

Introduction à la section 3 : histoire et jeux vidéo : construction, stratégie et aventure

Dominic Arsenault, Jonathan Lessard

Le 20 février 2018, la populaire franchise *Assassin's Creed* d'Ubisoft marque un coup d'éclat en offrant l'expansion « Discovery Mode » à son dernier titre *Assassin's Creed : Origins*. Ce mode offre une expérience éducative dans l'Égypte antique modélisée pour le jeu vidéo en y retirant les affrontements violents et la guerre secrète entre la secte des Assassins et les Templiers, les deux factions qui luttent dans l'ombre de l'Histoire pour libérer ou contrôler le destin de l'humanité dans la fiction déployée à travers la série. Le « Discovery Mode » offre 75 visites guidées permettant aux joueurs de découvrir l'Égypte antique et d'en apprendre sur la vie et les réalisations du peuple égyptien ; le tout avec narration, documents d'archives, renvois à des sources externes, ainsi que témoignages des développeurs du jeu vidéo. Ces derniers y expliquent ce qu'ils ont ajouté et comment ils ont trituré l'histoire documentée de la période pour pimenter l'affaire et créer une expérience de jeu et un récit dramatique digne d'intérêt.

On a là un cas qui va à l'encontre de la logique dominante qui sous-tend le jeu vidéo telle que décrite par Julien Bazile, l'un des auteurs de ce collectif, dans son chapitre sur « la perspective de l'action ». Si les jeux vidéos d'histoire (JVH) présentent des contenus historiques, ces contenus « ne prennent sens que par la perspective de l'action du joueur qu'elles doivent encadrer » ; l'action prévue et l'action effectuée ont primauté, et les contenus servent typiquement à guider ou nourrir l'action. L'histoire y est instrumentalisée au service de l'action ou la jouabilité, et non l'inverse. En cela, le « Discovery Mode » de *Origins* rompt avec la tradition des autres *Assassin's Creed* — et même des autres JVH — en offrant une expérience où l'action est instrumentalisée au service des contenus historiques, le tout accompagné d'un péri-texte¹ venant préciser comment on a balisé la réalité historique pour y introduire la fiction. Suivant le slogan publicitaire de la franchise « L'histoire est notre terrain de jeu »², on a pour une rare fois une réponse à la question récurrente : où s'arrête le terrain, et où commence le jeu ?

Histoire et fiction

Pour Aristote, l'historien diffère du poète « en ce que l'un raconte les événements qui sont arrivés, l'autre les événements qui pourraient arriver » (Aristote, 1932 trad., 1451a), ce qui le mène à

¹ Suivant la définition de Genette (1979) : un paratexte qui prolonge et entoure le texte, situé à l'intérieur du livre.

² On peut trouver le slogan « History is our playground » un peu partout : sur des produits dérivés de la série, dans des communiqués de presse, en sous-titre de vidéos promotionnelles ou d'entrevues, etc.

considérer que l'histoire s'affaire à décrire le particulier, tandis que la poésie peut nous apprendre les règles générales de l'agir humain. Cette opposition s'est transmutée au fil des siècles, comme le montre Jablonka (2014), pour opposer l'histoire-comme-science à la recherche de faits et de données, et la littérature-comme-art qui construit des récits plaisants, beaux et émouvants ; d'un côté les faits arides, de l'autre l'esthétique. En creux de cette opposition, on retrouve celle entre expliquer et comprendre identifiée par Dilthey (1942) ; d'un côté l'explication, le fait de science qui identifie les causes et les conséquences dans le monde naturel, et de l'autre la compréhension, l'exercice de recouvrer les raisonnements et les motifs qui poussent des humains à agir ou réagir comme ils l'ont fait ou comme ils pourraient le faire.

Ces deux oppositions traditionnelles — histoire et fiction, expliquer et comprendre —, Ricœur (1977, 1983) les a démontées pour montrer leurs nombreux points d'imbrication. C'est que l'histoire procède par une mise en intrigue pour construire un récit, tout comme la fiction, et son processus implique une alternance entre expliquer et comprendre, puisque son objet est l'action humaine, une matière qui implique à la fois des causes naturelles devant être expliquées, et des émotions, passions, désirs et raisonnements humains qui demandent à être compris. Cela explique pourquoi, comme le relève Jablonka, les historiens sont frappés de plein fouet par l'arrivée des romans historiques de Walter Scott au 19^e siècle, qui, bien qu'ils soient loin de la pratique de l'histoire comme amonçèlement de dates et de faits historiques sur les régents et leurs lignées, « comportent plus de vérité que l'histoire elle-même. [...] Ce qu'il y a de réel et de vrai dans cette fable [*Ivanhoé*], c'est la chaleur de la vie et l'intelligence du passé, dont la terne érudition est précisément incapable » (Jablonka, 2017, 51-53).

