vidéos historiques à titre de représentations valables de l'histoire. Cela n'est pas sans rappeler les réflexions qui ont entouré le cinéma historique par le passé. Bien que notre recherche ne règle pas cette question (telle n'était pas la prétention de la thèse), les résultats que nous présentons viennent nuancer un peu plus la question. En effet, plusieurs écrits s'étaient penchés sur le contenu et la véracité de la reconstruction historique, mais aucun sur la représentation de l'agentivité. Notre thèse contribue, bien humblement, à proposer un regard plus complet des jeux vidéos historiques. Ce faisant, elle alimente le débat sur la pertinence à la fois des JVH à titre de représentation historique et de leur intégration dans le cadre de l'enseignement des disciplines de l'univers social.

L'utilisation des JVH en contexte scolaire est encore entourée de beaucoup de questionnement. Les recherches manquent pour affirmer avec certitude s'ils valent vraiment le coup. Les exigences techniques et la courbe d'apprentissage freinent aussi leur intégration massive. Tout cela soulève plusieurs questions. À ce sujet, notre thèse n'apporte pas de réponse définitive. Toutefois, il nous semble que les résultats que nous présentons laissent entrevoir, une fois de plus, qu'un potentiel latent existe pour l'usage des JVH. Nous l'avons répété à maintes reprises, mais des recherches supplémentaires menées auprès d'élèves et en contexte de classe sont nécessaires pour faire progresser notre réflexion collective sur l'usage des JVH. Nous examinons, dans la prochaine section, quelques pistes de réflexion.

6.4 Perspectives de nouvelles recherches

À partir des résultats présentés, nous envisageons différentes avenues pour pousser la réflexion plus loin et ainsi contribuer à faire grandir les connaissances sur l'utilisation des jeux vidéos historiques dans l'enseignement des sciences humaines et sociales. À cet effet, nous proposons des pistes pour creuser la question de l'agentivité, mais celles-ci peuvent aussi, à bien des égards, faire progresser la recherche sur les JVH en général.

Après une approche théorique comme la nôtre, il nous semble que l'étape logique suivante est de mener des recherches quasi expérimentales avec des élèves, du primaire et du secondaire, en contexte de classe ou dans le cadre d'entrevues dirigées ou semi-dirigées. En effet, comme nous l'avons montré, le corpus d'écrits disponibles donne quelques éléments de réponses à propos des jeux vidéos historiques. Toutefois, trop peu d'études se sont attelées à mesurer l'impact des JVH sur les élèves en contexte de classe.

Ainsi, dans un premier cas, il peut être intéressant de préparer un protocole dans lequel les élèves sont amenés à vivre une expérience par le jeu dans laquelle ils expérimentent un événement historique à titre d'agent et à la critiquer par la suite. Pour ce faire, le protocole doit prévoir un moment pour récolter leurs impressions et leur perception de l'impact qu'ils ont eu sur le déroulement de l'évènement historique. Par la suite, le même groupe d'élève reçoit un enseignement dans le cadre d'une activité pilotée par l'enseignant, sans apport des jeux vidéos, sur le même phénomène historique. Enfin, les élèves sont amenés à confronter leurs perceptions du rôle attribué par l'historiographie aux agents pour cet évènement les gestes qu'ils ont eux-mêmes posés et aux agents qu'ils ont rencontrés. Cela nous semble une piste intéressante pour envisager sous un angle critique le discours porté par un jeu vidéo historique.

Une deuxième recherche — avec un protocole qui demande la participation d'élèves, sans toutefois être quasi expérimental — viserait à cerner la vision de l'agentivité chez des élèves-joueurs. Pour ce faire, le protocole de recherche doit prévoir un moment au cours duquel les élèves reçoivent un enseignement sur le concept d'agentivité. Ensuite, ils doivent jouer un ou des segments choisis d'un ou plusieurs jeux. Idéalement, le protocole doit prévoir l'enregistrement de leur réaction en temps réel (par exemple, en les filmant durant la séance de jeu). Une fois la

période de jeu terminée, les participants sont interrogés, dans le cadre d'une entrevue pour cerner leur perception de l'agentivité portée par le jeu. Cela permettrait, il nous semble, de voir l'écart (s'il existe) entre une vision d'expert à propos du jeu et une vision plus novice (des élèves), par exemple à propos de certains jeux de notre corpus.

D'autres avenues peuvent aussi être explorées, afin d'enrichir notre regard sur l'agentivité dans les jeux vidéos historiques. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné l'évolution récente de la série *Assassin's Creed* ou de nouveaux jeux comme *Kingdom Come Deliverance* pourraient être analysés dans le but de compléter les résultats de notre étude. De surcroit, une analyse en profondeur de plusieurs jeux d'une même catégorie (par exemple, de stratégie) permettrait d'identifier des constantes dans la représentation de l'agentivité ou encore des différences. Globalement, l'ajout de cas supplémentaires contribuerait à établir un regard encore plus solide sur la représentation de l'agentivité dans les jeux vidéos historiques.

Nous avons entrepris cette thèse avec l'objectif de mieux comprendre comment les jeux vidéos historiques représentaient l'agentivité. Nous avons surmonté les différents défis qu'impose le défrichage d'un sujet nouveau comme les JVH. Cela étant, nous croyons avoir apporté quelques éléments de réponses intéressants qui amènent un éclairage supplémentaire sur l'usage des JVH dans un contexte scolaire.

