

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

RÉAPPRENDRE LA GUERRE DE LA CONQUÊTE PAR L'ENTREMISE
D'UN DISPOSITIF NUMÉRIQUE UCHRONIQUE

ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE (2176)
CULTURE ET NUMÉRIQUE

PAR
FÉLIX D'AMOURS

JANVIER 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Remerciements

J'aimerais dédier cet essai à tous les membres de ma famille, qui n'ont cessé de m'encourager et de croire en sa réalisation. J'aimerais aussi l'offrir à ma conjointe qui, abreuvée de mes réflexions incessantes à ce sujet, m'a aidé à élucider certains concepts, évitant ainsi qu'ils ne continuent à tourner en boucle dans ma tête.

Je désire remercier Dave Noël pour le temps qu'il a consacré à répondre à mes questions historiographiques et événementielles. Je remercie également Louis-Étienne Villeneuve pour ses recommandations d'ouvrages en philosophie de l'Histoire. Je voudrais enfin exprimer ma gratitude à Caroline Julien, qui m'a initié au monde de la production numérique et à celui de la collaboration avec les écoles. Je salue également le professeur Marc-André Bernier qui m'a accompagné au début de mes recherches.

Pour finir, j'aimerais remercier mon directeur de recherche, Hervé Guay. La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans ses recommandations, ses corrections, ses conseils et son accompagnement attentif. Ce projet n'a pu prendre forme que grâce aux discussions que nous avons partagées et au temps qu'il m'a prodigué.

RÉSUMÉ

Le présent essai traite d'un dispositif pédagogique numérique et interactif. L'outil se présente comme une plateforme web sur serveur, qui permet de revisiter d'une perspective uchronique certains épisodes de l'Histoire. Les utilisateurs de ce dispositif seront confrontés à des choix qui influeront sur le développement de la guerre de la Conquête, tout en initiant à la fois aux principes de la méthode contrefactuelle et à la période des guerres coloniales en Amérique.

Comme ce projet fait appel à plusieurs concepts, nous proposons dans le premier chapitre de cet essai d'éclairer les implications de cet outil en expliquant brièvement ce que sont l'uchronie, la méthode contrefactuelle et l'éducation non-formelle. Ces concepts sont présents tout au long de ce devis, tout comme les enjeux du projet qui concernent l'éducation non-formelle dans l'enseignement de l'histoire et la contribution des technologies à cet enseignement. Certaines notions des *game studies* auront également servi à définir ce dispositif.

Le second chapitre est consacré à un survol historique de la période de la guerre de la Conquête, que les Américains désignent sous le terme de *French and Indian War*. Nous revenons sur les différentes opérations militaires de ce conflit, sans omettre la contribution de chacune des nations impliquées. Le potentiel pédagogique de l'emploi de la méthode contrefactuelle pour cette période est aussi évoqué, tout comme le public cible, qui est composé des enseignants des cours d'Histoire et civilisation de secondaire quatre ainsi que de leurs élèves, des adolescents âgés d'environ 15 ans.

Le troisième chapitre de cet essai se concentre d'abord sur la structure narrative complexe de l'outil. Il est question des préoccupations engendrées par la guerre, de la prise des forts, de la défense de l'environnement, des relations culturelles ainsi que des différentes stratégies militaires possibles. Pour terminer, des possibilités de réalisation et de financement du projet seront évoquées. Ce dispositif vise surtout à initier ceux et celles qui l'utiliseront à la méthode contrefactuelle et à leur en apprendre davantage sur la guerre de la Conquête, mais surtout de manière ludique et interactive, sans toutefois prétendre se substituer aux cours d'Histoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
RÉSUMÉ.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I CONCEPTS ET ENJEUX : UCHRONIE, MÉTHODE CONTREFACTUELLE ET ÉDUCATION NON-FORMELLE.....	7
1. Concepts	7
i. De l'uchronie.....	7
ii. De la méthode contrefactuelle.....	9
iii. De la conscience historique et de causalité.....	10
iv. De l'éducation non-formelle.....	11
2. Enjeux	12
i. L'éducation non-formelle en histoire.....	12
ii. Rôle de la technologie en éducation non-formelle.....	14
iii. Les game studies et la diversité des formes	16
CHAPITRE II GUERRE DE LA CONQUÊTE ET POTENTIEL ÉDUCATIF.....	18
1. Contexte de la guerre de la Conquête	18
2. Justification à partir des potentialités uchroniques à explorer	22
3. Visée éducative du dispositif et public cible	23
CHAPITRE III STRUCTURE NARRATIVE, EXPÉRIENCE DE L'UTILISATEUR ET FORME TECHNIQUE.....	25
1. Arborescence et structure narrative.....	25
i. Prises des forts.....	25
ii. Optimisation défensive de l'environnement.....	29
iii. Relations culturelles et stratégies militaires.....	31
2. Expérience du point de vue de l'usager.....	33
i. Reconnaître les grands noms, les lieux et la chronologie.....	33
ii. Développer la connaissance du factuel avec le contrefactuel.....	35
3. Aspects techniques.....	36
i. Plate-forme web interactive et compte utilisateur	36
ii. Graphisme des scènes et des cartes.....	37
4. Gestion, évaluation et financement du projet.....	38
CONCLUSION.....	39
BIBLIOGRAPHIE.....	42
ANNEXE.....	46

INTRODUCTION

*Le fait que les hommes tirent
peu de profit des leçons de l'Histoire
est la leçon la plus importante
que l'Histoire nous enseigne.*

- Aldous HUXLEY

1. Préoccupations initiales

Le récit historique est souvent compris comme une succession d'éléments linéaires, un enchainement de dates, d'évènements et de grands personnages qui ont marqué le monde. Il est courant pour le public non initié de considérer un évènement historique, ses causes et ses impacts comme déterminés et définitifs, c'est-à-dire comme s'il n'aurait pu en être autrement ; les points de vue et interprétations des témoins clés de l'Histoire sont devenus d'irréfutables « faits historiques ». On dit que ce sont les vainqueurs qui écrivent l'Histoire, leurs visions perdurent, puisqu'ils ont laissé des traces, mais qu'en est-il d'un épisode dépourvu d'archives ? Comment alors le connaître dans son entièreté ?

Dans un tel contexte, le risque est grand pour l'apprentissage historique d'être réduit à peu de choses et de considérer, depuis les archives et l'herméneutique qui les accompagnent, le fait historique comme définitif, absolument représentatif de l'évènement. Ceci revient à adopter une perspective déterministe, et à rejeter, dans une certaine mesure, l'idée d'autres possibles. Or, il est bien connu que les historiens se servent de la déduction pour combler les vides que laisse l'absence d'archives et il arrive souvent que la découverte d'une simple preuve documentaire contribue à défaire l'interprétation précédemment admise. De plus, on oublie parfois qu'on fonde des affirmations historiques et qu'on tire des conclusions en se fiant aux traces disponibles, en laissant en quelque sorte la perspective d'un autre être humain définir la nôtre. C'est tenir pour acquis que l'auteur étudié sait l'entièreté de l'évènement historique dont il a été observateur ; c'est croire à la possibilité d'un témoignage omniscient et omniprésent, véhiculé par le truchement d'un

jugement impeccable et totalement objectif. Néanmoins, l’Histoire, est racontée par des êtres humains. Or, la perspective humaine n’est pas omnisciente, les facultés des hommes et des femmes sont limitées, et leur jugement n’est ni impeccable ni complètement désintéressé. En considérant tout épisode historique comme une crise ou une bataille, on peut affirmer que chacun d’entre eux implique beaucoup de mouvements, d’individus, de réactions et de décisions, dans un même espace, en simultané, dans toutes les directions et de toutes les manières. La crise ou la bataille est une concentration de hasards, de risques, de probabilités : c’est une situation chaotique. Dès lors, comment un point de vue unique, si documenté soit-il, pourrait-il rendre compte, avec précision, fiabilité et objectivité, d’un tel chaos ? Si cette interprétation s’appuie sur une seule trace écrite, doit-on l’accepter comme une vérité indiscutable ?

Ce genre d’interrogations nous ont mené à vouloir déconstruire cette vision du fait historique. L’enseignement historique est une expression de notre conception de l’Histoire, de notre rapport au temps et cette linéarité rigide ressemble à bien des égards à la trame narrative d’un roman. Bien des récits historiques entretiennent ainsi chez l’étudiant une vision indubitable du passé, qui lui est présenté comme cristallisé et allant de soi. Pourtant, l’évènement historique peut aussi se concevoir comme une probabilité, et non une fatalité. En outre, l’enchâinement causal gagne à être considéré comme un perpétuel éclatement du monde des possibles où se mêlent l’advenu et le non advenu plutôt qu’un enchaînement linéaire.

Une telle perspective, plus proche du regard que l’on porte sur la fiction, permet de convoquer deux postulats susceptibles d’injecter une dose d’imagination à l’apprentissage de l’Histoire. Le premier est le caractère humain et le rôle formateur de l’Histoire : la fonction de l’Histoire est d’abord de rendre compte des actions humaines, des comportements, des décisions, des construits, des catastrophes et des erreurs commises par ses acteurs. Or, l’être humain est imprévisible, il surprend souvent, fait preuve d’initiatives aussi belles et grandioses qu’horribles et destructrices. L’Histoire est le produit des décisions humaines prises dans des circonstances toujours particulières, rendant singulier chaque fait historique.

Le second postulat est que si l’Histoire n’est qu’une suite de présents, chacun de ces présents cache un foisonnement de possibilités dont seulement une possibilité n’est advenue. Ce processus de réflexion s’applique au passé du monde autant qu’à la vie personnelle. Nous sommes alors tentés de spéculer en nous posant des questions du genre : « Et si cette bataille s’était passée autrement ? Si tel gouverneur avait décidé ceci plutôt que cela, que serait-il arrivé ? Si tel élément n’était pas advenu, de quoi ma vie aurait-elle eu l’air ? » La spéculation historique que génèrent ces réflexions se structure en deux temps : une condition et une supposition issue de cette condition. Ce genre d’interrogations, et cette capacité d’imaginer un passé autre, renvoient au principe de l’uchronie, qui sera exploité dans ce projet à différentes fins.