Les procédés de la fiction sont donc un puissant outil pédagogique qui permet de comprendre les personnages, et ainsi l'histoire et le monde : « la finesse du rendu psychologique fait comprendre au lecteur ce que, dans sa propre vie, il ressent confusément » (Jablonka, 2017, 113). Mais encore faut-il que ce rendu soit *effectivement* réalisé avec finesse — nous y reviendrons. Comprendre les rouages et les mécanismes derrière une révolution, un attentat ou un exode rural dans un monde fictif (et/ou peuplé de personnages fictifs) peut mener à comprendre comment ces événements fonctionnent ou peuvent fonctionner dans le réel : « La fable imite l'action dans la mesure où elle en construit avec les seules ressources de la fiction des schèmes d'intelligibilité. Le monde de la fiction est un laboratoire de formes dans lequel nous essayons des configurations possibles de l'action pour en éprouver la plausibilité. » (Ricœur, 1986, p.17) Une fiction clairement affichée ne

pose pas problème. Mais c'est lorsque la fiction imbrique des éléments d'histoire, de manière ludique ou pédagogique, que la donne se complique. Quel statut accorder, par exemple, aux réalisations des élèves qui ont manipulé les objets et environnements résolument fictionnels de *Minecraft* pour construire des répliques d'habitations de la Nouvelle-France dans le projet pédagogique décrit dans le chapitre d'Émond, Trempe et Lanoix ?

L'enseignement de l'histoire

Comme le soulignent l'historien et pédagogue Wineburg et ses collègues (2007), l'histoire n'est pas une matière scolaire tout à fait comme les autres. Contrairement à l'algèbre, qui ne s'apprend pour l'essentiel qu'à l'école, les récits historiques sont omniprésents dans l'univers médiatique des élèves. En dépit des évaluations nationales qui semblent toutes indiquer que les jeunes éprouvent des difficultés à répondre à des questions factuelles simples, ceux-ci sont néanmoins dépositaires d'une « mémoire collective » significative. Wineburg et collab. démontrent que des élèves d'écoles secondaires américains peuvent très bien fournir des interprétations historiques consensuelles sur la guerre du Vietnam, au-delà de ce qu'ils ont vu en classe : les motifs de la guerre n'étaient pas vraiment fondés, il y a eu de nombreuses manifestations contre la guerre, les grandes victimes sont les vétérans qui ont été forcés d'aller dans un combat vide de sens pour ensuite voir leur propre vie brisée.

D'où viennent ces récits historiques ? L'étude de Wineburg et collab. (2007) identifie plusieurs sources : une visite scolaire au monument aux morts, des anecdotes circulant dans la famille, mais plus que tout : des films. Et dans le cas de la guerre du Vietnam, un film se démarque largement : *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994). Pour Wineburg et collab., la prédominance des films de fiction dans la constitution de la mémoire collective n'est pas à envisager comme une menace à l'éducation historique formelle. Le fait que les élèves soient déjà interpellés par des récits historiques constitue plutôt une opportunité et le cours d'histoire peut se positionner comme une voix complémentaire, le lieu d'une discussion critique sur des objets déjà connus. Frédéric Yelle décrit une approche tout à fait analogue dans son chapitre : « Étudier *Assassin's Creed* comme vecteur d'histoire profane pour développer la pensée historienne chez les élèves du secondaire ». Discuter de ces représentations permet non seulement d'aborder des questions factuelles d'histoire, mais encore des récits interprétatifs, ainsi que d'exposer aux étudiants les processus par lesquels se construit leur propre perception du passé.