Références bibliographiques

- 11 bit Studios. (2014). *This War of Mine* [logiciel]. 11 bit Studios.
- Aarseth, E. (2003). *Playing Research : Methodological approaches to game analysis*. <http://www.bendevane.com/VTA2012/wp-content/uploads/2012/01/02.GameApproaches2.pdf>
- Activision. (2003-2020). *Call of Duty* [logiciel]. Activision.
- Adams, E. (2010). *Fundamentals of Game Design* (2e^e éd.). New Riders.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Apperley, T. H. (2006). Genre and game studies: Toward a Critical Approach to Video Game Genres. *Simulation & Gaming*, 37(1), 6-23. <https://doi.org/10.1177/1046878105282278>
- AQDHG. (2015). L'histoire se veut, par définition, méthodique, critique et interprétative. Dans C. A. Stan (dir.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles* (p. 19-24). Presses de l'Université Laval.
- AQEUS. (2013). Réponse de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS) au document de consultation « Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire ». <http://histoireengagee.ca/reponse-de-l-association-quebecoise-pour-l-enseignement-en-univers-social-ageus-au-document-de-consultation-pour-le-renforcement-de-l-enseignement-de-l-histoire-nat/>
- Aron, R. (1964). Deux définitions des classes. Dans R. Aron (dir.), *La lutte des classes* (p. 57-73). Gallimard.
- Arsenault, D. (2009). Video Game Genre, Evolution and Innovation. *Eludamos. Journal for computer game culture*, 3(2), 149-176. <http://www.eludamos.org/index.php/eludamos/article/viewArticle/65/125>
- Arsenault, D. (2014). Action. Dans M. J. P. Wolf et B. Perron (dir.), *The Routledge Companion to Video Game Studies* (p. 223-231). Routledge.
- Arsenault, D., Côté, P.-M. et Larochelle, A. (2015). The Game FAVR: A Framework for the Analysis of Visual Representation in Video Games. *Loading ... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 8(14), 88-123. <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/viewArticle/155>
- Assoume-Mendene, C. et Gauthier, C. (2014). L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 112-121.
- Azéma, J.-P., Badinter, E., Becker, J.-J., Chandernagor, F., Decaux, A., Ferro, M., Julliard, J., Leclant, J., Milza, P., Nora, P., Ozouf, M., Perrot, J.-C., Prost, A., Rémond, R., Vaisse, M., Vernant, J.-P., Veyne, P., Vidal-Naquet, P. et Winock, M. (2005, 13 décembre). Liberté pour l'histoire. *Libération*. http://www.liberation.fr/societe/2005/12/13/liberte-pour-l-histoire_541669
- Baillarger, N. (2013). Débat sur l'enseignement de l'histoire : sur quelques points aveugles. *Revue d'histoire de l'éducation/Historical Studies in Education*, 25(2), 108-114.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barthes, R. (1967). Le discours de l'histoire. *Social Science Information*, 6(4), 63-75. <https://doi.org/10.1177/053901846700600404>
- Barton, K. C. (1997). "Bossed around by the queen": Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290-314.
- Barton, K. C. (2002). "Oh, That's a Tricky Piece!": Children, Mediated Action, and the Tools of Historical Time *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-185. <http://www.jstor.org/stable/1002233>
- Barton, K. C. (2008). Research on Students' Idea About History. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 251-284). Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, E. (2014). Défendre l'histoire nationale. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 158-164.
- Beevor, A. (2011). La fiction et les faits, périls de la "faction". *Le débat*, 3(165), 26-40.
- Berger, W. et Staley, P. (2014). Assassin's Creed III: The Complete Unofficial Guide, a Teacher's Limited Edition. *Well Played a journal on video games, value and meaning*, 3(1), 1-10.
- Bessière, J. (2006). Récit littéraire, mémoire, collectivité. À partir de Mahogany d'Édouard Glissant et de Libra de Don DeLillo. Dans O. Polycandrioti (dir.), *Identité culturelle. Littérature, histoire, mémoire, Tetrada ergasias* (vol. 30, p. 61-73). Institut de recherche néohelléniques.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanco, F. et Rosa, A. (1997). Dilthey's dream. Teaching history to understand the future. *International Journal of Education Research*, 27(3), 189-200.
- Blizzard Entertainment. (2021). World of Warcraft. Blizzard Entertainment.
- Bloch, M. (1949/1967). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (6^e éd.). Armand-Colin.
- Bock-Côté, M. (2013, 14 mars). Pour l'histoire. *Le Journal de Montréal*. <http://www.journaldemontreal.com/2013/03/14/pour-lhistoire>
- Boulay, B. (2010). Effets de présence et effets de vérité dans l'historiographie. *Littérature*, 3(159), 26-38.
- Bourdé, G. et Martin, H. (1983). *Les écoles historiques*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1997/2003). *Méditations pascaliennes*. Points.
- Bourdieu, P. (2014). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Points.
- Bouton, C. (2013). *Faire l'histoire — De la révolution française au printemps arabe*. Cerf.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactique d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].

- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2/3), 225-246. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9146>
- 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). Cambridge Scholars Press.
- Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers, D. Lefrançois, F. Yelle et C. Déry (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 61-80). M Éditeur.
- Boutonnet, V. (2018). Jeux vidéos et interprétations historiques : étude d'Assassin's Creed. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, pensée historienne et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 163-179). De Boeck.
- Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47(2), 83-101. <https://doi.org/10.7202/1066449ar>
- Boutonnet, V. (2020). Représentations historiques dans les jeux vidéos : inclusion du genre et de la diversité. *Enjeux de l'univers social*, 16(1), 23-26.
- Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). Intégration des jeux vidéo : entre jeux sérieux et jeux traditionnels. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 293-312). Multimondes.
- Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales : la longue durée. *Annales, économies, société et civilisations*, 13(4), 725-753.
- Braudel, F. (1997). *Les ambitions de l'histoire*. Éditions de Fallois.
- Briand, D. (2018). Critiques des usages cinématographiques du passé et apprentissage de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, pensée historienne et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 119-129). De Boeck.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Burgess, M. C. R., Stermer, S. P. et Burgess, S. R. (2007). Sex, Lies, and Video Games: The Portrayal of Male and Female Characters on Video Game Covers. *Sex Roles*, 57, 419-433. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11199-007-9250-0>
- Caillou, A. et Lepage, G. (2020, 20 avril). *Adoucir le confinement à sa façon*. <https://www.ledevoir.com/societe/577327/adoucir-le-confinement-a-sa-facon>
- Cardin, J.-F. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui à la vie dure. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 191-220). Presses de l'Université Laval.
- Cariou, D. (2007). La conceptualisation en histoire au Lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, (147), 57-67.
- Carvalho, V. M. (2016). Ghost in the Cartridge: History and Human Agency in Videogames. *gamevironments*, 5, 104-131. <http://www.gameenvironments.uni-bremen.de>
- CD Projekt Red. (2015). The Witcher 3 : Wild Hunt. CD Projekt.

