

# ASSASSIN'S CREED : SYNTHÈSE DES ÉCRITS ET IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

ALEXANDRE JOLY-LAVOIE *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** *Assassin's Creed* est très populaire auprès des joueurs, mais retient peu l'attention des didacticiens. Pour nous éclairer sur le potentiel didactique de cette série, nous avons recensé des écrits en anglais et en français. Cela a permis d'identifier 22 articles. L'analyse des textes révèle que *Assassin's Creed* présente le changement historique comme le fait de grands hommes. De plus, la représentation du passé, bien qu'appuyée sur une recherche documentaire rigoureuse, se conforme aux attentes des joueurs et aux besoins en termes de jouabilité. Ces résultats nous amènent à repenser la manière d'intégrer *Assassin's Creed* dans un cadre scolaire.

## ASSASSIN'S CREED: A LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR HISTORY TEACHING

**ABSTRACT.** *Assassin's Creed* is very popular among gamers but doesn't garner much interest from didacticians. To see if the series has any potential from a teaching perspective, we reviewed the literature in French and English, allowing us to identify 22 articles. The analysis reveals that *Assassin's Creed* presents historical change as the feat of great men. Furthermore, the depiction of the past, while rigorously researched, remains tailored to the expectations of players and needs in terms of gameplay. These results make us rethink the role of *Assassin's Creed* in a school setting.

**A**u Québec, les jeux vidéo historiques<sup>1</sup> retiennent de plus en plus l'attention des didacticiens de l'histoire et des enseignants, en particulier à l'ordre secondaire (Boutonnet, 2016, 2018 ; Boutonnet, Joly-Lavoie et Yelle, 2014 ; Joly-Lavoie, 2013 ; Joly-Lavoie et Yelle, 2016a, 2016b ; Yelle et Joly-Lavoie, 2017).<sup>2</sup> L'enjeu que représente la compréhension de ces derniers n'échappe d'ailleurs pas aux historiens qui appellent à une meilleure connaissance des jeux vidéo historiques (Joutard, 2013), alors même qu'un champ de recherche se formalise pour l'étude spécifique de ces jeux (Chapman, Foka et Westin, 2016).

Cela étant dit, *Assassin's Creed* (AC) semble retenir encore trop peu l'attention des chercheurs en éducation. En comparaison, la série *Civilization* a fait l'objet de nombreuses analyses et de tentatives d'intégration en salle de classe. Toutefois, comme Gilbert (2016) le soulignait, certains enseignants considèrent qu'AC pourrait être un outil intéressant pour l'enseignement de l'histoire. Ainsi, il nous semble important d'identifier ce qui est connu à l'égard d'AC pour, ensuite, faire des recoupements entre les écrits savants et les préoccupations didactiques de l'enseignement de l'histoire. De ce constat nous semble émerger l'intérêt de recenser les différents écrits qui prennent AC comme objet d'étude.

D'abord, nous présentons brièvement la série AC et décrivons la méthodologie retenue pour la recension. Ensuite, nous identifions les principaux constats qui émergent des écrits. Enfin, nous proposons quelques pistes de réflexion didactiques à propos d'AC.

### ASSASSIN'S CREED : UNE COURTE PRÉSENTATION

AC est une série de jeux vidéo historiques développée par le studio Ubisoft qui compte dix-huit opus vidéoludiques,<sup>3</sup> répartis sur différentes plateformes. La moitié de ces 18 opus ( $n = 9$ ) compose le cœur de la série et est responsable de la mise en place et de l'entretien du monde fictif d'AC, alors que les neuf autres proposent des histoires qui étoffent l'univers transmédiatique. Les jeux explorent une variété de contextes historiques, notamment la Troisième Croisade, la Renaissance italienne, l'ère coloniale (guerre de révolution états-unienne, guerre de Sept Ans, etc.), la Révolution française et l'ère victorienne. La narration proposée par AC se divise en deux univers distincts qui s'entre-croisent et dont la compréhension donne du sens à nos constats empiriques.

La série met en scène le combat éternel qui opposerait la confrérie des Assassins et l'ordre du Temple. Les deux organisations tentent d'identifier et de retrouver des artefacts technologiques de la Première Civilisation. Celle-ci a créé les humains, lesquels l'ont oubliée après s'être rebellés. Assassins et Templiers croient que les artefacts de cette civilisation, les pommes d'Eden, peuvent les aider dans leur quête. Pour les Assassins, il s'agit de protéger les libertés individuelles, alors que les Templiers veulent centraliser le pouvoir entre les mains de quelques individus pour établir une société où la loi et l'ordre règnent.

Même si AC est présenté comme un jeu à thématique historique, la narration s'ancre dans le présent. En effet, sous le couvert d'une multinationale (Abstergo Industries), les Templiers ont créé une machine, l'Animus, qui permet à un individu de revisiter les mémoires inscrites dans le code génétique d'Assassins ou de Templiers décédés. Cette machine permet la médiation avec le passé, alors que l'avatar du joueur – la plupart du temps des Assassins, mais parfois aussi des Templiers – se branche à l'Animus et accède aux mémoires.