C'est d'ailleurs l'enjeu d'une étude de Peter Seixas (1994a) qui aborde la question de l'histoire des relations entre Autochtones et « blancs » par le biais de deux *westerns* tournés à 34 ans d'intervalle : *The Searchers* (John Ford, 1956) et *Dances with Wolves* (Costner, 1990). On y retrouve un rapport aux Autochtones très différent : ennemis à abattre pour l'un, victimes de l'expansionnisme étatsunien pour l'autre. Un des aspects intéressants de cette étude est la juxtaposition de deux objets filmiques aux statuts très différents pour les élèves. Le film le plus récent est un grand succès qui fait partie de leur vie : la plupart des élèves l'ont déjà vu et certains plusieurs fois. Les enjeux moraux sont en phase avec la sensibilité de leur temps et il leur est facile de s'identifier à ses valeurs. *The Searchers* est aussi un film, mais sa forme et son contenu posent problème aux étudiants de l'étude. D'une part, la cinématographie datée attire l'attention sur le dispositif filmique alors que *Dances with Wolves* est perçu de façon transparente, comme une fenêtre vers le passé. D'autre part, les élèves sont choqués par les présupposés moraux du plus vieux film qui semble tenir pour acquis qu'un bon indien est un indien mort. Ce dédoublement des points de vue force les étudiants à constater la fluidité du consensus historique — voire à se questionner sur les raisons qui les poussent à s'identifier à l'un plutôt qu'à l'autre. Certains réalisent qu'un des facteurs est la qualité technique du film récent : l'histoire a l'air plus vraie alors que l'on voit bien que le vieux film ne montre que des acteurs dans un décor.

La fiction historique : une réalité mixte

Le cas soulevé par Seixas est loin d'être unique, et il met en lumière un principe fondamental qui sert de pont entre l'histoire et la fiction, que nous appellerons *l'effet de transport*. Mettre en récit, pour Ricœur (1983), c'est structurer des éléments hétérogènes dans le réseau conceptuel de l'action (individus, collectivités, buts, moyens, objectifs, motivations, etc.), et construire un discours qui priorise certains de ces éléments pour dégager une trajectoire et donner un sens à la matière d'abord chaotique puisée dans le réel. Histoire et fiction, étant toutes deux des pratiques narratives, découleraient de cette mise en intrigue et de cette production de récit. Ce qui ne veut pas dire que rien ne sépare l'histoire de la fiction, comme Veyne (1971), De Certeau (1975) et Ricœur (1983) l'ont tous plus ou moins affirmé à divers degrés, et que Jablonka a bien résumé comme étant un « danger de la position narrativiste » héritée du *linguistic turn*, « courant de pensée selon lequel, tout étant langage, l'histoire n'est qu'une construction discursive parmi d'autres » (Jablonka, 2017, 105).

Beaucoup de JVH tombent dans une catégorie mitoyenne, quelque part entre la fiction qui s'affiche, dans les mots de Schaeffer (1999), comme une *feintise ludique partagée* « pour de faux », et l'histoire qui s'astreint à décrire et documenter le réel « pour de vrai », que ce soit par le biais d'*énoncés de réalité* (Hamburger, 1986) ou par des *assertions sérieuses* (Searle 1982), comme l'explique en détail Zufferey (2007). Quand la série *Assassin's Creed* affirme dans son slogan publicitaire prendre l'histoire comme terrain de jeu (« *History is our playground* »), il faut comprendre qu'elle prend des éléments vrais, dotés d'une existence propre, et qu'elle les exagère, les transpose, leur donne des dimensions imaginaires supplémentaires, qui viennent s'y superposer. La même logique prévaut pour les jeux de simulation urbaine décrits par Boutonnet dans son chapitre « Interprétations historiques et constructions de mondes virtuels au temps de *Civilization*, *SimCity* et *Minecraft* ». Ces derniers y sont évalués et critiqués par rapport à l'expérience du monde et aux réalités de l'urbanisme réel. C'est pourquoi *SimCity* a été critiqué pour ses partis pris idéologiques qui sont imbriqués dans son modèle de simulation (Bogost, 2008, 102-105).

Autrement dit, il y a le terrain, une donnée historique ; puis il y a le jeu, création et fiction qui s'érige sur (et à partir de) ce terrain, et qui le prolonge et le transforme. Cela se passe à la manière de la réalité augmentée, cette catégorie d'images qui présente simultanément le monde réel et une couche d'images numériques (interfaces, données, modèles de synthèse, etc.) qui viennent « l'augmenter ». On peut reprendre le schéma simplifié introduit par Milgram et collab. (1994), qui posait l'existence d'une « réalité mixte » entre la réalité (tout court) et la réalité virtuelle, laquelle se subdivisait en deux catégories, la « réalité augmentée » et la « virtualité augmentée », selon que l'on penche davantage d'un côté ou de l'autre le long du continuum. Le « continuum de la fiction historique » ici-bas présente deux subdivisions de la fiction historique : l'histoire fictionnalisée, et la fiction historicisée.