- Chapman, A. (2012). Privileging Form Over Content: Analysing Historical Videogames. *Journal of Digital Humanities*, 1(2). <http://journalofdigitalhumanities.org/1-2/privileging-form-over-content-by-adam-chapman/>
- Chapman, A. (2013). Is *Sid Meir's Civilization* history? *Rethinking history - The journal of theory and practice*, 17(3), 312-332.
- Chapman, A. (2016). *Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. Routledge.
- Chapman, A., Foka, A. et Westin, J. (2016). Introduction: what is historical game studies? *Rethinking history - The journal of theory and practice*, 1-14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>
- Charland, J.-P., Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Moisan, S. (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 183-211). Multimondes.
- Charles, A. (2009). Playing with one's self: notions of subjectivity and agency in digital games. *Eludamos. Journal for computer game culture*, 3(2), 281-294.
- Charsky, D. et Mims, C. (2008). Integrating commercial off-the-shelf video games into school curriculums. *Techtrends*, 52, 38-44.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné (avec un exemple de la transposition didactique)*. La pensée sauvage.
- Clark, P. (2002). Litterature and Canadian History : A Marriage Made in Heaven? *Canadian Social Studies*, 37(1). http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_37_1/ARlitterature_canhhistory_marriage.htm
- Comeau, R. et Lavallée, J. (2008). Manifeste. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*. VLB.
- Consalvo, M. et Dutton, N. (2006). Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games. *Game Studies the international journal of computer game research*, 6(1). http://gamestudies.org/0601/articles/consalvo_dutton
- Cooper, H. et Capita, L. (2003). Leçon d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Corbin, A. (2011). Les historiens et la fiction, usages, tentation, nécessité. *Le débat*, 3(165), 57-61.
- Creative Assembly. (2000-2020). *Total War* [logiciel]. Sega.
- Creative Assembly. (2006). *Medieval II : Total War* [logiciel]. Sega.
- Creative Assembly. (2011). *Shogun 2 : Total War* [logiciel]. Sega.
- Crosby, A. (1995). The Past and Present of Environmental History. *The American Historical Review*, 100(4), 1177-1189.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire : une expérience de l'altérité*. L'Harmatan.

- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Shim Deograkis, J. et Polk Hoffman, B. (2014). Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 228-274.
- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C. et Worland Piantedosi, K. (2016). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-22. <https://doi.org/10.1002/rrq.147>
- Delacroix, C. (2010). Acteur. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographie II, concepts et débats* (p. 651-663).
- Delage, C. et Guigeno, V. (2004). *L'historien et le film*. Gallimard.
- Delorme, F.-X. (2016, 6 février). Enseignement de l'histoire : à quand le récit? *Le Devoir*. <http://www.ledevoir.com/societe/education/462279/enseignement-de-lhistoire-a-quand-le-recit>
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70. <https://doi.org/10.7202/1037913ar>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propose de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Multimondes.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). Understanding agency and developing historical thinking through labour history in elementary school: A local history learning experience. *Historical Encounters*, 2(1), 34-46.
- den Heyer, K. et Fidyk, A. (2007). Configuring historical facts through historical fiction : agency, art-in-fact and imagination as stepping stones between then and now. *Educational Theory*, 57(2), 141-157.
- Diamond, J. (1999). *Guns, Germs, and Steel. The Fates of Human Societies*. W. W. Norton & Company.
- DICE. (2002-2018). Battlefield [logiciel]. Electronic Arts.
- Dice. (2016). Battlefield 1 [logiciel]. Electronic Arts.
- Dor, S. (2014). Strategy. Dans M. J. P. Wolf et B. Perron (dir.), *The Routledge Companion to Video Game Studies* (p. 275-281). Routledge.
- Dosse, F. (1987). *L'histoire en miette : Des "Annales" à la "Nouvelle histoire"*. Éditions La Découverte.
- Dosse, F. (2000). *L'histoire*. Armand Colin.
- Dosse, F. (2010a). Évènements. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies II — concepts et débats*. Gallimard.
- Dosse, F. (2010b). Récit. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies II — concepts et débats* (p. 862-876). Gallimard.
- Duby, G. (1984). L'historien devant le cinéma. *Le débat*, 3(30), 81-85. <http://www.cairn.info/revue-le-debat-1984-3-page-81.htm>
- Durand-Le Guern, I. (2008). *Le roman historique*. Armand Colin.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2012). Europa Universalis II: Conquest, trading, diplomacy from the Middle Ages to Napoleon. *Well Played a journal on video games, value and meaning*, 1(3), 39-48.