Ainsi, il y a une intersection entre le monde historique fictif et le monde « réel » dans lequel l'avatar évolue puisque les quêtes accomplies dans le « passé » permettent de faire progresser la cause des Assassins (ou des Templiers) dans le présent. Fort de ces quelques précisions, nous présentons maintenant la méthodologie retenue pour réaliser cette recension des écrits.

## MÉTHODOLOGIE

La recension des écrits disponibles sur AC est le fruit d'une approche systématique qui a, d'abord, mobilisé les bases de données *ERIC*, *SCOPUS* et *Web of Science*. Ensuite, nous avons retenu tous les textes, en français et en anglais, tirés d'actes de colloques, de chapitres d'ouvrages collectifs, de monographies, de revues avec comité et de revues professionnelles (sans comité) que nous avons repérés. Pour être inclus dans le corpus, les écrits identifiés devaient prendre AC comme objet d'étude central. Par exemple, un texte sur les jeux vidéo historiques qui ne faisait que mentionner l'existence de la série a été exclu du corpus. Enfin, puisque le premier opus de la série a été publié en 2007, la recherche a été limitée aux dix dernières années (2007-2017). Afin d'analyser les textes, nous avons procédé à une analyse de contenu inductive et qualitative (Blais et Martineau, 2006). Cette approche nous a permis de faire émerger huit ensembles thématiques que nous présentons dans la prochaine section.

## PRÉSENTATION DU CORPUS DE TEXTES

La recherche illustre la faible quantité d'articles qui existent sur AC. En effet, la recension a permis d'identifier 22 écrits qui prennent la série comme objet. Les articles de revues avec comité dominent largement le corpus, avec 13 textes. Les chapitres de collectif (quatre textes) et les actes de colloques (deux textes) suivent. Un seul article est tiré d'une revue sans comité. Une monographie est consacrée à la représentation de la Révolution française dans *Assassin's Creed Unity* (AC:U).

À partir d'une première lecture du corpus, nous avons élaboré huit ensembles thématiques dans lesquels les différents textes se répartissent : agentivité historique ( $n = 2$ ), consommation d'AC ( $n = 1$ ), culture vidéoludique ( $n = 1$ ), mémoire collective ( $n = 3$ ), narratologie ( $n = 2$ ), représentation du passé ( $n = 7$ ), transmédiabilité ( $n = 3$ ) et utilisation dans un cadre scolaire ( $n = 3$ ). Chaque texte peut s'inscrire dans plus d'une catégorie, car ces dernières ne sont pas mutuellement exclusives.

Enfin, le corpus se compose, en bonne partie, de recherches théoriques et fondamentales. Ces dernières sont souvent centrées sur un cas particulier, en général un jeu précis de la série. Aucun texte ne propose d'approche expérimentale ou quasi expérimentale. Le Tableau 1 illustre les différents ensembles ainsi que la répartition des textes pour chacun d'entre eux.

TABLEAU 1. *Les articles recensés*

Catégorie	Textes
Agentivité historique	Boutonnet (2016) ; Lundedal Hammar (2016) ; Rodriguez (2014)
Consommation d'AC	Boutonnet (2016)
Culture vidéoludique	Church et Klein (2013)
Mémoire collective	El-Nasr, Al-Saati, Niedenthal et Milam (2008) ; Komel (2014) ; Menon (2015)
Narratologie	Mukherjee (2016) ; Zarzycki (2016)
Représentation du passé	Boutonnet (2018) ; Compagno (2015) ; Dow (2013) ; Martin et Turcot (2015) ; Shaw (2015) ; Westin et Hedlund (2016) ; Balela et Mundy (2011)
Utilisation dans le cadre scolaire	Berger et Staley (2014) ; Gilbert (2016) ; Yelle et Joly-Lavoie (2017)
Transmédialité	Arsenault et Mauger (2012) ; Martens (2016) ; Veugen (2016)

Puisque notre objectif est de lier les constats de la recension aux préoccupations de la didactique de l'histoire, nous retenons uniquement les catégories qui touchent au passé : l'agentivité historique, la consommation d'AC, la mémoire collective, la représentation du passé et l'utilisation dans le cadre scolaire. La prochaine section présente la synthèse effectuée à partir des écrits recensés.

## LES CONSTATS DE LA RECHERCHE

### *Agentivité historique*

L'agentivité désigne la capacité d'un humain à agir avec intentionnalité. Pour certains historiens, cela se traduit par le fait que l'humain n'est pas seulement un objet de l'histoire, mais aussi un sujet, c'est-à-dire qu'il peut prendre une part active dans le changement historique (Lefrançois, Éthier, Demers et Fink, 2014 ; Plekhanov, 1898/2010). Toutefois, les conditions objectives dont il a hérité et dont il est difficile de s'affranchir contraignent les actions qu'il peut entreprendre (Bourdieu, 2014 ; Salanskis, 2000). Voyons maintenant comment se traduit cette dimension dans AC.