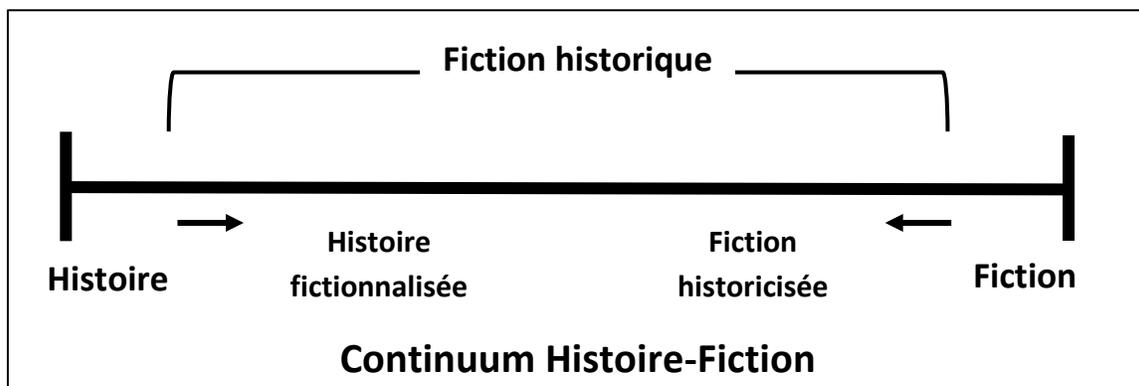


Fig.1 : Continuum Histoire-Fiction adapté du Continuum Réalité-Virtualité (Milgram et collab., 1994, 283).

Diverses stratégies peuvent être déployées pour occuper des emplacements le long de ce continuum. Jean-Marie Schaeffer, discutant du *Marbot* de Hildesheimer — un cas célèbre de biographie fictionnelle (voir aussi Cohn 1997) —, énumère quatre éléments par lesquels le texte crée des effets de réalité qui le rapprochent du texte historique : « le contexte auctorial, le paratexte, la “mimésis formelle” (c’est-à-dire l’imitation énonciative du genre de la biographie) et la contamination de l’univers historique (référentiel) par l’univers fictionnel » (Schaeffer, 1999, 136-137). Ces quatre éléments peuvent être mobilisés au sein d’une feintise ludique ou sérieuse, qu’elle soit partagée et s’affiche comme telle ou non. Généralement, les jeux vidéos que l’on désigne comme étant « historiques » présentent chacun de ces quatre traits, sous différentes formes et à divers degrés. Les pratiques des individus qui en font l’expérience peuvent aussi les faire glisser le long du continuum : dans les chapitres de Boutonnet et d’Émond, Trempe et Lanoix, on observe des fictions et des fictions historicisées qui sont tirées davantage, par l’étude ou la pratique, vers l’histoire, alors que chez Dor et Joly-Lavoie, c’est plutôt le renforcement fictionnel fait à des jeux d’histoire fictionnalisés (entre autres par l’histoire contrefactuelle ou l’incarnation de certains agents historiques) qu’on observe.

L’effet de transport

L’analogie que l’on vient de tracer entre les couples histoire/fiction et réalité/réalité virtuelle n’est pas fortuite, surtout si l’on considère que le récit est un procédé utilisé à la fois par l’histoire et la fiction. En 2001, Ryan dédiait un ouvrage entier (maintenant un classique des études du jeu vidéo) à penser le récit comme forme de réalité virtuelle. C’est la question de l’immersion fictionnelle qui sous-tend cette conception du récit : le récit nous permet de nous immerger dans une réalité autre, de vivre temporairement au sein d’un autre monde (Ryan, 2001, p. 89-99). Pour Pomian, l’intelligibilité de l’histoire repose sur trois exigences : « Faire savoir, faire comprendre, faire sentir. [...] Une œuvre historique exemplaire, c’est celle qui réussit à satisfaire d’une façon équilibrée aux trois exigences à la fois » (1999, p. 60) Autrement dit : il y a un critère qualitatif pour que l’effet de transport se produise. L’effet doit être effectif. Le récit doit être efficace. On peut savoir sans réellement comprendre si on a des énumérations de dates et de faits ; on peut savoir et comprendre sans réellement sentir, si le récit n’est pas bien construit. Pour Ryan, « Pour

que l'immersion puisse se produire, le texte doit offrir une étendue dans laquelle s'immerger. » (Ryan, 2001, p.90).³