- Eidos Montréal. (2011). *Deus Ex : Human Revolution* [logiciel]. Square Enix.
- Electronic Arts. (1999-2020). *Medal Of Honor* [logiciel]. Electronic Arts.
- Éthier, M.-A. (2000a). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Éthier, M.-A. (2000b). Le Gladiateur : apologie pour une histoire frelatée. *Traces revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 38(4), 14-17.
- Éthier, M.-A. (2003). Du statut du cadre conceptuel dans une recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 23, 3-13. http://www.recherche-qualitative.gc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero23/23ethier.pdf
- Éthier, M.-A. (2010). Pour un enseignement ambitieux de l'histoire. *Traces revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 48(1), 20-21.
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S., Lefrançois, D., Yelle, F. et Déry, C. (2017). *Quel sens pour l'histoire ? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. M éditeur.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). *Enseignement des euristiques de l'histoire : recherche documentaire sur les écrits états-uniens*. 3e colloque international en éducation, Montréal, Canada.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2019). L'éducation à la citoyenneté doit s'incarner dans une discipline. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 219-242). M Éditeur.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Joly-Lavoie, A. (2018). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Lanoix, A. (2019). *La recherche sur les jeux vidéos d'histoire et en histoire*. Congrès annuel de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social, Québec, Canada.
- Farge, A. (1989). *Le gout de l'archive*. Seuil.
- Fernández-Vara, C. (2014). Adventure. Dans M. J. P. Wolf et B. Perron (dir.), *The Routledge Companion to Video Game Studies* (p. 232-240). Routledge.
- Ferro, M. (1974). Le film. Dans J. Le Goff et P. Nora (dir.), *Faire de l'histoire III : nouveaux objets* (p. 187-204). Gallimard.
- Firaxis Games. (1991-2016). *Sid Meier's Civilization* [logiciel]. 2K Games.
- Firaxis Games. (2010). *Side Meier's Civilization V* [logiciel]. 2K Games.
- Forest, D. (2013). Recueil de données vidéo en situation didactique : quelques éléments méthodologiques et techniques. *Recherches en didactiques*, 2(16), 101-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/rdid.016.0101>
- Galloway, A. R. (2006). *Gaming. Essays on Algorithmic Culture*. University of Minnesota Press.
- Garcia, P. (2010). Usage publics de l'histoire. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies II — concepts et débats* (p. 912-926). Gallimard.

- Gartenberg, C. (2018). *Assassin's Creed: Odyssey is even more of a traditional RPG than last year's Origins*. <https://www.theverge.com/2018/6/11/17430878/assassins-creed-odyssey-hands-on-e3-2018-rpg-ubisoft>
- Gates, P. (2005). "Fighting the Good Fight": The Real and the Moral in the Contemporary Hollywood Combat Film. *Quarterly review of film and video*, 22(4), 297-310.
- Gefen, A. (2007a). La fiction, définition(s). http://www.fabula.org/atelier.php?La_fiction%2C_d%26eacute%3Bfinition%28s%29
- Gefen, A. (2007b). Le vraisemblable comme vérité. http://www.fabula.org/atelier.php?Le_vraisemblable_comme_v%26eacute%3Brisimilitude
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Seuil.
- Gengembre, B. (2006). *Le roman historique*. Klincksieck.
- Gengembre, B. (2010). Le roman historique : mensonge historique ou vérité romanesque? *Études*, 10(413), 367-377. <http://www.cairn.info/revue-etudes-2010-10-page-367.htm>
- Gestos, M., Smith-Merry, J. et Campbell, A. (2018). Representation of Women in Video Games : A Systematic Review of Literature in Consideration of Adult Female Wellbeing. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(9), 535-541. <https://doi.org/https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0376>
- Giddings, S. (2014). Simulation. Dans M. J. P. Wolf et B. Perron (dir.), *The Routledge Companion to Video Game Studies* (p. 259-266). Routledge.
- 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, Citizenship and Social justice*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1228812>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1560713>
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes — racines d'un paradigme de l'indice. *Le débat*, 6(6), 3-44.
- Girard, M. (2007). Éléments de critique des théories de l'action. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 3(1), 47-60. <https://doi.org/10.7202/602465ar>
- Gish, H. (2010). Playing the second world war : *Call of Duty* and the Telling of history. *Eludamos. Journal for computer game culture*, 4(2), 167-180.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *Chapitre 7 — Domaine de l'univers social*. <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre072v2.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Histoire et éducation à la citoyenneté*. http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf
- Gouvernement du Québec. (2016). *Histoire du Québec et du Canada*.
- Granger, C. (2013). Ouverture — Science et insouciance de l'histoire. Dans C. Granger (dir.), *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXIe siècle* (p. 5-23). Éditions Autrement.
- Grignon, C. (2008). Prédiction et rétrodiction. *Sociologie et indéologie*, XLVI(142), 75-90. <https://doi.org/10.4000/ress.135>
- GSC Game World. (2007). S.T.A.L.K.E.R.: Shadow of Chernobyl [logiciel]. THQ.

- Guilhaumou, J. (2010). Discours. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies II — concepts et débats* (p. 720-724). Gallimard.
- Gunn, E. A. A., Craenen, B. G. W. et Hart, E. (2009). A Taxonomy of Video Games and AI. Dans D. Romano et D. Moffat (dir.), *AI and Games Symposium* (p. 4-14). The Society for the Study of Artificial Intelligence.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 185-265.
- Halldén, O. (1998). Personalization in Historical Descriptions and Explanations. *Learning and Instruction*, 8(2), 131-139.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. McLelland & Stewart.
- Harrell, F. et Zhu, J. (2009). Agency Play: Dimensions of Agency for Interactive Narrative Design. Dans S. Louchart, M. Mehta et D. Roberts (dir.), *Intelligent Narrative Technologies II, Papers from the 2009 AAAI Spring Symposium*. AAAI Press.
- Hartog, F. (2005). *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*. Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Inglebert, H. (2014). Les conceptions allemandes de "l'histoire universelle" (1740-1830). Dans H. Inglebert (dir.), *Le monde, l'histoire essai sur les histoires universelles* (p. 639-722). Presses universitaires de France.
- Jablonka, I. (2012). *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*. Éditions du Seuil.
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine — manifeste pour les sciences sociales*. Seuil.
- Jakubowski, F. (1976). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*. EDI.
- Jauss, H. R. (1989). L'usage de la fiction en histoire. *Le débat*, 2(54), 89-113.
- Jodelet, D. (1984/2003). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 363-384). Presses universitaires de France.
- Joly-Lavoie, A. (2017). Assassin's Creed : synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 455-470. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9508>
- Joly-Lavoie, A., Claivaz, N. et Lafrance, I. (2019). Mobiliser le Discovery Tour d'Assassin's Creed : Origins pour développer l'esprit critique. *Enjeux de l'univers social*, 15(2), 12-15.
- Joly-Lavoie, A. et Larose, S. (2015). Justice sociale et développement économique. Tous pour un ? Une société malienne tiraillée entre plusieurs intérêts... *Enjeux de l'univers social*, 11(3), 26-28.
- Joly-Lavoie, A. et Larose, S. (2018). Simuler un concept controversé en monde contemporain : le cas de l'immigration. *Enjeux de l'univers social*, 13(3), 17-19.
- Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2016a). Le jeu vidéo pour enseigner l'histoire : synthèse d'une approche théorique et pratique. *Traces revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 54(3), 19-24.
- Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2016b). Using video games to teach high school history : the case of Civilization V. Dans J. Wojdon (dir.), *E-Teaching History* (p. 93-114). Cambridge Scholars Publishing.
- Joutard, P. (2013a). *Histoire et mémoires, conflits et alliance*. La Découverte.
- Joutard, P. (2013b). Révolution numérique et rapport au passé. *Le débat*, 5(177), 145-152.