L’un des objectifs de ce projet est de valoriser la méthode contrefactuelle et l’uchronie dans l’apprentissage de l’Histoire, qui, selon des spécialistes du genre, sont peu créditées dans la communauté des historiens¹. Pourtant, la méthode contrefactuelle s’avère efficace pour soulever les enjeux déterminants dans l’ensemble de l’évènementiel ; elle permet également de le faire dans un cadre plus informel. Le second objectif est de se servir de l’uchronie pour faire connaître une période en particulier de l’Histoire, en exploitant cette nouvelle approche comme méthode d’analyse. Enfin, l’uchronie sera utilisée, comme troisième objectif, de manière à faire éprouver un sentiment de pouvoir décisionnel à l’usager, pouvoir qui s’avère souvent déterminant dans l’issue d’un événement ou d’une crise.

2. Problématique et solution

Nous croyons fortement que l’histoire de la Nouvelle-France, du Canada et du Québec perd en popularité auprès des élèves au Québec, et ce, au profit des cours sur l’Antiquité et sur le Moyen-Âge européen. Or, nous avons choisi de nous tourner vers la période historique riche en rebondissements de la guerre de la Conquête afin de renouveler

¹ Éric B. Henriet, *L’uchronie*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2009.

son intérêt auprès des étudiants. De plus, la période de la guerre de la Conquête n'a encore jamais été représentée sur médium numérique, ce qui est étonnant si l'on considère la quantité de jeux vidéo historiques réalisés à ce jour au Québec. Nous croyons, dans ce contexte, qu'il serait très bénéfique pour l'apprentissage de la guerre de la Conquête de la représenter, de la rendre dynamique, d'inciter les élèves à s'y immerger et à l'expérimenter par la voie d'un jeu éducatif. Nous envisageons justement le dispositif numérique uchronique « Réapprendre la guerre de la Conquête » comme une solution pour contrer ce désintérêt.

3. Le projet

Ce dispositif prendra la forme d'une plateforme web présentée comme outil de pédagogie non-formelle pour exploiter l'histoire de la guerre de la Conquête, dans lequel les utilisateurs feront face à une série de choix et décideront ce qu'il adviendra au cours des événements par l'application de l'uchronie et de la méthode contrefactuelle, de manière à enrichir les cours d'histoire. Plus concrètement, il s'agira d'enchaînement de scènes, d'animation de personnages et de dialogues visant à mettre en place les dilemmes devant lesquels ont été placés certains acteurs de cette guerre. Il s'agira de tableaux dans lesquels des personnages animés apparaissent et interagissent ensemble avec des bulles de dialogues. Dans chacune des scènes, le joueur sera appelé à faire des choix. Il devra soupeser le pour et le contre et avoir conscience de l'impact de ses choix. Les tableaux, issus du conflit de la guerre de la Conquête se termineront toujours par la décision de l'utilisateur, qu'il concrétisera en cliquant sur l'élément ou la réponse découlant d'une interrogation historique. Cette décision le mènera à la scène suivante en fonction de la carte événementielle (voir Annexe I), de l'arbre narratif du dispositif.

4. Le plan

Le présent essai se veut une présentation sous la forme de devis d'un projet numérique. Le plan général du texte est composé de quatre parties. La première partie est consacrée à l'exposition des concepts et des enjeux qui structurent ce projet. Nous y verrons plus en détail certaines définitions de l'uchronie et de la méthode contrefactuelle, et nous discuterons tant de la conscience historique que du principe de causalité. Nous nous intéresserons aussi à l'éducation non-formelle, au rôle qu'il est possible de lui accorder en histoire et à celui de la technologie au sein de cette éducation non-formelle.

C'est dans la seconde partie de ce texte que nous aborderons le contexte de la guerre de la Conquête qui agira comme cadre de ce jeu éducatif. La période sera examinée et les moments clés qui la composent, isolés, de manière à rendre pertinent l'emploi de l'uchronie. Nous nous arrêterons aussi sur le potentiel didactique de l'uchronie et sur son inclusion éventuelle dans les salles de classe. Après la description de la visée éducative, nous en profiterons pour élaborer sur le public cible de ce projet : les enseignants et les élèves du cours d'Histoire et civilisation en secondaire quatre au Québec. Le dispositif leur sera présenté aux termes du chapitre sur la guerre de la Conquête, conformément au programme d'enseignement ministériel d'Histoire et civilisation de secondaire quatre².

En troisième partie, nous nous pencherons sur l'aspect narratif et visuel du projet. Il sera question du scénario en arborescence, du schéma narratif complexe que constitue cet affrontement avec ses multiples trames narratives. En nous inspirant de plusieurs moments clés de la guerre de la Conquête, nous proposons différentes trames narratives qui vont mettre en évidence nombre d'éléments historiques majeurs. Il sera question ici de scénarios fictifs concernant les batailles menées pour la prise de forts, mais aussi de l'usage géographique défensif et offensif des Grands Lacs, de la vallée du St-Laurent, ainsi que des relations culturelles, militaires et économiques entre nations, assorties des stratégies militaires qui en découlent. Après cet aperçu des notions acquises par l'entremise de ce jeu

² Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, *Histoire du Québec et du Canada : troisième et quatrième* [En ligne], 2017, consulté le 7 octobre 2021, URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf.

éducatif, le texte se tournera du côté de l'expérience du dispositif, donc du point de vue de l'usager. Nous ferons également état des technologies exploitées pour la réalisation et le fonctionnement du dispositif. Le projet ne requiert pas de techniques numériques innovantes, c'est pourquoi nous n'élaborerons que sommairement sur le plan technique. Nous verrons que l'outil est conçu pour être utilisé comme une page web, ce qui veut dire qu'il sera utilisable autant pour les groupes en classe, avec un tableau interactif ou par projection, qu'individuellement dans des locaux d'informatique. Il sera même possible de l'utiliser à la maison.

Nous terminerons en traitant des questions du financement et de l'évaluation liées à la réalisation du projet. Nous aborderons les questions d'accessibilité, de notoriété, de partenariat en vue de la réalisation, ainsi que des phases de prototypage et de test. Nous indiquerons au terme de cet essai la nature de son inscription dans l'espace numérique avant de faire un retour sur les grands points de ce devis.

CHAPITRE I
CONCEPTS ET ENJEUX : UCHRONIE, MÉTHODE
CONTREFACTUELLE ET ÉDUCATION NON-FORMELLE

1. Concepts

i. De l'uchronie

Le concept de l'uchronie est fondé sur la réflexion et la spéculation au sujet des conséquences d'un fait historique auquel on a fait subir des altérations. Chacun peut aisément se rappeler un moment de sa vie où il s'imagine ce qui aurait pu arriver s'il avait pris une autre décision. Chacun est à même de penser à un simple détail qui aurait pu lui faire manquer l'opportunité d'une carrière, ou à une rencontre qui a changé sa vie. Il est possible tant d'appliquer l'uchronie à un détail de la vie privée qu'à l'immensité de l'Histoire et à des répercussions qui façonnent le monde. L'uchronie puise à de vastes pans de l'imaginaire, et peut faire appel à des sources d'inspirations inépuisables ; il suffit de s'arrêter à un évènement ou à une période de l'histoire et de spéculer à son égard, d'imaginer des déroulements qui ne sont pas advenus, mais qui auraient pu se produire selon certaines conditions.

L'uchronie historique se retrouve dans énormément de productions culturelles (surtout en littérature, au cinéma et dans les jeux vidéo). Certaines mettent par exemple en scène l'Europe et le monde après la victoire de l'Allemagne nazie au terme de la Seconde Guerre mondiale. Cette tendance n'a rien d'anodin, puisque le monde était plongé dans une crise dont les conséquences, d'une ampleur sans précédent, avaient le potentiel d'en changer le cours. Ce monde non advenu a toutefois marqué les esprits et a stimulé l'imaginaire de plusieurs générations. C'est pourquoi d'autres grandes crises historiques ont aussi été soumises à l'exercice de l'uchronie : les ambitions militaires de Napoléon, l'agrandissement de l'Empire romain, les Invasions barbares, la Grande Peste, la Crise des missiles de Cuba, et combien d'autres !

Dès lors qu'on se pose la question « Et si les Allemands avaient gagné la Seconde Guerre mondiale ? », un processus de réflexion s'enclenche qui nous amène automatiquement à spéculer sur un enchainement crédible et logique qui découlerait de la prémissse initiale. L'uchronie vient encourager et structurer ce processus de réflexion.

Le premier auteur en titre à avoir pratiqué l'écriture de l'uchronie comme un temps qui n'existe pas est Louis-Sébastien Mercier qui, en 1771, publie *L'An 2440. Rêve s'il s'en fut jamais*³, un ouvrage dans lequel il dépeint un Paris fictif, idéalisé comme une projection dans une époque abstraite du progrès intellectuel des Lumières, vif en son temps. Mercier considérait alors son ouvrage comme une utopie dans le temps, un monde parfait qui ne se trouve nulle part dans l'espace, comme le propose le concept traditionnel d'utopie, mais situé dans un temps non advenu. À partir de cette idée de l'utopie dans le temps futur a émergé, un siècle plus tard, l'utopie dans l'histoire, donc dans le temps passé. Le premier auteur à mettre de l'avant un contexte historique fictif en roman est Charles Renouvier⁴ avec son ouvrage *L'uchronie (utopie dans l'Histoire). Esquisse historique apocryphe du développement historique de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être*⁵. Celui-ci imagine la civilisation européenne telle qu'elle aurait pu être si l'Empire romain n'était jamais tombé. Dans ce cas de figure, nous avons l'interrogation « Et si... ? », un questionnement au cœur des présentes préoccupations. L'uchronie a connu une forte hausse de popularité à partir des années 1950, grâce à l'élan de la science-fiction engendré par la Seconde Guerre mondiale. Ce mouvement s'est accompagné de la création d'uchronies faisant suite à cette guerre qui ont donné lieu à différents grands romans. Par exemple, Philip K. Dick, aux États-Unis, est l'auteur du *Maitre du haut château*, qui met en scène une divergence de l'Histoire, où l'Axe vainc les Alliés en 1948 ; l'Amérique occupée est divisée en deux, l'Est appartenant au Troisième Reich, l'Ouest à l'Empire du Japon. Un autre exemple incontournable est le roman *La Part de l'autre* d'Éric-Emmanuel Schmitt, qui propose une uchronie dans laquelle Adolf Hitler, admis à l'École des beaux-

³ Louis Sébastien Mercier, *L'An 2440. Rêve s'il s'en fut jamais*, Londres, s.n., 1771.