C'est donc, de manière oblique, dire que la fiction a une composante qualitative, évaluative, normative, qui fait partie — ou même, paradoxalement, lui donne — sa réalité. Une fiction, c'est une fiction qui fonctionne, ou plutôt « qui marche », figurativement et littéralement : elle nous fait marcher, créant l'effet de transport. Cela permet d'aller au-delà de la question de la référentialité, à savoir l'exercice du mécanisme cognitif de base qui fait qu'en lisant le mot « Texas » on imagine vaguement des choses connotées du Texas pour peu que l'on comprenne la référence. L'effet de transport permet de réellement se déplacer (mentalement) dans un Texas, de quitter le monde habituel pour une réalité autre et temporaire (Ryan, 2001, 95-96), et ainsi, avoir une (bien meilleure) chance de réellement comprendre de quoi tel ou tel aspect de la vie peut avoir l'air au Texas. C'est ce qui mène Ryan, dans sa liste des conditions nécessaires à la narrativité, à intégrer une huitième et ultime condition qu'elle qualifie de « la plus controversée, parce qu'elle est à cheval entre la définition et la poétique », c'est-à-dire : « L'histoire doit communiquer quelque chose de significatif au destinataire » (Ryan, 2006, p.8-9)⁴. Ainsi les énoncés de type « récit minimal », comme « Il pleut au Texas », ne répondent pas à ce critère. En somme, l'histoire a besoin de narrativité pour être intelligible, et la narrativité vient de la mise en intrigue et de la production du récit ; mais encore faut-il que le récit soit suffisamment bien construit et qu'il dispose d'un minimum de moyens pour réussir l'effet de transport et créer une forme d'immersion fictionnelle.

Si les objets culturels les plus populaires jouent un rôle important pour la construction d'une conscience historique (Wineburg et collab., 2007) ils sont bien entendu sujets au passage des modes. Les films de fiction n'ont plus aujourd'hui un statut aussi dominant à cet égard qu'au début des années 1990. Les jeux vidéos les ont rejoints dans la course à l'attention médiatique. Puisque plusieurs jeux puisent à la matière historique pour construire leur fiction, nous devons considérer qu'ils participent également à la construction de la mémoire collective, et que, par conséquent, ils peuvent aussi servir d'outils pédagogiques. Cependant, l'étude de Seixas (1994a) montre que le contenu n'est pas le seul facteur dans ce processus : le dispositif lui-même y joue un rôle. Or, le

³ « For immersion to take place, the text must offer an expanse to be immersed within »

⁴ « The story must communicate something meaningful to the recipient. [...] This is the most controversial condition in the list, because it straddles the borderline between definition and poetics »

dispositif des jeux vidéos diffère de celui du cinéma, ce qui nous force à envisager des différences tant dans leur travail de constitution d'une mémoire collective et leurs manières d'aborder l'histoire que dans leur usage potentiel en salle de classe. Dans leur « Récit de pratique : apprendre l'histoire et la géographie au primaire à l'aide de Minecraft », Émond, Trempe et Lanoix mettent à profit le jeu *Minecraft* à des fins de pédagogie d'histoire, alors que le jeu ne véhicule aucune représentation historique à proprement parler. C'est en tant que « plateforme » ouverte que le jeu se prête à cet enseignement.