- Kant, E. (1784). *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*. Les classiques des sciences sociales. http://classiques.ugac.ca/classiques/kant_emmanuel/idee_histoire_univ/idee_histoire.html
- Kapell, M. W. et Elliott, A. B. R. (2013). *Playing with the past. Digital Games and the Simulation of History*. Bloomsbury Academic.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). ERIP.
- Konzack, L. (2002). Computer Game Criticism: A Method for Computer Game Analysis. Dans F. Mäyrä (dir.), *Computer Games and Digital Cultures Conference* (p. 89-100). Tampere University Press.
- Kott, S. (2010). Alltagsgeschichte. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies 1 — concepts et débats* (p. 24-32). Gallimard.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis An Introduction to its Methodology*. Sage Publications.
- Krulic, B. (2007). *Fascination du roman historique — intrigues, héros et femmes fatales*. Autrement.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 337-359). Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (1993). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (2^e éd., p. 337-361). Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, C.-V. et Seignobos, C. (1897/1992). *Introduction aux études historiques*. Éditions Kimé.
- Laville, C. (2015). Ne pas avancer par en arrière : rappel de quelques nécessités d'un enseignement de l'histoire pour notre époque. Dans C. A. Stan (dir.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles* (p. 65-72). Presses de l'Université Laval.
- Le Roy Ladurie, E. (1974). Présentation. *Annales. Économies, société, civilisations*, 29(3), 537.
- Leblanc, S. et Gaudin, C. (2020). Exploiter le corpus vidéo à des fins de recherche : innovations méthodologiques et effets sur les pratiques en sciences de l'éducation. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 55, — . <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.9034>
- Lee, J. K. et Probert, J. (2010). Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies. *The Journal of Social Studies Research*, 34(1), 1-28.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice : Understanding History. Dans N. R. Council (dir.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (p. 29-78). National Research Council.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives*. New York University Press.
- Lee, P., Dickinson, A. et Ashby, R. (1997). "Just another emperor": understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2017). Contre l'histoire serve. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers, D. Lefrançois, F. Yelle et C. Déry (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 95-100). M Éditeur.

- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise — Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 125-147). Presses de l'université du Québec.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Lévi-Strauss, C. (1949). Introduction : histoire et ethnologie. *Revue de métaphysique et de morale*, 54(3-4), 363-391.
- Levstik, L. S. et Barton, K. C. (1996). 'They still use some of their past' : historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0022027980280502>
- Levstik, L. S. et Barton, K. C. (2008). *Researching history education : theory, method, and context*. Routledge.
- Lewis, D. (1978). Truth in Fiction. *American Philosophical Quarterly*, 15(1), 37-46. <http://www.jstor.org/stable/20009693>
- Lundedal Hammar, E. (2016). Counter-hegemonic commemorative play : marginalized pasts and the politics of memory in the digital game Assassin's Creed: Freedom Cry. *Rethinking history - The journal of theory and practice*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>
- MacCallum-Stewart, E. et Parsler, J. (2007). Controversies: Historicising the Computer Game. *Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference*, 4, 203-210. <http://www.digra.org/digital-library/publications/controversies-historicising-the-computer-game/>
- Maguth, B., List, J. et Wunderle, M. (2015). Teaching Social Studies with Video Game. *The Social Studies*, 106(1), 32-36. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.961996>
- Malliet, S. (2007). Adapting the Principles of Ludology to the Method of Video Game Content Analysis. *Game Studies the international journal of computer game research*, 7(1). <http://gamestudies.org/0701/articles/malliet>
- Mandel, E. (1976). *Introduction au marxisme*. Éditions Léon Lesoil.
- Mandel, E. et Novack, G. (1973). *The Marxist Theory of Alienation*. Pathfinder Press.
- Marrou, H.-I. (1954/1975). *De la connaissance historique*. Seuil.
- Martin, J.-C. et Turcot, L. (2015). *Au coeur de la révolution*. Vendémiaire.
- Martin, J.-P. et Palluau, N. (2014). *Louis François et les frontières scolaires. Itinéraires pédagogique d'un inspecteur général (1904-2002)*. Presses Universitaires de Rennes.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmatan.
- Martineau, R. et Laville, C. (1998). L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? *Vie pédagogique*, 108(Septembre-Octobre), 19-25.
- Marx, K. (1851/2013). Le 18 Brumaire de L. Bonaparte. *Marxists Internet Archives*. <https://www.marxists.org/francais/marx/works/1851/12/brum3.htm>
- Marx, K. et Engels, F. (1845/1952). *L'idéologie allemande première partie : Feuerbach*. Les classiques des sciences sociales. http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels_Marx/ideologie_allemande/ideologie_allemande.html