⁴ Renouvier sera le premier à écrire le mot « uchronie », en copiant la structure du mot « utopie » ; -topie vient de *topos*, qui signifie lieu, et la particule *u* désigne une négation, donc « utopie » désigne un non-lieu, un lieu fictif, qui n'existe que dans l'imaginaire ; -chronie, qui vient de *chronos*, signifie temps, et l'ajout de la particule de négation *u* forme « uchronie » pour désigner un non-temps, un temps fictif.

⁵ Charles Renouvier, *L'uchronie (utopie dans l'histoire). Esquisse historique apocryphe du développement historique de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être*, Paris, Bureau de la critique philosophique, 1876.

arts de Vienne en 1908, ne connaîtra jamais de carrière en politique, et donc n'entrainera pas le conflit planétaire de la Seconde Guerre mondiale.

Le principe de l'uchronie s'est vu théorisé par l'ouvrage *L'uchronie* d'un certain Éric B. Henriet, également auteur de *L'Histoire revisitée. Panorama de l'uchronie sous toutes ses formes*. Henriet sera le premier à établir certaines caractéristiques de ce concept, qu'il qualifie de genre littéraire à part entière. L'auteur propose l'existence de deux temps importants : le *point de divergence* et le *temps de narration*. Le premier représente le moment clé qui change par rapport à la ligne du temps. On appelle couramment ce temps le *turning point*. Le second temps est le temps narratif, le début de l'histoire. Il y a parfois des années d'écart entre la divergence dans l'Histoire et le début du roman uchronique, amplifiant l'intérêt de la spéculation historique. Henriet explore différentes interrogations relatives à l'uchronie, en illustrant toujours ses propos d'exemples d'œuvres uchroniques. Ainsi, *L'uchronie* constitue à la fois une référence au chapitre du genre lui-même et une vaste anthologie des romans uchroniques produits depuis les années 1950.

La réflexion uchronique ne sert toutefois pas qu'à spéculer sur le déroulement non advenu d'un événement donné. En effet, le concept d'uchronie invite à des interrogations scientifiques, qui servent à l'avancement de la recherche, en particulier pour ce qui est de l'historiographie.

ii. De la méthode contrefactuelle

La méthode contrefactuelle est une approche utilisée par certains historiens pour valider, ou invalider, certaines interprétations de l'Histoire. La manière dont l'approche contrefactuelle fonctionne est aussi simple que révélatrice ; il suffit d'imaginer qu'un événement donné ne soit pas arrivé et de spéculer sur les effets engendrés par son absence. On peut alors en venir à deux déductions ; soit une ou plusieurs conséquences immédiates naissent de la suppression événementielle, soit la situation reste inchangée. En conséquence, ceci permet d'établir si l'élément retiré est déterminant sur l'enchaînement causal de l'Histoire telle que nous la connaissons ; au contraire, si on en arrive à la

conclusion que l'enchaînement des événements reste à peu près inchangé, l'épisode en question apparaît comme pas ou très peu déterminant en ce qui a trait aux enjeux analysés.

L'auteur de *Virtual History*⁶, l'historien britannique Niall Ferguson, est bien connu pour ses travaux sur la méthode contrefactuelle. Ferguson se sert de ce processus des contrefaits pour explorer des hypothèses historiques. Par exemple, il tente d'identifier les facteurs ayant favorisé l'essor industriel de l'Angleterre au XIX^e siècle. L'historien utilise la méthode contrefactuelle ainsi : il retire ou éloigne les mines de charbon des villes qu'il étudie. La spéculation démontre qu'un approvisionnement en charbon plus ardu ralentit l'essor industriel des grandes villes. Or, il en vient à la conclusion que la proximité des mines de charbon des grandes villes fut un facteur déterminant de la progression industrielle de l'Angleterre au cours de la période étudiée. *Virtual History* présente d'autres uchronies par suppression événementielle, mettant en scène, par exemple, une Amérique ne s'étant jamais révoltée contre la domination britannique.⁷

iii. De la conscience historique et de causalité

La notion de « conscience historique », de « conscience de causalité », a initialement été théorisée par l'historien et philosophe Raymond Aron. L'auteur de *Introduction à la philosophie de l'histoire* relativise la conception objective de l'Histoire, et de notre rapport avec le temps. Aron illustre d'abord le rapport de la conscience au passé perçu traditionnellement ; un tableau figé dans le temps, immuable, incontestable et absolu. Cette vision est erronée, ou du moins incomplète, selon Aron puisque ce temps passé a été, à un moment, un futur incertain, ainsi qu'un présent hasardeux et imprévisible. Le temps présent génère cette perpétuelle impression que tout peut arriver ; la vision déterministe du tableau figé dans le temps serait donc inexacte. Raymond Aron conçoit l'Histoire comme

⁶ Niall Ferguson, *Virtual History. Alternatives and Counterfactuals*, New York, Basic Books, 1999.

⁷ Pour un point de vue français sur la méthode contrefactuelle, voir Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélu, *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*, Paris, Seuil, coll. « L'Univers historique », 2016.

une conscience sociale qui a ses propres significations, ses propres tendances et ses propres intérêts.

Dans la partie « Régularités et causalité sociologique », Aron accordera une importance à la *thèse géographique*, qui considère les circonstances environnementales favorables au développement des civilisations. Pour expliquer l'emplacement actuel des villes, il désigne comme « causes naturelles⁸ » l'hydrographie et la topographie, en raison de leur potentiel stratégique de rendement et de défense naturelle. Toutefois, chaque cause naturelle implique des facteurs sociaux qui diffèrent. Par exemple, une ville qui borde la mer (cause naturelle) aura un impact social bien différent d'une ville en montagne ou en forêt. L'auteur va mettre au nombre des causes dites « naturelles » tout ce qui s'explique par les sciences naturelles (sécheresse, éruption volcanique, ouragan). Autrement, les causes qui s'expliquent par les sciences humaines et impliquent une certaine responsabilité humaine, sont des causes sociologiques (répartition des ressources et des savoirs, esclavage, croyance religieuse, géopolitique, guerres, etc.).

Le dispositif mettra à profit les différentes causes naturelles et sociales qui ont composé la période de la guerre de la Conquête. Le jeu présentera aussi bien des notions géographiques relatives à la région du conflit qu'il prendra en considération des éléments constitutifs des sociétés touchées par cette guerre.

iv. De l'éducation non-formelle

Pour transmettre des connaissances historiques, et c'est vrai pour tous les champs de savoir, on peut recourir à différentes formes de l'éducation ; formelle, non-formelle et informelle⁹. Un apprentissage formel est structuré, explicitement désigné comme éducatif, et est intentionnel de l'apprenant (ex. un manuel scolaire). L'apprentissage informel est, au

⁸ Raymond Aron, *Introduction à la philosophie de l'Histoire*, « Les régularités et la causalité sociologique », Paris, Gallimard, 1948, p. 238.

⁹ Voir Daniel Jacobi, *Culture et éducation non formelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Culture et publics », 2018.

contraire, sans structure fixe, non explicitement désigné comme éducatif, et n'est pas intentionnel de l'apprenant (ex. le savoir-faire des activités du quotidien). Enfin, l'apprentissage non-formel, que l'on situe à mi-chemin entre les deux, n'a pas de structure fixe, se présente implicitement comme éducatif et est intentionnel de la part de l'apprenant (un jeu éducatif, un documentaire).

Malgré ces distinctions, Sylvie Ann Hart, dans le *Bulletin de l'OCE*, rappelle que « formel, informel, non-formel ne sont pas des notions mutuellement exclusives, mais bien plutôt des caractéristiques que l'on retrouve à divers degrés dans toutes situations ou activités d'éducation, de formation ou d'apprentissage.¹⁰ » En fait, on pourrait concevoir un spectre avec la formation formelle et informelle aux deux pôles et l'éducation non-formelle comme marqueur central.

La visée actuelle du dispositif se veut non-formelle. Il est désiré que le dispositif puisse être utilisé dans un cadre scolaire, donc des cours d'Histoire, en groupe via un poste, ou seul via un poste par utilisateur. Il n'y a pas de structure fixe à l'usage de ce dispositif, il se présente comme un jeu éducatif et l'apprentissage est intentionnel de la part de l'apprenant. Il est important de se rappeler que l'intention derrière ce dispositif n'est pas de remplacer le cours d'Histoire, mais d'être un supplément à celui-ci. On peut donc convenir que le dispositif a une visée éducative non-formelle, ce qui donne une flexibilité à l'enseignant quant à son emploi dans différentes situations d'apprentissages.