L'histoire et le jeu vidéo, de la représentation à la simulation

Si l'on souscrit à cette thèse, on ne peut qu'être enthousiaste devant les possibilités qu'offre le jeu vidéo. Car en plus de tous les procédés typiques de l'histoire, de la littérature, et de la fiction historique littéraire dont on a parlé jusqu'à maintenant, il jouit également de toute la richesse audiovisuelle du cinéma. Le chapitre de Yelle montre bien cette capacité qu'a le jeu vidéo de puiser dans les autres médias pour articuler ses représentations. Son utilisation pratique de *Assassin's Creed Unity* en classe emploie des séquences cinématiques (vidéos non interactives) pour étudier la représentation faite de la Révolution française, au côté d'autres médias comme la bande dessinée. Cela correspond à ce que Gaudreault et Marion (2000) ont théorisé comme étant la « première naissance » d'un nouveau média, soit une naissance intégrative et mimétique, où le média cherche à s'intégrer dans l'écosystème existant et en imitant les codes de ses prédécesseurs (en l'occurrence, les codes cinématographiques). À la première naissance intégrative-mimétique succède une deuxième naissance, l'autonomisation identitaire, fondée sur « une prise de conscience d'un potentiel d'expression médiatique original et capable de se dissocier d'autres "exprimables" médiatiques ou génériques, déjà reconnus et pratiqués » (Gaudreault et Marion, 2000, p. 22). Ce sont alors les propriétés médiatiques uniques du jeu vidéo qui peuvent être mises à contribution pour transmettre et enseigner l'histoire ; on double la représentation d'une autre logique, celle de la simulation.

Comme l'explique Dor dans son chapitre « Les jeux de stratégie à thématique historique », c'est la simulation qui distingue le jeu vidéo des autres médias. Pour savoir ce que le jeu vidéo peut apporter, il faut comprendre la logique de la simulation. L'une des pionnières du champ qu'on a fini par nommer les *game studies* (ou études du jeu vidéo), Murray, identifiait quatre propriétés expressives des environnements numériques : ils sont d'une part procéduraux et participatoires (fondés sur des règles de manipulation et des algorithmes plutôt qu'entièrement scénarisés

d'avance, et exigeant l'intervention active de l'interacteur pour exprimer une séquence sémiotique variable), et d'autre part spatiaux et encyclopédiques (organisés en termes d'espaces à parcourir, explorer ou conquérir, et dotés de grandes quantités d'information et de données). Les deux premières propriétés correspondent à ce que l'on appelle couramment « l'interactivité », et les deux dernières, « l'immersion ». (Murray, 1997, p.71). Le jeu vidéo historique (ou « à orientation historique », pour reprendre le terme de *historically-oriented game* de Metzger et Paxton, 2016) peut ainsi contribuer de manière significative à l'expérience, et donc à la connaissance, et même à l'enseignement, de l'histoire, autant par la simulation que par la représentation... en théorie, du moins. Car les chapitres de Boutonnet, Dor et Bazile montrent bien qu'entre la théorie et la pratique, il y a une marge, et qu'un portrait nuancé exige autant de critiques que de célébrations. Metzger et Paxton (2016, p. 556) modèrent eux aussi l'enthousiasme qu'on peut avoir envers les JVH : les jeux commerciaux visent moins à enseigner des choses inconnues à leurs joueurs qu'à leur présenter des raccourcis reconnaissables pour les mettre à l'aise dans un monde fictionnel ; ils peuvent procurer un faux sentiment d'érudition par l'accumulation de menus détails ; renforcer les lectures téléologiques de l'histoire, en particulier au niveau des technologies militaires ; et plus « ils tendent à renforcer, plutôt qu'à contester, les valeurs et stéréotypes socioculturels dominants » (Metzger et Paxton, 2016, p. 556). Deux des huit manières de déployer l'histoire dans un jeu vidéo identifiées par Metzger et Paxton peuvent poser problème : l'authenticité d'emprunt (*borrowed authenticity*), où l'on cherche à donner un vernis d'authenticité historique à un scénario de fiction original en saupoudrant quelques référents, et le *wishstory*, une forme d'histoire qui passe sous silence les divergences avec la réalité historique, lesquelles sont rendues invisibles ou sont remplacées par des alternatives plus en phase avec les sensibilités de l'auditoire moderne (par exemple : les inégalités entre les hommes et les femmes mentionnées par Dor, la réalité de l'esclavagisme, ou encore la possibilité de chasser seulement certains animaux, comme le note Bazile dans son chapitre).