- McCall, J. (2012). Navigating the problem space : The medium of simulation games in the teaching of history. *The History Teacher*, 46(1), 203-218.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: an introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47(4), 517-542. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Melden, A. I. (1952). Historical Objectivity, A "Noble Dream" ? *The Journal of General Education*, 7(1), 17-24. <https://www.istor.org/stable/27795411>
- Mercier, S., Caumartin, A., Turcot, L. et Leclerc, C. (2017, 2 avril). New series The Story of Us is not the story of Canada. <http://www.theglobeandmail.com/opinion/new-series-the-story-of-us-is-not-the-story-of-canada/article34554022/>
- Metacritic. (2017a). *Games*. CBS Interactive. <http://www.metacritic.com/game>
- Metacritic. (2017b). *How we Create the Metascore Magic*. <http://www.metacritic.com/about-metascores>
- Metzger, S. A. et Paxton, R. (2016). Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past. *Theory & Research in Social Education*, 0(0), 1-33. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208596>
- Moisan, S. (2016). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 4, 8-14.
- Morasse, M.-E. (2018, 14 février). *L'enseignant plus efficace que le virtuel*. https://plus.lapresse.ca/screens/8cb0ca93-2655-437d-b99b-47fdcd4c849b%7C%20.html?utm_medium=Email&utm_campaign=Internal+Share&utm_content=Screen
- Muzzy Lane. (2007). *Making History : The Calm & The Storm* [logiciel]. Strategy First.
- Nietzsche, F. (1874 / 2011). *Seconde considération inactuelle. De l'utilité et des inconvénient de l'histoire pour la vie*. Les Échos du Maquis. <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Seconde-consid%C3%A9ration-inactuelle-1874.pdf>
- Noiriel, G. (2003). *Penser avec, penser contre itinéraire d'un historien*. Belin.
- Nokes, J. D., Dole, J. et Hacker, D. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.
- Novack, G. (1972). *Understanding History*. Pathfinder Press.
- O'Neill, K. et Feenstra, B. (2016). "Honestly, I Would Stick with the Books": Young Adults' Ideas About a Videogame as a Source of Historical Knowledge. *Game Studies the international journal of computer game research*, 16(2). <http://gamestudies.org/1602/articles/oneilfeenstra>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, l. s. e. l. c. (2020). *Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation*. Equals, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416_fre
- Owens, T. (2011). Modding the History of Science: Values at Play in Modder Discussions of Sid Meier's CIVILIZATION. *Simulation & Gaming*, 42(4), 481-495. <https://doi.org/10.1177/1046878110366277>
- Pagnotti, J. et Russel, W. B. (2012). Using Civilization IV to Engage Students in World History Content. *The Social Studies*, 103(1), 39-48.
- Pandemic Studios. (2009). *The Saboteur* [logiciel]. Electronic Arts.
- Parker, L. (2012, 17 septembre). Six Days in Fallujah: The Untold Story. *Gamespot*. <http://www.gamespot.com/articles/six-days-in-fallujah-the-untold-story/1100-6396567/>

- Parmentier, M. (2008). La focalisation interne dans le roman historique. *Narratologie*, 7, 29-44.
- Pavel, T. (1983). The Borders of Fiction. *Poetics Today*, 4(1), 83-88. <http://www.jstor.org/stable/1772153>
- Pavel, T. (2006). Mondes possibles, normes et biens. http://www.fabula.org/atelier.php?Mondes_possibles_normes_et_biens
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perron, Y. (2012). *Vocabulaire du jeu vidéo*. Office québécois de la langue française.
- Plekhanov, G. (1898/2010). *Le rôle de l'individu dans l'histoire*. Karéline.
- Podemski, P. (2015). Teaching middle class school history through grand strategy video games: The Case of Europa Universalis. *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 36, 115-129.
- Pomian, K. (2000). *Sur l'histoire*. Gallimard.
- Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. *Cognition and Instruction*, 11(3/4), 365-395.
- Pope, L. (2013). Papers Please [logiciel]. 3909 LLC.
- Pouchepadass, J. (2010). Subaltern et Postcolonial Studies. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies 1 — concepts et débats*. Gallimard.
- Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. *Le cartable de Clio*, (13), 137-144.
- Probert, J. (2013). *Impact of Computer Gameplay on Student Learning Utilizing Civilization IV : Colonization with High School Students in a United States History Class* [Thèse de doctorat inédite, North Carolina State University].
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Prud'Homme, J. (2014). Présentation. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 103-111.
- Rabino, T. (2013). Jeux vidéo et Histoire. *Le débat*, 5(177), 110-116. <https://doi.org/10.3917/deba.177.0110>
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian : A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Relic Entertainment. (2006). Company of Heroes [logiciel]. THQ.
- Revel, J. (1995). Ressources narratives et connaissance historique. *Enquête. Anthropologie, Histoire, Sociologie*, 1, 43-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/enquete.262>
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III : Le temps raconté*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55(4), 731-747. <http://www.jstor.org/stable/27586362>
- Rivard, C. (2016, 11 février). La compétence avant le récit. *Le Devoir*. <http://www.ledevoir.com/societe/education/462610/la-replique-enseignement-de-lhistoire-la-competece-avant-le-recit>
- Robison, W. B. (2013). Stimulation, Not Simulation : An Alternate Approach to History Teaching Games. *The History Teacher*, 46(4), 577-588.
- Rocher, G. (1957). *Le Québec en mutation*. Éditions Hurtubise.
- Rodriguez, M.-A. (2014). From the Periphery to Center Stage: The Effects and Exploitation of the Other in Titus Andronicus and Assassin's Creed III. *The Communication Review*, 17(3), 245-255. 10.1080/10714421.2014.930277