Lorsqu'il est question d'agentivité, deux thématiques sont abordées dans le corpus : la présentation de l'agentivité de l'avatar du joueur et l'agentivité conférée à l'Autre. Dans un premier temps, soulignons que l'avatar incarné par le joueur dans les jeux n'a qu'un pouvoir d'agent relativement faible. Il n'est, bien souvent, qu'une marionnette au service des Assassins ou des Templiers (Compagno, 2015 ; Rodriguez, 2014). À cet égard, Gilbert (2016) et d'autres (Lundedal Hammar, 2016 ; Shaw, 2015) affirmaient que AC ne permet pas au joueur de créer une narration historique contrefactuelle. Ce faisant la

représentation d'une agentivité dite transformatrice n'est pas possible. De plus, la prédilection pour la violence met de l'avant une seule forme d'agentivité effective et ne permet pas d'envisager une action émancipatrice pacifique par l'entremise de la démocratie (Gilbert, 2016). Ce pouvoir relativement faible se traduit aussi dans la représentation proposée de l'agentivité de l'Autre dans *Assassin's Creed: Freedom Cry* (ACFC) et *Assassin's Creed III* (ACIII).

Ainsi, Lundedal Hammar (2016) analysait le scénario et les mécaniques de jeu de ACFC, ce qui nous renseigne sur l'agentivité dévolue à l'avatar du joueur, Adéwalé. Ce dernier est un esclave émancipé luttant pour mettre fin au système esclavagiste dans les Caraïbes au 18<sup>e</sup> siècle. Or, l'absence de narration contrefactuelle empêche le joueur de démanteler le système oppressif mis en place par les blancs. Les actions d'Adéwalé l'obligent même à déposer les armes, alors que les maîtres menacent de tuer toujours plus d'esclaves si la campagne de l'Assassin ne s'arrête pas. De plus, le développement des personnages se fait uniquement par l'entremise des cinématiques (au cours desquelles le joueur n'a pas de contrôle). Ainsi, l'avatar du joueur n'a aucune agentivité narrative et son « pouvoir » se limite à des actions mécaniques (être discret ou être violent) et spatiales (grimper, sauter, marcher, etc.) (Lundedal Hammar, 2016). Toutefois, malgré la représentation stéréotypée du héros, l'auteur soutenait que le joueur peut faire émerger un sens nouveau de l'expérience vécue si son bagage culturel lui permet de se projeter dans l'avatar (Lundedal Hammar, 2016).

ACIII qui se déroule avant et pendant la Révolution américaine (1753-1783) met aussi en scène un héros issu d'une minorité. L'avatar qu'incarne le joueur, Connor, est un métis (mohawk et anglais). Or, ce dernier se lance dans sa quête afin de protéger son village de la destruction et son peuple de l'aliénation. Au cours de ses péripéties, il sera tour à tour utilisé par les patriotes américains et l'ordre des Assassins. Toutefois, une fois que Connor n'est plus utile, il est délaissé par ses alliés et ne peut empêcher la marginalisation de son peuple (Rodriguez, 2014).

Les deux études de cas présentées par Lundedal Hammar (2016) et Rodriguez (2014) montrent bien comment la représentation de l'agentivité historique reste assez traditionnelle dans AC. En effet, ce sont toujours les grands hommes blancs qui font l'histoire alors que l'Autre, lorsqu'il est présent, ne fait que jouer le rôle d'adjuvant (Gilbert, 2016).

### ***Consommation de Assassin's Creed***

Comme tout discours de l'histoire profane, AC est reçu différemment par chaque récepteur. En particulier, les forces ou les faiblesses de la narration ainsi que le niveau de véridicité historique peuvent être acceptés ou remis en cause par les joueurs. Dans le cadre d'une étude de cas sur ACIII, Boutonnet (2016) avait analysé des discussions, sur des forums virtuels. Ces discussions portaient sur l'historicité du jeu. Cela a permis à l'auteur d'identifier trois

postures épistémologiques adoptées par les joueurs : indifférents, conscients (passifs) et critique (actif). À ces postures, nous ajoutons que les joueurs conscients sont passifs et que les joueurs critiques sont actifs.

La première posture – dite de joueurs « indifférents » – rassemble ceux qui considèrent qu'il n'est pas important d'analyser la représentation du passé proposée par ACIII et se contentent de le consommer comme un objet de divertissement. La deuxième posture, « conscient », regroupe les joueurs qui réalisent que ACIII propose un point de vue sur la Révolution américaine, mais ne souhaite pas en discuter ou en débattre. Il s'agit d'une posture de consommation que nous qualifions de passive. Enfin, la dernière posture, « critique », se perçoit chez les joueurs qui discutent de la représentation du passé proposée, notamment à l'aide de textes d'historiens. Ces joueurs sont, à notre sens, des consommateurs critiques qui reconnaissent la valeur ludique de ACIII, mais s'intéressent aussi à son discours. Ces trois postures offrent un premier élément de réflexion pour l'intégration, en classe, de AC ou des jeux vidéos d'histoire en général.