Enfin, le jeu vidéo tend à favoriser les simulations guerrières ou militaires (comme l'historique des jeux de stratégie de Dor le démontre), avec des biais vers un déterminisme technologique et même culturel ; la causalité linéaire, l'ordre et la planification stable s'imposent là où le chaos, la déroute et les défections étaient monnaie courante (Metzger et Paxton, 2016, p. 553-558). Ces biais proviennent des exigences contradictoires entre la réalité historique, résultat d'actions décentralisées de multiples agents (sinon de collectivités), et le besoin de donner l'agentivité au

joueur et de placer ses actions au centre causal du récit, comme le démontrent bien Bazile et Dor, pour les jeux d'action-aventure et pour les jeux de stratégie, respectivement. L'interactivité nuit ainsi, par nature, souvent à l'immersion historique ; pour autant, cela ne fait pas du jeu vidéo historique une impossibilité structurelle, mais un défi à surmonter, que ce soit par des activités complémentaires de comparaison de sources et de discussion (comme dans la démarche de Yelle), en ciblant des éléments de l'expérience de jeu (comme l'agentivité des acteurs historiques pour Joly-Lavoie), ou en décortiquant des choix de conception de jeu qui proposent, par les mécanismes de simulation retenus, des visions différentes d'une même réalité historique (comme l'article Dor en comparant *Crusader Kings II* et *Europa Universalis IV*). Pour Bazile, l'interactivité du jeu vidéo peut même être envisagée comme la source d'une nouvelle forme de discours historique : « une forme d'écriture par injonction [...] susceptible de rendre intelligible l'histoire comme ayant été vécue comme une personne présente ».

Les chapitres de cette section sont le reflet des tensions et des explorations qu'on peut trouver actuellement quant à la présence de contenus historiques dans des jeux vidéos, et à l'utilisation qu'on peut faire de divers jeux vidéos dans un contexte pédagogique. Ils nous montrent globalement que le jeu vidéo peut être un outil porteur et stimulant pour une variété de pratiques et de considérations...pour peu qu'on se l'approprie et qu'on le traite avec tout le sérieux que commande le jeu.

Bibliographie

- Aristote (1932, trad.). *Poétique*. Trad. J. Hardy. Paris : Les Belles Lettres.
- Bogost, I. (2008). *Unit Operations: An Approach to Videogame Criticism*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Cohn, D. (1997). Vies fictionnelles, vies historiques : limites et cas limites. *Littérature*, 105(1), 24-48.
- De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Dilthey, W. (1942). *Introduction à l'étude des sciences humaines : essais sur le fondement qu'on pourrait donner à l'étude de la société et de l'histoire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative: Introduction to ludology. Dans M. J. P. Wolf et B. Perron (dir.), *The Video Game Theory Reader* (p. 221-235). New York ; London : Routledge.
- Gaudreault, A. et Marion, P. (2000). Un média naît toujours deux fois... *S & R*, avril, 21-36.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Trad. P. Cadiot. Paris : Seuil.
- Jablonka, I. (2017). *L'histoire est une littérature contemporaine : manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Metzger, S. A. et Paxton, R. J. (2016). Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 532-564.

- Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A. et Kishino, F. (1994). Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. *Telem manipulator and Telepresence Technologies, 2351* (p. 282-292). Boston, MA: Society of Photo-Optical Instrumentation Engineers.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: the future of narrative in cyberspace*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris : Folio.
- Ricœur, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue Philosophique de Louvain, 75(25)*, 126-147.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Ryan, M.-L. (2006). *Avatars of Story*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as virtual reality: immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : Études de théorie des actes de langage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Seixas, P. (1993). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher, 26(3)*, 351-370.
- Seixas, P. (1994a). Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism. *American Journal of Education, 102(3)*, 261-285.
- Seixas, P. (1994b). Students' Understanding of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education, 22(3)*, 281-304.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris : Seuil.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D. et Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal, 44(1)*, 40-76.
- Zufferey, J. (2007). L'interdisciplinarité en question : l'exemple de la fiction. *A contrario, 5(1)*, 85-95.

Médiagraphie

- Costner, K. (producteur, réalisateur), Blake, M. (scénariste). (1990). *Dances with Wolves* [film]. Tig Productions.
- Ubisoft Montréal (développeur). (2018). *Discovery Tour by Assassin's Creed: Ancient Egypt* [jeu pour ordinateur]. Ubisoft.
- Finerman, W., Starkey, S., Tisch, S. (prodcteurs), Zemeckis, R. (réalisateur), Roth, E. (scénariste). (1994). *Forrest Gump* [film]. Paramount Pictures.
- Cooper, M. (producteur), Ford, J. (réalisateur), Nugent, S. N. (scénariste). *The Searchers* [film]. C.V. Whitney Pictures.