2. Enjeux

i. L'éducation non-formelle en histoire

Tout ce qui touche au domaine historique peut toujours transmettre des connaissances, qu'elles soient précises au point d'invoquer l'ambiance, ou vagues par une simple mention. Quel que soit le niveau d'exhaustivité, il est tout à fait possible

¹⁰ Sylvie Ann Hart, *Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi?*, Bulletin de l'OCE [En ligne], vol. 4, n° 2, 2013, page consulté le 4 avril 2021, URL : <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>.

d'apprendre l'Histoire autrement que dans une salle de classe, de manière formelle. L'éducation informelle, d'une part, est très présente dans les romans, les films et les jeux historiques dont le contenu véhicule certains faits de l'Histoire, qui sont acquis par l'apprenant de façon plus ou moins intentionnelle. D'autre part, l'éducation non-formelle est tout aussi présente sur la scène historique. Par exemple, devant un documentaire qui traite de la piraterie au XVIII^e siècle, l'apprenant n'est pas dans une situation d'apprentissage fixe, mais il apprend de façon intentionnelle. Devant un jeu éducatif à caractère historique, comme *The Jamestown Online Adventure* (2006), ou plus récemment *Assassin's Creed Origins : Discovery mode* (2018), l'apprenant sait qu'il est en situation d'apprentissage, mais bénéficie d'une certaine liberté grâce à l'interaction constitutive des jeux historiques à visée explicitement éducative. Ils sont propices à l'utilisation en classe, ce à quoi aspire le créateur de ce devis. Ce dispositif est conçu comme un outil pédagogique d'enrichissement lié aux cours d'Histoire au secondaire, il ne répond pas à une structure fixe puisqu'il peut être utilisé seul ou en groupe, à la maison ou à l'école. Aussi, les utilisateurs savent qu'ils sont en situation d'apprentissage. Le projet a donc une visée éducative non-formelle.

Certains jeux vidéo historiques tel que *Sid Meier's Civilization, Age of Empire*, ainsi que le jeu sur mobile *DomiNations*, entretiennent un rapport intéressant avec la formalité de l'apprentissage. Ils comprennent une quantité et une qualité d'informations historiques colossales, ce qui les rend pertinents en ce qui a trait à l'apprentissage ludique. Prenons l'exemple de *Sid Meier's Civilization*. Avant de débuter une partie, les joueurs choisissent un personnage illustre d'une civilisation de différentes périodes de l'Histoire. Le but du jeu est de fonder l'empire de la civilisation choisie et de la développer à travers les âges, depuis l'Antiquité à l'ère de l'information, en évoluant grâce à l'avènement des technologies et des doctrines. Les joueurs doivent générer de la science, de la culture, étendre leur territoire et tisser des rapports diplomatiques avec les civilisations des autres joueurs. Dans *Civilization*, tous les éléments de ce jeu vidéo sont vérifiés et historiquement fondés ; pourtant le jeu ne représente pas concrètement l'apparition chronologique des nations. Ainsi, gérer le Brésil à l'ère classique, les États-Unis au Moyen-Âge, ou la Perse à l'époque industrielle, par exemple, est tout à fait possible, mais ne respecte en rien la chronologie de l'histoire. Néanmoins, l'utilisateur peut s'adonner à la lecture de longs

textes explicatifs sur des personnages illustres, des constructions humaines célèbres, des noms de guerriers traditionnels, des embarcations navales et aériennes comme la quadrième et le biplan. Il est évident que ces jeux ont supposé un long travail de recherche historique pendant leur conception. Toutefois, ils ne se présentent pas explicitement comme éducatifs ; ils s'affichent d'abord comme des sources de divertissement. On pourrait alors considérer qu'ils sont à mi-chemin entre l'informel et le non-formel. Ils sont plus riches en textes explicatifs que la plupart des jeux vidéo historiques. Les jeux comme *Assassin's Creed* cherchent à établir exhaustivement une mise en scène de l'époque et d'un milieu précis, le but étant de montrer le contexte historique au lieu de l'expliquer, de plonger l'utilisateur en immersion plutôt que de le mettre en situation d'apprentissage.

ii. Rôle de la technologie en éducation non-formelle

La technologie et plus particulièrement les jeux vidéo, sont très propices à l'apprentissage, qu'il soit non-formel ou informel. Trois caractéristiques des jeux vidéo favorisent l'apprentissage : ils sont interactifs, immersifs et créatifs.

Le principe d'interactivité en technologie se perçoit par un enchainement d'actions/requêtes entre l'utilisateur et le système informatique, entre le joueur et la console. Des comportements sont adoptés et changent en fonction de ce qui est demandé ou de ce qui est accompli. Dans un jeu vidéo, il n'y a de progression que lorsqu'il y a interactivité entre le sujet et la console. C'est donc dire que la relation entre technologie et être humain est propre à chacun ; la moindre interaction entre l'humain et la technologie est une singularité en elle-même. La progression varie selon les capacités d'apprentissage du joueur, c'est-à-dire ses capacités à s'approprier et maîtriser des mécaniques de jeu et des commandes. Or, nous croyons à bien des égards que les jeux vidéo d'éducation non-formelle bénéficient du fait que l'apprentissage s'ajuste à la vitesse de l'utilisateur, ce qui est très favorable à l'apprenant.

L'immersion, ou l'expérience immersive des jeux vidéo se définit par l'action de se plonger dans un espace fictif particulier qui incite à des comportements et des réactions

du sujet. Cette expérience demande de se « prêter au jeu » et d'accepter comme vraies et absolues les lois qui régissent l'environnement du contexte. Avec les technologies, l'immersion permet d'aller plus loin en impliquant le sujet dans l'espace numérique qu'elle crée. D'ailleurs, le vif progrès des technologies graphiques et sonores au service des jeux vidéo témoigne du désir de recréer le réel, ce dont l'immersion bénéficie grandement. D'une part, les jeux vidéo permettent aux joueurs de jouir d'une liberté de plus en plus grande dans les espaces virtuels, espaces qui se voient de plus en plus vastes. Les déplacements, les actions et les interactions possibles de l'avatar se déroulent généralement au gré de l'utilisateur. Explorer librement un espace numérique est devenu quelque chose de réel au fil des développements technologiques, quelque chose qui contribue massivement à l'immersion du sujet. D'autre part, les technologies de réalité virtuelle élèvent l'immersion de l'utilisateur à un niveau que ne permet aucun autre médium. En effet, les casques de réalité virtuelle et les technologies auditives atteignent un effet de réel qui joue avec les sens. Enfin, l'immersion crée pour l'usager une impression que ce qui se présente à lui est vrai et réel. L'immersion est considérable en tant que forme d'apprentissage non-formel puisqu'elle place le sujet dans une situation d'apprentissage (apprendre les lois et les mécanismes du monde virtuel) et puisque ces acquisitions se font par essai/erreur, tandis que l'utilisateur gagne de l'expérience sans la présence d'une structure pédagogique.

Enfin, les technologies offrent de plus en plus de marge de manœuvre aux joueurs. D'abord, se rendre d'un point A à un point B dans un espace numérique en trois dimensions implique *de facto* que chaque déplacement d'avatar soit, dans une certaine mesure, singulier. Immergé dans un espace virtuel et naviguant à son propre rythme, l'utilisateur est maître de l'avatar qu'il incarne. Il a des outils lui permettant d'adopter un certain savoir-faire, de trouver une façon de se rendre de A à B de manière créative. Les mécaniques, les contrôles et les lois qui régissent le jeu vidéo vont déterminer le cadre des possibles et être conçus en fonction de cette liberté de forme. Les utilisateurs vont exploiter l'espace de créativité qu'on leur présente et découvriront les limites de la liberté de jeu, parfois en décelant des failles, des *glitches*, dans le but de tester (ou briser) l'étanchéité du cadre des possibles. Il n'est ici plus question d'interactivité ni d'immersion, mais de cette capacité

du joueur à s'approprier un médium au point de personnaliser, à bien des égards, la façon de procéder.

Or, il est possible de voir que les technologies, et plus particulièrement les jeux vidéo, mettent à profit les notions de l'apprentissage non-formel et informel par l'étendue des fonctionnalités du médium qui, encore aujourd'hui, continue de se développer, de se peaufiner techniquement et esthétiquement. L'apprentissage non-formel au travers des technologies implique également des notions de l'ordre des sciences du jeu, les *game studies*.

iii. Les *game studies* et la diversité des formes

Ce que l'on appelle les *game studies*, ou les sciences du jeu, représentent un champ de recherche des sciences humaines qui prend pour objet le jeu vidéo. Les chercheurs se spécialisant en *games studies* s'intéressent à la nature du jeu vidéo, réfléchissent sur sa portée sociale, son influence psychologique, cernent les communautés qu'il crée et se penchent sur les esthétiques visuelles et sonores dans lesquelles le jeu vidéo se déploie. Dans cette perspective exhaustive, le jeu vidéo ne semble pas facile à définir. Samuel Rufat et Hovig Ter Minassian, deux chercheurs des *game studies*, soulèvent dans leur article « Les jeux vidéo comme objet de recherche » des interrogations à ce sujet : « [L]es problèmes de définition du jeu sont redoublés par le support informatique : les jeux vidéo sont-ils des programmes, un média, des œuvres d'art, une industrie, de nouveaux mondes ou des outils de simulation¹¹ ? » Énumérer ainsi différents domaines qui s'appliquent au jeu vidéo exprime bien la vaste étendue des enjeux entourant celui-ci.

Outre les questions relatives à la définition du jeu vidéo, les chercheurs des *game studies* s'intéressent à la classification spécifique des jeux vidéo¹², font d'exhaustives

¹¹ Samuel Rufat et Hovig Ter Minassian (dir.) *Les jeux vidéo comme objet de recherche*, Paris, Questions théoriques, coll. « Lecture Play », 2011, p. 197.