### *Mémoire collective*

La série AC est à la fois un artefact qui existe grâce à la mémoire collective (envisagée comme un ensemble de faits, d'évènements et de phénomènes qui constituent le socle de connaissances historiques communes à un groupe) et un objet qui contribue à la création de cette mémoire. Ainsi, le conflit manichéen entre Templiers et Assassins s'inspire tout autant des flous historiographiques à propos de ces organisations que des croyances populaires à leur égard. Komel (2014) montrait que les développeurs d'AC tablent d'abord sur la réputation, forgée par les chroniqueurs et historiens coloniaux du 19<sup>e</sup> siècle, d'une secte chiite (les ismaéliens nazarites), afin de créer l'organisation des Assassins. Or, l'interprétation proposée par le jeu, selon l'auteur, occidentalise la secte en conférant à ses membres des attributs typiques des « bons héros ». En ce sens, il s'agit d'une manifestation de l'orientalisme (tel qu'envisagé par Said, 1978/2003) (Komel, 2014).

Selon Menon (2015), AC pouvait être considéré comme un lieu de mémoire (au sens où Nora [1993] l'entend). En effet, le jeu crée sa propre mémoire collective que partagent les joueurs qui la consomment. Ainsi, l'interprétation historique proposée par le jeu devient un simulacre compris et partagé par la communauté de joueurs (Menon, 2015). Toutefois, un opus semble proposer un discours antihégémonique et favorise ainsi l'entretien d'une mémoire différente.

Nous avons déjà souligné qu'ACFC met en scène l'Autre ; en ce sens, la narration du jeu donne une voix à une communauté habituellement absente du divertissement populaire (esclaves et affranchis haïtiens). À cet égard, Lundedal Hammar (2016) proposait de considérer ACFC comme un discours antihégémonique, car il met de l'avant la mémoire collective des esclaves haï-

tiens. À l'aide d'entrevues récoltées sur Internet, l'auteur constate que le jeu semble mettre de l'avant, pour les gens qui s'identifient comme descendants de ces esclaves, un passé auquel ils peuvent s'identifier (Lundedal Hammar, 2016). En ce sens, ACFC semble bel et bien entretenir une mémoire collective pour les joueurs qui y voient une forme de commémoration et une *mimésis* (Ricoeur, 2000). En fin de compte, l'univers historique fictif de AC repose sur la mémoire collective qui permet l'immersion des joueurs dans la narration proposée. Toutefois, les manipulations que lui font subir les concepteurs du jeu l'érigent aussi en lieu de mémoire partagé par la communauté de joueurs.

### **Représentation du passé**

La façon dont est représenté le passé – non seulement sur le plan audiovisuel, mais aussi sur le plan interprétatif – est la dimension la mieux documentée, par les écrits, sur AC. Dans un premier temps, nous examinons le rôle de la fidélité visuelle dans la construction de la véridicité historique. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur les manipulations historiographiques auxquelles les développeurs du jeu se livrent.

D'abord, il importe de souligner qu'AC est, en surface, assez fidèle à l'historiographie. En effet, armes, bâtiments, costumes, etc. reflètent la réalité de l'époque dépeinte (Shaw, 2015). Toutefois, cette fidélité reste toujours au service de la jouabilité et des attentes des joueurs. Cela amène les développeurs à introduire des anachronismes volontaires (Dow, 2013). Ces derniers sont conformes aux représentations sociales que les joueurs se font de l'époque simulée ; par exemple, dans le cas d'AC:U, qui se déroule lors de la Révolution française, le drapeau tricolore français moderne est présent, la Marseillaise est chantée dans les rues et la Bastille fait encore partie du paysage. Or, la présence de ces éléments relève plutôt des attentes des joueurs que des faits historiques (Martin et Turcot, 2015). La « vérité » historique est laissée de côté au profit d'une présentation voulue familière pour les joueurs.

Cette familiarité s'étend aussi aux aspects visuels et est mise en évidence dans la présentation des villes au sein desquelles se déroulent les différents jeux de la série. Westin et Hedlund (2016) montraient comment la ville de Rome telle que dépeinte dans *Assassin's Creed Brotherhood* est à la fois fidèle aux sources premières et s'en éloigne sensiblement. D'une part, les concepteurs incluent dans leur interprétation de Rome des monuments réels, comme le temple d'Antonin et Faustine, mais dont l'architecture est simplifiée. D'autre part, le Colisée est représenté, mais comme il apparaît de nos jours (Westin et Hedlund, 2016). Cela est aussi vrai pour la représentation de l'église Santa-Croce de Florence, représentée telle qu'elle était au 19<sup>e</sup> siècle et non au 15<sup>e</sup> siècle au cours duquel se déroule *Assassin's Creed II* (Dow, 2013). Pour *Assassin's Creed I* qui a lieu au Moyen-Orient, lors de la troisième croisade (1189-1192), la représentation des minarets a été plus ou moins standardisée, afin de correspondre aux attentes

des joueurs (El-Nasr et coll., 2008). En effet, les minarets sont plutôt carrés et dotés d'ornementations calligraphiques magrébines. Or, la région du Levant où se déroule le jeu comptait plutôt, au 11<sup>e</sup> siècle, des minarets ronds et une ornementation calligraphique Thuluth (Balela et Mundy, 2011). Ainsi, l'interprétation proposée, par les concepteurs, des différentes villes dépeintes par la série peut être considérée comme polychronique, car elle mélange différentes époques, qui demeurent toutefois appuyées sur une recherche rigoureuse (Westin et Hedlund, 2016). Selon Compagno (2015), cette polychronie existerait, car l'Animus (la machine par laquelle l'avatar « voyage » dans le passé) projette au joueur une vision du passé réelle, mais compréhensible pour lui et donc teintée par différents anachronismes.