- Rosenstone, R. (2006). *History on Film Film on History*. Pearson Education Limited.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Salanskis, J.-M. (2000). *Modèles et pensée de l'action*. L'Harmattan.
- Schaeffer, J.-M. (2005). Quelles vérités pour quelles fictions? *L'Homme*, 3(175-176), 19-36. <http://www.cairn.info/revue-l-homme-2005-3-page-19.htm>
- Scott, J. (1991). The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*, 4(17), 773-797. <https://www.jstor.org/stable/1343743>
- Scott, J. (2009). *Théorie critique de l'histoire — Identités, expériences, politiques*. Fayard.
- Ségal, A. (1990). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard et après ?* (p. 241-266). L'institut québécois de la recherche.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. Dans D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 765-783). Blackwell Publishers.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Senior, T. (2017). *For better or worse, Assassin's Creed: Origins is an RPG now*. <https://www.pcgamer.com/for-better-or-worse-assassins-creed-origins-is-an-rpg-now/>
- 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.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.
- Siraud, M. (2014, 13 novembre). Jean-Luc Mélenchon dénonce la « propagande » d'Assassin's Creed Unity. *Le Figaro*. <http://www.lefigaro.fr/politique/le-scan/citations/2014/11/13/25002-20141113ARTFIG00300-un-responsable-du-parti-de-gauche-denonce-la-propagande-d-assassin-s-creed-unity.php>
- Spencer Clark, J. (2013). Encounters with historical agency : the value of nonfiction graphic novels in the classroom. *The History Teacher*, 46(4), 489-508.
- Squire, K. (2004). *Replaying history : Learning world history through playing Civilization III* [Thèse de doctorat inédite, Indian University].
- St-Hilaire, G. (2015, 5 juin). *Vivre l'histoire à travers l'écran*. <https://www.ledroit.com/actualites/education/vivre-l-histoire-a-travers-lecran-0463ab60d9a573f7e8e60bc4473c55d2>
- Statistiques Canada. (2013). *Échantillonnage non probabiliste*. <http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm#tph>
- Stearns, P. N., Seixas, P. et Wineburg, S. (2000). Introduction. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history : national and international*. New York University Press.
- Steinberg, T. (2002). Down to Earth: Nature, Agency, and Power in History. *American Historical Review*, 107(3), 798-820. <http://ahr.oxfordjournals.org/content/107/3/798.full.pdf>
- Stéphany, P. (2010). *Ardennes 44. La dernière offensive allemande*. ixelles éditions.

- Stoddard, J. et Marcus, A. S. (2017). Media and Social Studies Education. Dans M. McGlinn Manfra et C. Mason Bolick (dir.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (p. 477-498). Wiley Blackwell.
- Super Data Research. (2020). *2019 Year In Review. Digital Games and Interactive Media*. <https://www.superdataresearch.com/reports/2019-year-in-review>
- Swidler, A. (1986). Culture in action : Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286.
- TaleWorlds Entertainment. (2010). *Mount and Blade : Warband* [logiciel]. Paradox Interactive.
- Turcot, L. (2007). *Le promeneur à Paris au XVIIIe siècle*. Gallimard.
- Ubisoft. (2007-2020). *Assassin's Creed* [logiciel]. Ubisoft.
- Ubisoft. (2012). *Assassin's Creed III* [logiciel]. Ubisoft.
- Ubisoft. (2013). *Assassin's Creed : Black Flag* [logiciel]. Ubisoft.
- Ubisoft. (2014). *Assassin's Creed : Unity* [logiciel]. Ubisoft.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, History and Computer Games. Dans J. Raessens et J. Goldstein (dir.), *Handbook of Computer Game Studies* (p. 327-338). The MIT Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Vaugeois, D. (2014). Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 178-184.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Seuil.
- Viau, R. (1996). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Voorhees, G. (2014). Shooting. Dans M. J. P. Wolf et B. Perron (dir.), *The Routledge Companion to Video Game Studies* (p. 251-258). Routledge.
- Warhorse Studio. (2018). *Kingdom Come : Deliverance* [logiciel]. Deep Silver.
- Watson, W. R., Mong, C. et Harris, C. A. (2011). A Case Study of the In-Class Use of A Video-Game for Teaching High School History. *Computers and Education*, 56, 441-461.
- Webster, A. (2013). Immigration as a game : 'Paper, Please' makes you the border guard. *The Verge*. <https://www.theverge.com/2013/5/14/4329676/papers-please-a-game-about-an-immigration-inspector>
- Weir, K. et Baranowski, M. (2011). Simulating History to Understand International Politics. *Simulation & Gaming*, 42(4), 1-13.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture Psychology*, 3(5), 5-20.
- West Davidson, J. (1984). The New Narrative History: How New? How Narrative? . *Reviews in American History*, 12(3), 322-334. <http://www.jstor.org/stable/2504510>
- Whelchel, A. (2007). Using Civilization Simulation Video Games in the World History Classroom. *World History Connected*, 4(2), 1-13.
- White, H. (1966). The Burden of History. *History and Theory*, 5(2), 111-134. <http://www.jstor.org/stable/2504510>
- White, H. (1988). Historiography and Historiophoty. *The American Historical Review*, 93(5), 1193-1199. <http://www.jstor.org/stable/1873534>
- White, H. (2010). Postmodernisme et histoire. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies, II — concepts et débats* (p. 839-844). Gallimard.
- Wilson, G. et Shpall, S. (2012). Action. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/action/>