¹² Vinciane Zabban, « Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo », *Réseaux*, vol. 173-174, nos 3-4, 2012, p. 137-176.

analyses sur l'esthétique et le graphisme, sur le plan narratif, sur l'activité cognitive des joueurs de jeux vidéo et la création des communautés de ceux-ci. Il est possible de trouver beaucoup de travaux, d'articles scientifiques et de théorisation sur la trajectoire des *game studies*, depuis le milieu des années 1960 avec les chercheurs du Massachusetts Institute of Technology jusqu'à aujourd'hui au travers des plateformes décentralisées comme Youtube et Twitch. Il est même possible d'établir des changements de paradigmes, des innovations qui ont redéfini l'expérience du jeu vidéo, à commencer par la fonction de sauvegarde ; auparavant, la progression d'un jeu recommençait à chaque partie et la possibilité de sauvegarder a hautement changé l'expérience globale du jeu vidéo. Le second paradigme qui a marqué ce secteur est la formule multijoueur ; les jeux vidéo fondateurs arboraient souvent la formule duel/coopération avec un maximum de deux joueurs, passant à quatre joueurs au cours des années 1990, jusqu'à ce que survienne l'avènement du jeu en ligne, qui réunit plusieurs milliers de joueurs (exemple des MMORPG). Le troisième aspect qui a profondément modifié cette activité est l'inclusion d'images tridimensionnelles au cœur des jeux vidéo ; le 3D a définitivement élargi le potentiel des jeux d'exploration et de tir, et a eu pour effet d'amplifier l'immersion du joueur. L'ajout de la libre caméra aura même amené à repenser les manettes de console pour y ajouter un levier directionnel. En outre, les *game studies* se traduisent par l'analyse et la théorisation du jeu vidéo. Ses travaux relèvent autant des sciences sociales que des disciplines technologiques. Par conséquent, les jeux peuvent autant être considérés comme des œuvres artistiques que comme des médias numériques ou comme des objets autour desquels se forment des communautés.

Dans le dispositif, la notion *des game studies* relative à l'implication du joueur au sein de l'espace numérique est mise de l'avant. Il faut que l'utilisateur se sente partie prenante des enjeux auxquels il fait face pour ainsi que le jeu suscite en lui une réaction ou une émotion. Le jeu de choix devient une option particulièrement intéressante lorsque ce joueur se passionne pour les enjeux de l'histoire et qu'il se les approprie.

CHAPITRE II

GUERRE DE LA CONQUÊTE ET POTENTIEL ÉDUCATIF

1. Contexte de la guerre de la Conquête

Dans le cours événementiel de l'histoire que nous remettons ici en cause, il est nécessaire de situer la guerre de la Conquête, qui est au cœur de notre dispositif. Bien que les conséquences de cette guerre coloniale soient connues par leur aspect décisif sur l'avenir de l'Amérique, les causes en sont multiples et déterminantes à différents degrés. Pour comprendre l'élément déclencheur de la guerre de la Conquête, il faut d'abord rappeler qu'aucune des colonies ne voulait renoncer à son influence sur le Centre-Ouest du continent nord-américain ; or, la frontière naturelle des Appalaches rendait l'expansion naturelle des colonies britanniques difficile. La fondation du fort Duquesne en 1754, à la croisée des rivières Ohio et Monongahela, représentait, pour la Nouvelle-France, une manière d'assurer son contrôle sur la vallée de l'Ohio ; ceci représentait, pour les Treize-Colonies, à la fois une provocation et une restriction à leur développement. C'est pourquoi, en 1755, le général Edward Braddock tentera une manœuvre d'attaque du côté du fort Duquesne, qui se terminera par une débâcle anglaise, au profit des stratégies du commandant Dumas, qui exploita avec succès la « petite guerre », la bataille à la canadienne, devant la rivière Monongahela. À ce moment, la guerre de Sept Ans, qui sévissait déjà en Europe, se fait maintenant sentir en Amérique ; c'est le début de la guerre de la Conquête.

L'année 1756 est marquée par l'arrivée de France du Marquis de Montcalm, qui sera promu au titre de général par le gouverneur Vaudreuil. Ces derniers se rencontrent à Montréal pour établir une stratégie viable en fonction des terrains propices à l'invasion britannique. On discutera de la présence du fort britannique Oswego qui, sur la berge du lac Ontario, fait obstacle aux échanges entre les forts Frontenac et Niagara, positionnés d'un côté et de l'autre du grand plan d'eau. Après des investigations de terrain difficile

dans l'enclave d'Oswego, Montcalm décide faire le siège du siège du fort, qui se traduit en une flagrante victoire des armées françaises. Oswego sera détruit avant leur départ.

Pendant l'hiver, les dirigeants français conviennent que les points de tensions sont en Acadie, entre la Nouvelle-Écosse et l'Île royale (Cap-Breton actuel), autour du lac Ontario entre Niagara et l'embouchure du St-Laurent, ainsi que sur les lacs Saint-Sacrement (aujourd'hui *Lake George*) et Champlain, zone frontalière qui appartient aux Abénaquis. La campagne en vue de l'été 1757 se dessine clairement : faire pression sur cette zone pour repousser les troupes anglaises vers Albany, une ville coloniale entre New York et la frontière de la Nouvelle-France. Or l'été venu, les troupes de Montcalm se sont regroupées au fort Carillon dans le but d'orchestrer le siège du fort William-Henry avec l'aide de puissants guerriers Atikamekw et Abénaquis. Malheureusement, ceux-ci ayant pour tradition de ne pas faire de prisonniers, massacrent les survivants britanniques malgré les ordres de Montcalm. Cet événement restera gravé dans la mémoire collective des colons britanniques comme une atrocité de guerre sans pareil. Les forces britanniques tentent également la prise de Louisbourg depuis Halifax, mais le fort tient le coup en dépit du siège du major général John Campbell.

Si le cours événementiel de la guerre de la Conquête favorisait les Français dans les premières années de campagne, les forces font pencher la balance en faveur des Britanniques à partir de 1758. Les ressources commencent à s'épuiser en Nouvelle-France ; des soldats manquent à l'appel, la vérole fait rage dans la population, la poudre à canon se fait rare et les navires patrouillent en sous-effectif. En effet, tout porte à croire que le point tournant de la période s'avère alors la prise et la capitulation de Louisbourg à la suite du nouveau siège entrepris par le commandant Jeffrey Amherst sur le fort. L'autre campagne de 1758, celle de l'officier Forbes sur le fort Duquesne dans la vallée de l'Ohio, est couronnée de succès et le fort tombe aux mains des Britanniques. À ce moment, la liaison entre la colonie de la Nouvelle-Orléans et du Canada est menacée, de même que l'estuaire du St-Laurent. L'avenir de la Nouvelle-France n'est plus assuré.

Les campagnes britanniques de 1759 mettent un terme définitif aux affrontements. D'abord, c'est la chute des forts Frontenac et Carillon, ce qui expose Montréal à une potentielle invasion ennemie. La première défaite est due à la négligence et au sous-effectif

marqué de la part des forces stationnées près du lac Ontario. La destruction de Carillon était toutefois prévue ; les troupes du brigadier Bourlamaque avaient pour mission d'affaiblir la montée de l'armée d'Amherst avec l'arrière-garde, en remontant le long du lac Champlain.

Toutefois, ce qui retient l'attention de cette année reste le siège de Québec, qui dure tout l'été de 1759. Une fois retranchés sur l'île d'Orléans et sur la pointe Lévis, les Britanniques, dirigés par le général James Wolfe, ont orchestré le bombardement sans lendemain de la capitale de la Nouvelle-France. Pendant l'été, Wolfe et ses hommes ont tenté un débarquement du côté de Beauport, mais les défenses françaises, aidées de nombreux guerriers Atikamekw, ont su brillamment résister grâce à des forces postées près de la chute Montmorency. Pendant ce temps, sur les eaux, l'amiral James Murray domine le St-Laurent, ses nombreux navires étant opposés aux maigres forces de la Marine française.

Malgré les échecs qu'il enregistre pour faire débarquer ses troupes sur la rive nord du bassin de Québec, Wolfe témoigne d'une grande ténacité pour arriver à ses fins. En effet, alors que la saison de la guerre était terminée pour nombre de guerriers autochtones, et que plusieurs dirigeants britanniques lui conseillaient de quitter le St-Laurent, James Wolfe s'attarde à l'inspection du cap Diamant, en amont de Québec. Il trouve une faille qui allait permettre aux troupes anglaises d'atteindre les plaines d'Abraham.

C'est dans la nuit du 12 au 13 septembre 1759 que l'armée britannique orchestre son débarquement à l'Anse au Foulon. Le bataillon de Guyenne, chargé de surveiller le cap Diamant, aurait été déplacé vers la citadelle, ce qui aurait permis aux Britanniques de monter sans résistance jusqu'aux plaines. Avant 9 heures du matin, trois vagues des troupes de Wolfe se postent sur le cap Diamant. Pendant ce temps, Montcalm, pris au dépourvu, fait face à quatre options ; attendre le retour des troupes de Bougainville, se retrancher dans l'enceinte de la ville, tirer sur les troupes britanniques à petit feu, ou se lancer à attaque. Selon plusieurs historiens, dont Guy Frégault, les renforts de Bougainville auraient fait passer l'effectif de 3 500 à 10 000 combattants, et « hacher la ligne britannique ». L'historien canadien William John Eccles écrit que l'armée française pouvait « tendre un piège à l'armée de Wolfe et la mettre en position d'être entièrement détruite qu'ils

n'eussent pu espérer la voir dans un endroit plus convenable à leurs desseins¹³ ». Arrivant de Cap-Rouge, Bougainville aurait même permis de prendre en tenaille le bataillon de Wolfe avec l'appui de Montcalm. Toutefois, la crainte de voir l'ennemi se retrancher dans une position inattaquable angoisse les dirigeants français. Selon Chaussegros de Léry et André Charbonneau, Montcalm aurait dû mettre à profit la puissance des fortifications de Québec et utiliser les remparts de la ville pour contre-attaquer. Dave Noël écrit que certains historiens croient que Montcalm aurait eu intérêt à harceler les forces britanniques en reproduisant la bataille de la Monongahela. C'est pourtant ce que le général aurait ordonné, dit Noël, au début des affrontements du 13 septembre. Néanmoins, l'ensemble de la bataille des plaines d'Abraham s'est déroulé de front. Par leur surnombre, mais aussi par la qualité de leurs armes, de leur poudre à canon et de leur artillerie, les troupes anglaises ont raison des soldats canadiens et français. Dans l'affrontement, Wolfe et Montcalm seront tous deux mortellement blessés, octroyant un caractère épique à la bataille des plaines d'Abraham. Après quelques tentatives de reprises infructueuses, la capitulation de Québec est signée le 18 septembre.