Enfin, pour les auteurs consultés, les choix effectués par l'équipe de conception sont tributaires de deux facteurs : l'importance de correspondre aux attentes des joueurs et l'importance de la jouabilité (Balela et Mundy, 2011 ; Dow, 2013 ; El-Nasr et coll., 2008 ; Martin et Turcot, 2015 ; Westin et Hedlund, 2016). Au-delà des aspects visuels, AC propose aussi une (ré)interprétation d'événements du passé afin de consacrer la fiction historique mise de l'avant par les jeux.

AC met en scène l'histoire et (surtout) ses épisodes conflictuels. Toutefois, l'importance des phénomènes historiques dépeints par le scénario des différents jeux varie d'un opus à l'autre. Alors que la révolution américaine est au cœur du scénario de AC III et que le personnage principal est en partie responsable de son succès, la Révolution française dans AC:U représente plutôt une trame de fond commode pour un dilemme cornélien (Boutonnet, 2018 ; Martin et Turcot, 2015). Ce faisant, l'Histoire apparaît comme une passerelle pour consacrer la fiction proposée par AC. Les scénaristes exploitent les flous de l'historiographie afin d'y insérer le conflit entre les assassins et les templiers auquel l'avatar du joueur participe et ainsi créer une illusion de véridicité (Boutonnet, 2016). Par exemple, la façon dont le *Boston Tea Party* est dépeint dans ACIII diverge sensiblement de ce que les sources d'époques révèlent, mais elle réutilise des éléments clés de celles-ci. Au lieu d'apparaître comme un acte plutôt subversif et accompli avec une certaine discrétion, le *Boston Tea Party* devient un massacre perpétré par l'avatar du joueur (Boutonnet, 2018).

En somme, la représentation du passé par AC est hybride. Elle s'appuie en partie sur une recherche documentaire et le travail d'historiens, mais elle prend aussi des libertés pour conserver l'aspect ludique. AC est donc une représentation idéalisée d'un passé conforme, d'une part, aux attentes des joueurs et, d'autre part, aux besoins en termes de jouabilité.



### *Utilisation dans un cadre scolaire*

Le réinvestissement d'AC pour la salle de classe n'a fait l'objet que de très peu d'écrits. De plus, ces derniers demeurent de nature théorique et réflexive. Il n'est donc pas possible, pour l'instant, de se prononcer sur l'impact de l'utilisation du jeu sur les connaissances des élèves, leurs représentations sociales ou le développement de la pensée historique. Toutefois, quelques recommandations émergent des écrits disponibles.

Tous les auteurs recensés soulignent que AC comprend différents « moments enseignables ». Ces derniers sont des éléments dont l'enseignant peut tirer profit dans le cadre d'une leçon (Watson, Mong et Harris, 2011). À ce titre, il peut être intéressant de considérer AC comme une interprétation historique à critiquer (Berger et Staley, 2014 ; Boutonnet, 2018 ; Gilbert, 2016 ; Yelle et Joly-Lavoie, 2017). Il semble aussi pertinent de s'intéresser, non seulement au jeu et à son contenu, mais aussi aux controverses qu'ils suscitent dans le monde médiatique. Par exemple, Yelle et Joly-Lavoie (2017) proposaient de problématiser la représentation de la prise de la Bastille et de la Révolution française, dans AC:U, à partir des critiques formulées par les politiciens français Jean-Luc Mélanchon et Alexis Corbière.

Enfin, dans le cadre d'une analyse didactique d'*Assassin's Creed Syndicate* (ACS), qui se déroule à l'époque victorienne, Gilbert (2016) recensait trois problématiques qui peuvent remettre en question l'usage de cet opus en salle de classe. Premièrement, ACS promeut une pensée anhistorique puisque des préoccupations présentistes teintent plusieurs des actions que le joueur entreprend. Par exemple, le joueur doit « libérer » des enfants qui travaillent dans des usines, sans considérer que ces derniers pouvaient s'y trouver volontairement, dans le but d'aider leurs familles. Deuxièmement, le jeu cherche à avancer la thèse de la justice sociale, notamment en tentant d'illustrer un conflit de classes. Toutefois, ses mécaniques de jeu encouragent le capitalisme, entre autres, en permettant aux joueurs de négocier à la bourse. Troisièmement, Gilbert (2016) soulignait que le jeu peut être mené avec succès sans qu'il soit nécessaire de connaître quelque élément historique que ce soit et qu'une compréhension du contexte n'avantage pas le joueur. Cette constatation appuie la thèse de Boutonnet (2018) sur le fait que l'histoire ne sert, bien souvent, que de béquille aux mécaniques de jeu.