- Wilson, L. (2009). Interactivity or Interpassivity: a Question of Agency in Digital Play. *Fine Art Forums*, 17(8), 1-4.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln : An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319-346.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. et Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History. A Toolkit fo Digital Citizenship. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(8), 636-639.
- Wolf, M. J. P. et Perron, B. (2014). *The Routledge Companion to Video Game Studies*. Routledge.
- Yazbek, E. (2011). Histoire, mémoire et fiction dans le cinéma américain contemporain. *Conserveries mémorielles*, 9, 2-12. <http://cm.revues.org/832>
- Yelle, F. et Déry, C. (2017). L'histoire et la pensée historique. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers, D. Lefrançois, F. Yelle et C. Déry (dir.), *Quels sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 15-47). M Éditeur.
- Yelle, F. et Joly-Lavoie, A. (2017). Exploiter l'univers cinématographique d'Assassin's Creed en classe d'histoire. *Enjeux de l'univers social*, 13(1), 19-22.
- Yelle, F., Joly-Lavoie, A. et Poyet, J. (2013). Histoire et citoyenneté : présent, passé et avenir — Mémoire présenté dans le cadre de la consultation Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire. <http://histoireengagee.ca/?p=3827>
- Zelis, G. (2005). *L'historien dans l'espace public. L'histoire face à la mémoire à la justice et au politique*. Labor.
- Zemeckis, R., (réalisateur). (1994). *Forrest Gump* [Film cinématographique]. Paramount Pictures.

Annexe A — Tableau complet Assassin's Creed : Black Flag

	Sn_SitInit	Sn_EleDec	Sn_Perep	Sn_PointCulmi n	Sn_SitFin
Séquence 1	0 h 2 min 52 s	0 h 14 s	0 h 6 min 1 s	0 h 1 min 15 s	0 h 1 min 15 s
Séquence 2	0 h 4 min 28 s	0 h 2 min 16 s	0 h 48 min 41 s	0 h 3 min 2 s	0 h 2 min 16 s
Séquence 3	0 h 4 min 29 s	0 h 3 min 53 s	1 h 33 min 34 s	0 h 2 min 53 s	0 h 3 min 39 s
Séquence 4	0 h 6 min 12 s	0 h 1 min 6 s	0 h 36 min 48 s	0 h 2 min 22 s	0 h 5 min 31 s
Séquence 5	0 h 1 min 46 s	0 h 1 min 5 s	0 h 24 min 51 s	0 h 19 s	0 h 2 min 16 s
Séquence 6	0 h 2 min 10 s	0 h 1 min 18 s	0 h 43 min 43 s	0 h 45 s	0 h 4 min 1 s
Séquence 7	0 h 1 min 57 s	0 h 3 min 26 s	0 h 47 min 12 s	0 h 2 min 4 s	0 h 2 min 11 s
Séquence 8	0 h 2 min 29 s	0 h 1 min 16 s	0 h 19 min 42 s	0 h 1 min 16 s	0 h 2 min 59 s
Séquence 9	0 h 13 s	0 h 40 s	0 h 21 min 30 s	0 h 1 min 18 s	0 h 2 min 41 s
Séquence 1 0	0 h 1 min 43 s	0 h 53 s	0 h 58 min 44 s	0 h 6 min 45 s	0 h 1 min 7 s
Séquence 1 1	0 h 4 min 36 s	0 h 1 min 4 s	0 h 21 min 24 s	0 h 2 min 25 s	0 h 1 min 15 s
Séquence 1 2	0 h 1 min 50 s	0 h 2 min 2 s	0 h 37 min 59 s	0 h 7 min 4 s	0 h 2 min 58 s
Total	0 h 34 min 45 s	0 h 19 min 13 s	7 h 40 min 9 s	0 h 31 min 28 s	0 h 32 min 39 s

Annexe B — Tableau complet Company of Heroes

	Sn_SitInit	Sn_EleDec	Sn_Perep	Sn_PointCulmi n	Sn_SitFin
M1 —Omaha Beach	0 h 2 min 56 s	0 h 32 s	0 h 7 min 56 s	0 h 3 s	0 h 22 s
M2 —Vierville	0 h 2 min 14 s	0 h 1 min 40 s	0 h 37 min 58 s	0 h 3 s	0 h 41 s
M3 —Carentan	0 h 2 min 25 s	0 h 15 s	0 h 24 min 17 s	0 h 9 s	0 h 54 s
M4 —Carentan counter-attack	0 h 57 s	0 h 52 s	0 h 32 min 20 s	0 h 9 s	0 h 33 s
M5 —Montebourg	0 h 57 s	0 h 59 s	0 h 54 min 29 s	0 h 1 s	0 h 37 s
M6 —Cherbourg	0 h 1 min 57 s	0 h 13 s	1 h 15 min 44 s	0 h 28 s	0 h 47 s
M7 —Sottevast	0 h 2 min 5 s	0 h 45 s	0 h 55 min 24 s	0 h 12 s	0 h 27 s
M8 — St-Fromond	0 h 34 s	0 h 1 min 17 s	0 h 45 min 44 s	0 h 9 s	0 h 10 s
M9 — Hill 192	0 h 13 s	0 h 1 min 56 s	0 h 51 min 1 s	0 h 5 s	0 h 6 s
M10 — St. Lo	0 h 59 s	0 h 54 s	0 h 51 min 40 s	0 h 12 s	0 h 37 s
M11 —Hebecrevon	0 h 48 s	0 h 1 min 7 s	0 h 36 min 58 s	0 h 1 s	0 h 1 min 5 3 s
M12 —Mortain	0 h 57 s	0 h 2 min 19 s	0 h 30 min 20 s	0 h 31 s	0 h 14 s
M13 — Mortain counter-attack	0 h 57 s	0 h 16 s	0 h 43 min 15 s	0 h 13 s	0 h 42 s
M14 —Autry	0 h 28 s	0 h 1 min 45 s	0 h 27 min 58 s	0 h 14 s	0 h 50 s
M15 — Chambois	0 h 2 min 2 s	0 h 29 s	0 h 31 min 11 s	0 h 32 s	0 h 1 min 4 8 s
<i>Durée totale</i>	0 h 20 min 10 s	0 h 15 min 19 s	10 h 6 min 15 s	0 h 3 min 12 s	0 h 10 min 41 s