Le siège de Québec est souvent compris comme la fin des hostilités de la guerre de la Conquête. Pourtant, au printemps 1760, ce qui restait des troupes françaises et canadiennes a été rallié par le chevalier de Lévis, le second de Montcalm, dans le but de reprendre la ville des mains britanniques. On retiendra l'événement comme la bataille de Sainte-Foy, ou la bataille-revanche de Québec. Au début de l'année 1760, alors que la Nouvelle-France est au bord du gouffre, le Chevalier de Lévis, maintenant responsable des troupes de terre, se voit aux commandes de la totalité des forces restantes dans la colonie (7000 hommes) pour tenter de reprendre Québec le plus tôt possible ; c'est le 26 avril qu'a lieu le théâtre d'opérations d'une reprise de la capitale. Lévis connaît un succès face à Murray et à ses troupes dans Sainte-Foy. Les troupes de Lévis ne pourront jamais franchir l'enceinte de la ville. Dave Noël, historien et auteur de l'ouvrage *Montcalm, général américain*, indique que Lévis est pris de court, après près de trois semaines de siège, alors que des frégates britanniques arrivent dans le chenal de l'Île d'Orléans. L'historien rapporte les écrits de Courville, illustrant l'effroi du Chevalier: « Lévis ordonna la levée du siège

¹³ William John Eccles, *La société canadienne sous le régime français*, Montréal, Harvest House, 1968, p. 184.

avec une précipitation qui ne pouvait lui faire honneur. [...] Il ne pouvait rappeler son esprit pour donner des ordres précis ; il en donna plusieurs qui se contredisaient les uns aux autres, et une personne lui étant venue demander ce qu'il voulait qu'on fit de la poudre, il la regarda fixement, sans lui répondre.¹⁴ ». Le siège sera levé pour sauver ce qui reste des troupes de la Nouvelle-France. À la fin de la même année, ce sera la reddition de Montréal, et du fait même, de la colonie.

2. Justification à partir des potentialités uchroniques à explorer

Dans son ouvrage *La Guerre de la Conquête, 1754-1760*, l'historien Guy Frégault souligne l'importance de ce conflit avec des mots qui reflètent de près l'idée de l'uchronie puisqu'il met en relief certaines des potentialités à explorer pendant cette période. Il souligne la richesse uchronique de la guerre de la Conquête en ces termes :

Parce qu'elle a imprimé une orientation nouvelle et décisive à l'histoire du Canada et qu'elle a pesé d'un poids considérable sur l'évolution de l'Amérique du Nord, la guerre de la Conquête est beaucoup mieux connue dans ses résultats que dans ses causes. Si elle n'avait pas eu lieu ou qu'elle se fut dénouée autrement, il est certain que l'État-nation appelé maintenant Canada n'existerait pas : il conserverait sans doute le même nom, puisque le pays d'aujourd'hui l'a emprunté au pays d'autrefois, mais il n'aurait ni les mêmes habitants, ni la même géographie, ni par conséquent la même économie, ni la même politique, ni les mêmes structures sociales, ni les mêmes expressions culturelles.¹⁵

Dans ce passage, Frégault arrive à transmettre au lecteur toute l'importance de la guerre de la Conquête dans l'Histoire, du fait que le sort de l'Amérique du Nord reposait sur l'issue de cet affrontement entre la France et la Grande-Bretagne. Puisque les effets de ce moment furent énormes, que ses répercussions sont flagrantes encore aujourd'hui, les propos de Frégault tendent à justifier toute la pertinence d'appliquer l'uchronie à cet épisode de l'Histoire canadienne. Il est évident que cette période a été décisive dans le destin de cette

¹⁴ Dave Noël, *Montcalm, général américain*, Montréal, Boréal, coll. « Essai », 2018, p. 273-274.

¹⁵ Guy Frégault, *La guerre de la Conquête, 1754-1760*, Montréal, Fides, 2009 [1955], p. 17.

colonie ; le principe de l'uchronie, surtout fécond en ce qui a trait aux moments décisifs de l'Histoire, s'applique donc très bien ici.

L'historien Dave Noël discute par exemple du rôle du Marquis de Montcalm avec grande précision, dans son ouvrage *Montcalm, général américain*. Il y présente les moments décisifs du conflit en analysant les préoccupations et décisions de Montcalm au cours de son séjour en Amérique. Dans son ouvrage, Noël cherche à infirmer l'interprétation selon laquelle Montcalm n'était ni compétent ni acclimaté à la réalité des conflits du Nouveau Monde. En effet, l'auteur présente différentes stratégies militaires de Montcalm qui témoignent d'une excellente connaissance de la guerre, du terrain, mais aussi d'une bonne utilisation de la guérilla. Il est à mentionner que bien des acteurs de la guerre de la Conquête avaient le sentiment que de multiples possibles pourraient survenir. Dave Noël cite le Chevalier de Lévis à ce sujet : « Toutes les entreprises sont dans ce pays très difficiles, écrit Lévis à deux semaines du départ de l'expédition [Oswego]. On en doit presque toujours le succès au hasard.¹⁶ » Cette mention illustre qu'en effet, le cours des différents événements n'était pas prédéterminé, d'où l'intérêt ici d'inclure les points de divergence d'Éric Henriet dans les moments clés de cette période grâce au dispositif.

3. Visée éducative du dispositif et public cible

À l'aide de cet épisode marquant, notre dispositif vise à enrichir les cours d'Histoire et l'apprentissage global de l'époque coloniale. Par conséquent, cet outil pédagogique s'adresse avant tout aux enseignants des cours d'Histoire et civilisation de secondaire quatre au Québec, mais tout autant aux élèves de ce cours. Il faut ainsi que le dispositif soit attrayant et pertinent pour qu'il s'insère dans la planification du cours de l'enseignant et intéresse ses élèves. Néanmoins, ce sont les élèves qui auront à vivre l'expérience du jeu, ce sont les élèves qui vont interagir avec le dispositif et qui s'approprieront certaines des

¹⁶ Dave Noël, *Montcalm, général américain*, op. cit., p. 54.

notions convoquées. C'est donc dire que le dispositif s'adresse à la fois aux enseignants d'histoire et aux élèves qui doivent apprendre l'Histoire de la Nouvelle-France.

À la suite de l'utilisation de l'outil, les élèves devraient être en mesure de se souvenir des noms des grands acteurs de la guerre de la Conquête, de situer les théâtres d'opérations sur une carte, de disposer les événements sur la ligne du temps et de connaître le vocabulaire militaire et historique associé à cette époque. Le degré de précision des informations sera conçu pour répondre à ce double public cible : assez élevé pour que les enseignants y voient un enrichissement réel aux cours d'Histoire ; assez accessible pour que des élèves de 15 ans apprennent sans être dépassés par la complexité des informations fournies.

CHAPITRE III
STRUCTURE NARRATIVE, EXPÉRIENCE DE L'UTILISATEUR
ET ASPECTS TECHNIQUES

1. Arborescence et structure narrative

Au sein de notre dispositif, l'utilisateur aura une série de choix à faire et passera ainsi d'une scène à l'autre. Cette mécanique implique nécessairement une structure narrative complexe parce qu'à chaque choix se crée un embranchement narratif. Une carte événementielle (voir Annexe I) représentant l'arborescence des scénarios sera à la disposition de l'utilisateur dans le but de le situer par rapport à la ligne du temps et l'enchaînement des événements. Les situations où le joueur aura une décision à prendre recouvrent des moments de points de divergence, de *turning points*, pour reprendre le terme d'Éric Henriet. Dans le cas qui nous occupe, nous allons utiliser comme point tournant les batailles pour s'emparer des forts, l'optimisation défensive de l'environnement et les relations militaires socioculturelles entre nations. Il est à noter que la présentation des situations ne sera pas linéaire, mais procédera en regroupement par thématique.

i. Prises des forts

Duquesne (1755)

Dès les premiers soubresauts de la guerre coloniale en Amérique, le joueur sera confronté à l'assaut britannique de la vallée de l'Ohio. Il aura à aider le commandant Dumas à décider de la manière de défendre le fort Duquesne; choisira-t-il d'aller au-devant des troupes en attaquant depuis les boisés avec les alliés autochtones ou de compter sur les défenses du fort et de procéder à une attaque de canons. L'une des décisions mènera à une

défaite française, l'autre à une victoire. En cas de défaite, la Nouvelle-France connaîtra la « Reconquête de l'Ohio », une bataille fictive qui aura lieu deux ans plus tard.

Oswego (1756)

La première campagne menée par Montcalm est le siège du fort Oswego, qui se tient sur la berge sud du lac Ontario. La scène donne la possibilité au joueur de choisir entre attaquer depuis les eaux, débarquer à l'Anse aux Cabanes à 12 kilomètres du fort, ou utiliser une crique à deux kilomètres, découverte par Le Mercier quelques semaines plus tôt. Encore une fois, l'issue de l'attaque sur le fort britannique sera déterminée par la stratégie adoptée par le joueur. En cas de victoire française, l'Histoire suit son cours ; en cas de défaite, le joueur connaîtra la « bataille du lac Ontario » en 1757 qui mènera au siège de Montréal en 1758.