### UTILISATION DE ASSASSIN'S CREED POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE

L'analyse des principaux écrits sur AC nous permet maintenant de réfléchir aux possibilités qu'offrent les jeux de la série à titre d'outils didactiques. À cet égard, nous croiserons les constats de notre analyse avec certaines préoccupations propres à l'enseignement de l'histoire au secondaire : le développement-apprentissage de la pensée historique et la compréhension et l'enseignement de l'agentivité historique.

### Développement apprentissage de la pensée historique

Malgré la controverse toujours bien vivante qui agite l'enseignement de l'histoire au Québec (Delorme, 2016 ; Éthier et coll., 2017), la recherche récente en didactique de l'histoire tend à montrer la pertinence et la signifiante d'un enseignement de la discipline qui s'appuie sur les façons de faire de l'historien : la pensée historique (Demers, Lefrançois et Éthier, 2015 ; Reisman, 2012). Ainsi, comme le préconise le programme d'histoire québécois (du moins au premier cycle), le développement des outils mentaux propres à la discipline historique nous semble utile afin de favoriser le développement d'un sens critique à l'égard des discours profanes de l'histoire.

Le développement-apprentissage des outils associés à la pensée historique implique de travailler avec des sources. À cet égard, AC s'avère intéressant puisque l'usage le plus évident, pour la classe d'histoire, est l'analyse des anachronismes (évidents ou non) et des libertés prises par l'équipe de concepteurs (Boutonnet, 2018). Toutefois, il n'y a pas d'analyse autosuffisante des sources et il importe de problématiser afin que la démarche soit authentique (Bloch, 1967). Il nous semble, cependant, que cette problématisation ne peut reposer que sur les jeux et doit plutôt s'inscrire dans l'analyse d'un corpus documentaire plus large dans lequel le jeu constitue un point de vue supplémentaire. D'une part, cela permet d'arrimer l'étude du jeu au programme de formation et, d'autre part, cela permet de mobiliser les euristiques de la pensée historique : le *sourcing*, la corroboration et la contextualisation (Wineburg, 2001).

Il semble toutefois peu envisageable, du moins dans un contexte scolaire, de faire une analyse essentiellement centrée sur les événements historiques relatés par AC. En effet, alors que l'action de corroborer le contenu du jeu avec d'autres sources peut se faire aisément, la contextualisation s'avère, à nos yeux, plus complexe. Comme les élèves n'ont pas accès à l'ensemble du jeu, il est difficile, voire impossible, de restituer le contexte spatiotemporel qui explique le déroulement du phénomène historique. Ainsi, l'analyse du jeu se résume surtout à la détection d'anachronismes. Cela peut favoriser la rétention de certaines connaissances déclaratives puisque les événements et les personnages mis en scène sont réels. Toutefois, il s'agit d'un usage limité qui ne semble pas correspondre aux aspirations d'un enseignement authentique de l'histoire.

À notre avis, une approche plus intéressante consisterait à considérer AC comme un objet historique et en analyser autant la forme que le contenu. Cela permet de dépasser la simple analyse factuelle et de considérer le jeu comme une interprétation historique. AC agit ainsi comme une porte d'entrée pour réfléchir à la discipline historique de façon plus large (Chapman, 2012). Le jeu peut être considéré comme un artéfact qui reflète une époque précise. Il y a alors des parallèles intéressants à établir entre le processus de création d'une interprétation par les historiens – sélection de sources, établissement de liens de causalité, etc. – et celui des concepteurs de jeux vidéos histo-

riques (Chapman, 2016 ; Wilhelm Kapell et Elliott, 2013). Cependant, nous envisageons mal comment une étude de ce type d'AC peut être arrimée à une activité d'apprentissage liée au programme de formation québécois. En effet, même si ce dernier propose le développement des outils liés à la pensée historienne, les élèves ne sont pas amenés à réfléchir à l'épistémologie de la discipline historique.

À la lumière des propositions énoncées ci-haut, il semble qu'AC n'est pas incompatible avec des activités de développement-apprentissage de la pensée historienne. Toutefois, AC ne doit pas être au centre de l'étude, mais plutôt agir comme une source ou une interprétation, parmi d'autres, dans un dossier documentaire plus vaste. Ce faisant, l'originalité d'utiliser un jeu vidéo peut se perdre. Dans ce contexte, il est intéressant de se pencher sur une particularité du jeu, la notion de choix (d'interactivité) à laquelle il est possible de rattacher le concept d'agentivité historique.

### *Compréhension et enseignement de l'agentivité historique*

À la différence du cinéma, les jeux vidéos sont, par leur nature même, interactifs (Chapman, 2016 ; McCall, 2016). À cet égard, l'agentivité vidéoludique repose en partie sur la perception, pour le joueur, d'être l'auteur (en tout ou en partie) du récit auquel il participe (Carvalho, 2016). Dans le cas des jeux vidéos historiques, considérer la représentation de l'agentivité est une avenue fort intéressante. De nombreuses questions guides émergent : qui est responsable du changement historique ? Quels facteurs sont les responsables du changement ? Ces questions peuvent aisément être liées au programme de formation qui amène les élèves à identifier les acteurs historiques et à cerner leur rôle dans les différents phénomènes étudiés (Gouvernement du Québec, 2007). Cela étant dit, nous émettons des réserves sur l'usage d'AC comme outil pour faire comprendre l'agentivité historique.

En effet, nous avons déjà montré comment la série adhère au trope familier du grand homme blanc responsable du changement historique, et ce, même si l'avatar incarné par le joueur ne correspond pas à ce stéréotype. Or, des recherches en didactique de l'histoire montrent que, dans une forte proportion, les élèves comprennent mal l'agentivité des acteurs. Ainsi, l'agentivité est réservée aux grands personnages (souvent des hommes) qui agissent selon leurs émotions ou elle peut être le résultat des actions d'une institution, et non des individus qui la composent (Barton, 1997 ; Halldén, 1997, 1998). De plus, les manuels disponibles pour le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté tendent à renforcer ces perceptions chez les élèves (Brunet, 2016 ; Éthier, Lefrançois et Demers, 2013).

Enfin, aucune étude ne nous renseigne sur l'impact de la représentation de l'agentivité dans AC chez des élèves. Ce faisant, il est impossible d'affirmer avec certitude que son utilisation pour développer une compréhension de

l'agentivité historique est une bonne ou une mauvaise chose. À cet égard, la question se pose : AC peut-il être une voie d'accès, familière pour certains élèves, qui permet de discuter du rôle des acteurs historiques et de leur impact sur les phénomènes historiques, en particulier, à la lumière des limites imposées par le jeu ?

#### POUR CONCLURE : ASSASSIN'S CREED UN OUTIL PERTINENT POUR LA CLASSE ?

L'intégration des jeux vidéo historiques en salle de classe est ardue. D'importantes contraintes techniques et financières peuvent freiner leur implantation (Boutonnet et coll., 2014). Le cas d'AC est d'autant plus complexe que les autres cas d'intégration des jeux vidéo historiques, d'une part, par ses mécaniques de jeu violente (le jeu est coté 17 ans et plus) et, d'autre part, du fait qu'il s'agit d'un jeu pour joueur unique. Ces seules contraintes techniques compromettent, à notre sens, la construction d'une activité qui sollicite AC. Cela étant dit, une activité de critique du discours proposé par AC peut donner aux élèves un exemple de transfert de l'utilisation des euristiques de l'histoire à un objet de la vie courante (Cariou, 2007). Toutefois, il importe de bien comprendre l'impact de ce jeu, dont la popularité ne se dément pas, sur les apprenants. À cet égard, les didacticiens de l'histoire ont encore beaucoup à faire. En effet, de nombreux chantiers sont encore inexplorés, notamment l'analyse de la perception des élèves qui jouent à AC à propos de l'agentivité historique et la façon dont l'histoire comme discipline est perçue par les élèves joueurs.

#### NOTES

1. Aucune définition ne fait consensus pour la notion de jeux vidéo historiques. Dans le cas qui nous préoccupe, nous les définissons comme tous jeux qui mettent en scène l'histoire ou un phénomène historique précis (Chapman et coll., 2016).
2. L'auteur souhaite remercier Marc-André Éthier qui a revu la version initiale du manuscrit.
3. Un dix-neuvième opus, *Assassin's Creed Origins*, a été publié en novembre 2017. Il concerne la fin de l'empire d'Égypte des Ptolémée. Il est accompagné depuis février 2018 d'un mode spécial (dont la conception a été supervisée par des égyptologues) qui offre aux joueurs des visites virtuelles guidées centrées sur l'histoire, y compris ce qui touche la vie quotidienne. Ses auteurs signalent et expliquent certaines des libertés prises dans l'opus dont ce mode est issu.

#### RÉFÉRENCES

- Arsenault, D. et Mauger, V. (2012). Au-delà de « l'envie cinématographique » : le complexe transmédiatique d'Assassin's Creed. *Nouvelles Vues : revue sur les pratiques et les théories du cinéma au Québec*, 13(hiver-printemps). Repéré à <http://www.nouvellesvues.ulaval.ca/futur-numero/no-13-le-cinema-quebecois-et-les-autres-arts-dirige-par-elspeth-tulloch/articles/au-dela-de-lenvie-cinematographique-le-complexe-transmediatique-dassassins-creed-par-dominic-arsenault-et-vincent-mauger/>
- Balela, M. S. et Mundy, D. (2011). Analysing cultural heritage and its representation in video games. *Proceedings of DiGRA 2011 Conference : Think Design Play*, 1-16.
- 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.