William-Henry (1757)

Les campagnes américaines de l'armée française se sont rendues loin au sud du lac Champlain, là où la frontière entre la Nouvelle-France et les Treize-Colonies est fort disputée. Plusieurs historiens, comme Frégault et Noël, considèrent la victoire de la Nouvelle-France comme la plus grande de ce conflit. Le résultat découle d'une fine stratégie militaire unissant le régiment de Montcalm sur les eaux du lac St-Sacrement et celui de Lévis sur la berge dans le but d'encercler le fort William-Henry et les troupes du colonel Monroe. Toutefois, cette position avantageuse des Français n'aura peut-être pas lieu si le joueur adopte une autre stratégie ; concentrer les troupes sur les eaux ou sur la berge aurait pu favoriser les assiégés. Cette différence permettrait-elle de changer le cours de la guerre ? Cela aurait pu mener à la reddition de la région par la Nouvelle-France, ou bien à une victoire plus rapide, à condition d'avoir obtenu l'alliance des Iroquois, dont les troupes auraient été en mesure de se rendre au fort Edward, lequel donne directement sur la ville d'Albany.

Carillon (1758)

La bataille de Carillon est le théâtre d'une tentative d'invasion britannique par le biais du lac Champlain en 1758. Les garnisons françaises postées dans ce fort sauront brillamment résister à cet assaut mené par le général James Abercrombie. Avec plus de 6000 soldats, de 9000 miliciens et de quelques centaines de guerriers autochtones, le général britannique mène la plus grande armée jamais formée en Amérique du Nord. Pour contrer cette menace, le plan de Vaudreuil est mis en branle. Il consiste à faire se déplacer les troupes à un kilomètre de Carillon pour qu'ils se retranchent sur un plateau boisé. Cette stratégie permettra à l'armée française de repousser l'attaque d'Abercrombie, qui a essuyé plus de 2000 morts et blessés contre moins de 400 pour Montcalm. Si le joueur choisit de ne pas obéir à Vaudreuil, cette bataille connaîtra une autre issue ; en cas de défaite, cela aurait pu marquer la fin de la Nouvelle-France, puisque cela aurait ouvert le chemin aux Britanniques pour envahir Montréal par le lac Champlain.

Albany (1757)

Comme le mentionnent plusieurs historiens de la guerre de la Conquête, la Nouvelle-France est à son apogée en 1757, les deux dernières années représentant sa chute en raison de négligences, de décisions précipitées, mais aussi de manque de matériel, de famine et de maladie. Or, il est à suggérer que si les campagnes militaires de 1756 et de 1757 avaient été poussées à leur plein potentiel, peut-être cela aurait-il mené à la capitulation britannique pour épargner à ses habitants de la colonie de la New York les horreurs de la guerre. Pour ce faire, toutefois, il faudra que plusieurs décisions consécutives aillent en ce sens ; le joueur devra gagner la bataille de Duquesne, d'Oswego, de William-Henry, qu'il ait réussi à faire alliance avec les Iroquois et qu'il ait choisi de déplacer toutes les troupes disponibles aux abords du lac Champlain pour détruire le fort Edward. Ce scénario uchronique apprend à l'usager certains rudiments des stratégies militaires et quelles auraient été les conditions et les décisions adéquates à la préservation de la Nouvelle-France.

Louisbourg (1758)

L'auteur d'un ouvrage historique britannique voit dans l'architecture de Louisbourg « la plus “européenne” des forteresses construites en Nouvelle-France¹⁷ ». Selon plusieurs historiens de cette période comme Frégault et Noël, la bataille de Louisbourg en 1758 s'est avérée particulièrement déterminante pour l'avenir de la Nouvelle-France. À la tête d'une puissante flotte, le général Amherst s'empare de Louisbourg en raison d'un manque d'effectif, d'intempéries et de corruption¹⁸. James Wolfe, qui était alors brigadier, est chargé de piller des cabanes et des installations de pêche tout le long de la péninsule gaspésienne. Cette opération laissera le champ libre au leader britannique pour entrer dans l'estuaire du St-Laurent. Le siège de l'année suivante permettra aux navires de Wolfe de manœuvrer avec aisance jusqu'à Québec. Dans l'éventualité où le joueur décide de retrancher les troupes de Louisbourg, il est possible de penser que le fort aurait pu tenir. Dans le cas où les navires britanniques se seraient faufilés dans le golfe sans prendre Louisbourg, il est possible de spéculer que le siège de Québec, l'année suivante, aurait été beaucoup plus précipité et risqué pour les assiégeants. Dans le dispositif, ce sera la mise en scène du fiasco militaire de Wolfe, pris en souricière entre les forces de la Marine et de la capitale.

Québec (1759)

Le siège de Québec est considéré comme le plus long de la guerre de la Conquête ; près de 3 mois, soit de la mi-juin à la mi-septembre. Dans le processus, les navires britanniques ont procédé à plusieurs débarquements et ont eu le temps de se retrancher sur la Pointe-Lévis et sur l'Île d'Orléans. Les Britanniques ont une énorme marge de manœuvre dans le bassin de Québec, ce qui leur permettra de découvrir, en septembre, la brèche de l'Anse au Foulon. Il est à considérer que si Louisbourg n'avait pas été pris, les Britanniques auraient eu la crainte d'être pris en tenaille, vraisemblablement entre Québec

¹⁷ René Chartrand, *French Fortresses in North America. 1535-1763. Québec, Montréal, Louisbourg and New Orleans*, Leeds (G.-B.), Osprey Publishing, coll. « Fortress », 2008, p. 47. Nous traduisons.

¹⁸ Dave Noël, *Montcalm, général américain, op. cit.*, p. 95.

et une flottille en provenance de Louisbourg ou même de France. Dans de telles circonstances, les troupes anglaises auraient dû se défendre sur deux fronts ou battre en retraite du bassin de Québec, ce qui, dans tous les cas, aurait empêché la bataille des plaines d'Abraham. Dans le cas où le joueur ne peut détourner le siège de Louisbourg et que les Britanniques aboutissent sur les plaines, il resterait un dernier choix à faire de la part du joueur qui divergerait de l'Histoire officielle ; le cas des buttes à Neveu. En effet, à ce moment crucial, Montcalm fait un choix qui déterminera l'allure de la bataille. Les mêmes options qui se présentaient à lui le seront pour le joueur, options qu'illustre clairement Dave Noël : « Le marquis a quatre options. Il peut se retirer à l'abri des remparts, tirailler avec l'ennemi, atteindre les renforts de Bougainville ou passer à l'attaque avec les forces dont il dispose.¹⁹ » Seule la décision d'attendre les renforts de Bougainville aboutira à la défaite britannique à Québec. Cela démontre que la position de Wolfe était favorable face à plusieurs stratégies, mais que la prise en souricière de Montcalm et Bougainville aurait pu sauver Québec en 1759.

ii. Optimisation défensive de l'environnement

La machine cachée sous terre (1757)

Dave Noël rapporte dans son ouvrage l'existence d'un prototype d'engins de défense qui fait l'objet d'expérimentations à l'automne 1757. L'auteur décrit le dispositif comme suit :

Cette machine “cachée sous terre” comprend 60 fusils et huit petits canons pouvant tirer une salve à l'aide d'un seul coup de baguette à fusil donné sur un ressort. Le test effectué aux environs de la porte Saint-Jean semble concluant. “Ils percèrent de ces balles nombre de planches dressées au bout des fusils, au nombre de 50, et il y en avait qui avaient reçu jusqu'à sept balles”, rapporte le curé de Québec, Félix Récher.²⁰

¹⁹ Dave Noël, *Montcalm, général américain*, op. cit., p. 223.

²⁰ *Ibid.*, p. 77-78.

Il s'agit d'un système de défense qui aurait pu faire des ravages pendant la guerre si on en avait approuvé l'installation, par exemple, sur les buttes à Neveu, près des chutes Montmorency ou même près de la pointe de Lévis.

L'expédition que les historiens nomment le « coup des écoliers » est une manœuvre menée par le major Dumas qui avait pour objectif de déloger les artilleries de Monckton de la pointe Lévis. Des Canadiens paniqués auraient accidentellement tiré dans le dos de l'avant-garde de Dumas, qui aurait immédiatement mis fin à l'expédition. Il est possible de considérer que si le dispositif de « l'arme cachée sous terre » avait été installé à l'un des trois emplacements mentionnés plus tôt, le siège de Québec aurait pu prendre une autre tournure ; augmenter les forces militaires canadiennes, réduire les effectifs britanniques et, probablement, dégager la pointe de Lévis des artilleries. La possibilité d'inclure cette machine militaire s'offrira au joueur à certains moments de la carte événementielle.

Le rempart laurentien de Gabriel Pellegrin (1758)

Dans l'histoire de la Nouvelle-France, nombre de projets ont été pensés à l'intention de la fortification de l'estuaire du Saint-Laurent au cours des différents affrontements entre les colonies. Comme le mentionne Bougainville, « la fortification des écueils du Saint-Laurent [constitue] “le meilleur rempart de Québec”²¹ ». Parmi ceux-ci, Bougainville aura proposé à Versailles « la construction d'un camp retranché hérissé de canons à la grande grave de Gaspé²² ». D'autres projets de construction ont été évoqués sans toutefois voir le jour. Par exemple, Montcalm voulait faire ériger une ligne de défense au Cap-Tourmente, ainsi qu'à l'intersection de l'île aux Coudres et de la pointe aux Bouleaux aux Éboulements. Le gouvernement de Québec confiera les batteries de l'estuaire au spécialiste du fleuve en Nouvelle-France : Gabriel Pellegrin. Celui-ci aura deux plans pour protéger le Saint-Laurent, tel qu'illustré par Noël :

Le plus optimiste est basé sur un renfort hypothétique de 18 à 25 vaisseaux que Pellegrin voudrait positionner en croisière au large du Bic à 250 kilomètres en aval de Québec. La Royal Navy n'osera pas engager le combat avec cette escadre, [...] en raison des navires de transport qu'elle devra escorter. [...] Plus réaliste, le second ordre de bataille de Pellegrin prévoit un secours de 8 à 12

²¹Dave Noël, *Montcalm, général américain, op. cit.*, p. 104.