- 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.
- 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.
- Bloch, M. (1967). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. (6<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand-Colin. (Ouvrage original publié en 1949)
- Bourdieu, P. (2014). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris, France : Points. (Ouvrage original publié en 1994)
- 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). Newcastle Upon Tyne, Angleterre : Cambridge Scholars.
- Boutonnet, V. (2018). Jeux vidéo et interprétations historiques : étude d'Assassin's Creed. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 131-142). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 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). Sainte-Foy, QC : Multimondes.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Montréal, QC.
- 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. *game-vironments*, 5, 104-131.
- Chapman, A. (2012). Privileging form over content: Analysing historical videogames. *Journal of Digital Humanities*, 1(2). Repéré à <http://journalofdigitalhumanities.org/1-2/privileging-form-over-content-by-adam-chapman/>
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history. How videogames represent the past and offer access to historical practice*. New York, NY : 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. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>
- Church, J. et Klein, M. (2013). Assassin's Creed III and the aesthetics of disappointment. *Proceedings of DiGRA 2013 Conference: Defragging Game Studies*, 1-9.
- Compagno, D. (2015). Standing on the shoulders of giants: A semiotic analysis of Assassin's Creed 2. Dans P. P. Trifonas (dir.), *International Handbook of Semiotics* (p. 1003-1023). Rotterdam, Pays-Bas : Springer.
- Delorme, F.-X. (2016, 6 février). Enseignement de l'histoire : à quand le récit ? *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/462279/enseignement-de-lhistoire-a-quand-le-recit>
- 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.
- Dow, D. (2013). Historical veneers: Anachronism, simulation, and art history in Assassin's Creed II. Dans M. W. Kapell et A. B. R. Elliott (dir.), *Playing with the past – digital games and the simulation of history* (p. 215-232). New York, NY : Bloomsbury.
- El-Nasr, M. S., Al-Saati, M., Niedenthal, S. et Milam, D. (2008). Assassin's Creed: A multi-cultural read. *Loading ... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 2(3), 1-32. Repéré à <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/51/46>
- 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*. Montréal, QC : 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.
- 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. doi: 10.1080/00933104.2017.1228812
- Gouvernement du Québec (2007). *Chapitre 7 – Domaine de l'univers social*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001-071.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001-071.pdf)
- 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.
- Joly-Lavoie, A. (2013). Les jeux vidéo à caractère historique dans le cours de HÉC, un atout pour l'enseignant ? *Traces, revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 51(2), 5-11.
- 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). Newcastle Upon Tyne, Angleterre : Cambridge Scholars.
- Joutard, P. (2013). Révolution numérique et rapport au passé. *Le débat*, 5(177), 145-152.
- Komel, M. (2014). Orientalism in Assassin's Creed: Self-orientalizing the assassins from forerunners of modern terrorism into occidentalized heroes. *Teorija in Praksa*, 51(1), 72-90.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans M. C. Larouche et A. Aratijo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise – Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 125-147). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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. doi: 10.1080/13642529.2016.1256622
- Martens, S. (2016). Struggle for the universe: Maneuvering the narrative world of Assassin's Creed. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 8(2), 20-33. doi: 10.4018/IJGCMS.2016040102
- Martin, J.-C. et Turcot, L. (2015). *Au coeur de la révolution*. Paris, France : Vendémiaire.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47(4), 517-542. Repéré à <https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Menon, L. (2015). History first-hand: Memory, the player and the video game narrative in the Assassin's Creed games. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 7(1), 108-113.
- Mukherjee, S. (2016). An assassin across narratives: Reading Assassin's Creed from videogame to novel. Dans K. Gelder (dir.), *New Directions in Popular Fiction* (p. 387-404). Basingstoke, Angleterre : Palgrave Macmillan.
- Nora, P. (1993). *Les lieux de mémoire*. Paris, France : Gallimard.
- Plekhanov, G. (2010). *Le rôle de l'individu dans l'histoire*. Paris, France : Karéline. (Ouvrage original publié en 1898)
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Ricoeur, P. (2000). L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55(4), 731-747. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/27586362>

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. doi: 10.1080/10714421.2014.930277

Said, E. (2003). *L'orientalisme. L'orient créé par l'Occident*. Paris, France : Éditions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1978)

Salanskis, J.-M. (2000). *Modèles et pensée de l'action*. Paris, France : L'Harmattan.

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.

Veugen, C. (2016). Assassin's Creed and transmedia storytelling. *International Journal of Gaming and Computer Mediated Simulations*, 8(2), 1-19. doi: 10.4018/IJGCMS.2016040101

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.

Westin, J. et Hedlund, R. (2016). Polychronia: Negotiating the popular representation of a common past in Assassin's Creed. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 8(1), 3-20. doi: 10.1386/jgvw.8.1.3\_1

Wilhelm Kapell, M. et Elliott, A. (2013). *Playing with the past. Digital games and the simulation of history*. New York, NY : Bloomsbury.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.

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.

Zarzycki, A. (2016). Epic video games: Narrative spaces and engaged lives. *International Journal of Architectural Computing*, 14(3), 201-211. doi: 10.1177/1478077116663338

ALEXANDRE JOLY-LAVOIE est doctorant en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal et prépare une thèse qui analyse la représentation de l'agentivité historique dans les jeux vidéos. Il s'intéresse principalement à l'analyse et à l'usage de représentations médiatiques et numériques du passé dans un contexte didactique. [alexandre.joly-lavoie@umontreal.ca](mailto:alexandre.joly-lavoie@umontreal.ca)

ALEXANDRE JOLY-LAVOIE is a PhD student at Université de Montréal. His thesis is on the analysis of historical agency in video games. His research interests are mainly geared toward the analysis and use of digital and traditional depiction of the past in a teaching setting. [alexandre.joly-lavoie@umontreal.ca](mailto:alexandre.joly-lavoie@umontreal.ca)