²²*Idem.*

vaisseaux français amarrés sur deux lignes de bataille. La première serait établie à proximité de la batterie du Cap-Tourmente afin de générer un feu croisé à la sortie du chenal de l'île aux Coudres.²³

Aucun de ces deux ordres de bataille ne se réalisera puisque Pellegrin n'aura jamais reçu les bateaux promis. Versailles aurait donné l'ordre de détourner la flotte destinée à la Nouvelle-France, dans l'intention d'orchestrer une opération surprise contre les côtes d'Angleterre ; opération qui s'est avérée infructueuse. Ce fait illustre bien l'intérêt qu'avait la France de sauver sa colonie : les historiens ont recensé nombre de situations où des renforts promis à la Nouvelle-France ont été détournés ou détruits. Il faut croire que certaines opérations militaires se seraient passées différemment si la Nouvelle-France avait obtenu les effectifs prévus par la mère patrie. Ces informations justifient encore plus l'intention d'employer l'uchronie et la méthode contrefactuelle dans le cadre de ce projet.

iii. Relations culturelles et stratégies militaires

Relation avec les Premières Nations

Depuis que les Européens sont débarqués en Amérique pour y fonder des colonies, les relations avec les Premiers Peuples sont un enjeu crucial. Ces relations, souvent tendues en raison de l'occupation du territoire, étaient néanmoins entretenues par le commerce de la traite des fourrures. Au fil du temps, les relations commerciales se sont transformées en alliances. La Nouvelle-France misait beaucoup sur l'exploration du continent et ses relations avec les Premières Nations grâce à ses nombreux coureurs des bois. De l'autre côté, les Treize-Colonies se concentraient sur le développement de leur population. Or, les Britanniques n'avaient qu'un territoire allié, soit l'Iroquoisie. L'ouvrage de Dave Noël fait mention d'une première tentative du gouvernement canadien de rallier la nation iroquoise à sa cause. Il écrit que Vaudreuil croit au « ralliement de la Confédération iroquoise, dont

²³Dave Noël, *Montcalm, général américain, op. cit.* p. 110.

les représentants sont reçus à Montréal en 1756.²⁴ ». Noël explique que Vaudreuil y voyait la possibilité de changer la donne, « l’Iroquoisie comptant un bassin théorique de 2000 guerriers que le gouverneur voudrait diriger contre les établissements britanniques de la Mohawk et de l’Hudson.²⁵ » Montcalm était plus sceptique quant au ralliement de la Confédération. Dave Noël reprend les termes du commandant des troupes de terre : « Les faire déclarer contre l’Anglais est une brillante chimère dont le marquis de Vaudreuil a amusé la cour, écrit-il en 1759, quelques mois avant sa mort. Il y aura toujours des jeunes gens qui iront lever une ou deux chevelures, mais est-ce là faire déclarer les Cinq Nations ?²⁶ » Le dispositif permettra au joueur d’en venir à convaincre les représentants iroquois de se rallier aux Canadiens, dans un discours se référant au récit de Pierre-Esprit Radisson comme emblème d’une nouvelle alliance franco-iroquoise. Bien qu’uchronique, ce scénario permet à l’utilisateur d’apprendre qui était Radisson, et surtout de saisir toute l’importance des Premières Nations au sein de ce conflit. En effet, ce point tournant aurait probablement permis l’invasion du territoire d’Albany, ce qui aurait vraisemblablement mené à la capitulation de New York.

Relation entre dirigeants

Tous les ouvrages qui traitent de la guerre de la Conquête font état de la relation tendue entre le marquis de Montcalm et le gouverneur Vaudreuil. À son arrivée en Nouvelle-France en 1756, Montcalm sera bien accueilli à Montréal par le gouverneur, qui lui fait part de la situation de guerre avec les Treize-Colonies. Cependant, leur relation va se dégrader au fil du temps ; les hommes ne s’entendront sur aucune des stratégies à adopter pendant les batailles. De plus, Vaudreuil semble davantage craindre pour son poste de gouverneur que pour le sort de la colonie ; il se sent menacé par la présence de Montcalm. Dans *Montcalm, général américain*, Dave Noël dépeint ainsi leur relation :

²⁴ Dave Noël, *Montcalm, général américain*, op. cit., p. 65.

²⁵ *Idem*.

²⁶ *Idem*.

Le contact est d'abord cordial. « Le gouverneur me comble de politesse », note Montcalm. Leur relation ne cessera toutefois de se détériorer pour atteindre le point de rupture en 1758. La présence du général des troupes de terre constitue un désaveu pour Vaudreuil, dont les prérogatives sont essentiellement militaires. Elle compromet également l'ascension de son frère François de Rigaud, dont le poste de gouverneur des Trois-Rivières lui confère le rang de colonel en Amérique, au-dessus des lieutenants-colonels français. Vaudreuil a bien tenté de convaincre Versailles de ne pas pourvoir le poste de commandant des troupes de terre du Canada. La cour a néanmoins dépêché Montcalm. Elle a même envisagé de lui confier l'administration des troupes de la Marine et des milices. La proposition soumise à Vaudreuil a été rejetée par ce dernier, qui tiendra plutôt Montcalm dans l'ignorance des ressources dont il dispose. Il est possible que le gouverneur ait été mis au fait de la décision de Versailles de remettre la direction de la colonie à Montcalm dans l'éventualité de son décès, ce qui peut avoir alimenté sa méfiance.²⁷

Dans le feu de l'action, Montcalm sera toujours déchiré entre accomplir les ordres de Vaudreuil ou obéir à son instinct. Il est alors possible de faire certaines propositions uchroniques, de manière à déterminer quelle aurait été l'issue d'une bataille si Montcalm s'était fié à son expérience, avait écouté les recommandations de ses conseillers, ou s'était plié aux ordres de son gouverneur. Le dispositif proposera ces alternatives en se basant sur des propositions qui n'ont pas eu lieu. De ce fait, le joueur pourra décider d'opter pour la stratégie du second Lévis ou de colonels qui avaient un autre avis que celui de Vaudreuil, enrichissant davantage sa connaissance des batailles.

2. Expérience du point de vue de l'usager

i. Reconnaître les grands noms, les lieux et la chronologie

Tel que mentionné plus tôt, le premier objectif de ce projet est d'offrir un outil pédagogique pour enrichir les cours d'Histoire et civilisations. Les scénarios qui sont présentés dans le dispositif seront animés par des dialogues et des interactions avec les « vrais » acteurs de cette période. Le joueur se familiarisera avec le nom des acteurs tels que le Marquis de Montcalm, le Chevalier de Lévis, le brigadier Bourlamaque, le colonel Bougainville, le gouverneur Vaudreuil, mais aussi des acteurs Britanniques tels que Wolfe,

²⁷ Dave Noël, *Montcalm, général américain, op. cit.*, p. 50.

Monckton, Amherst, Abercrombie. Le joueur acquerra le nom d'acteurs des Premières Nations présentes pendant le conflit comme les chefs Orontony et Pontiac, les Algonquins, les Atikamekw, les Abénaquis, et les Iroquois du Sault. L'utilisateur sera exposé à des actions et des interactions avec les personnages historiques via des animations et des dialogues les mettant en scène, avec leur nom identifié lors de chacune de leur apparition. En interagissant ainsi avec les différents acteurs, les élèves s'approprieront les noms de ces militaires et seront plus familiers avec ceux-ci que s'ils acquièrent des informations en vue d'un examen où ils doivent apprendre ces informations par cœur.

De la même manière que pour l'apprentissage des personnages illustres de la guerre de la Conquête, les lieux seront également mis en avant pour que les élèves puissent être en mesure de situer sur une carte les endroits des événements-clés qui composent le conflit. Les différents lieux des épisodes du dispositif se trouveront là où les tensions intercoloniales étaient les plus vives : à Québec, sur les bords des lacs Champlain et Ontario, sur l'île Royale et à Louisbourg, dans l'État de New York, près d'Albany et dans la vallée du Saint-Laurent. Ces informations permettront aux élèves d'acquérir des connaissances et d'assimiler le contenu de la carte des colonies et des territoires des Premières Nations.

Enfin, le joueur qui s'adonne au dispositif a pour but de reconstituer le cours des événements tels qu'ils ont eu lieu. De cette manière, même si l'élève connaît des bifurcations dans sa ligne du temps en faisant un choix autre, il sera en mesure de placer en ordre chronologique les événements comme la solution d'un jeu, sur le principe d'essai-erreur, en jouant le jeu à quelques reprises. Ainsi, il sera facile pour l'élève de bien connaître la guerre de la Conquête ; c'est par l'interaction sur fond ludique que l'élève s'appropriera les éléments historiques de la période, soit le contexte sociohistorique, les noms des principaux acteurs, les lieux et les moments lés de cet épisode marquant de ce que les Américains appellent la « guerre franco-indienne ».

Peu importe les décisions que prendront les utilisateurs, il est susceptible de provoquer chez ceux-ci un sentiment de pouvoir et de liberté décisionnelle. Le dispositif créera l'impression que le monde change à cause de ses choix, grâce à l'intuition dont s'est servi l'utilisateur au moment de prendre la décision. La tension et la gratification des

changements opérés dans le cours de la guerre de la Conquête seront propres aux parcours privilégiés par les utilisateurs.

ii. Développer la connaissance du factuel avec le contrefactuel

L’emploi de la méthode contrefactuelle est au cœur de l’actuel projet. Il peut sembler curieux d’employer cette méthode pour apprendre ce qu’il s’est véritablement passé. Néanmoins, l’utilisation de l’uchronie permet très efficacement de comprendre le caractère déterminant ou non des éléments historiques. Nous rappelons que puisque l’utilisateur a pour but de recréer la ligne du temps à l’identique, mais qu’il peut aisément glisser dans l’uchronie, il lui sera d’autant plus nécessaire d’être conscient de ce qui a été déterminant comparativement à ce qui ne l’a pas été dans la guerre de la Conquête.

Si, par exemple, l’utilisateur en vient au siège de Québec et que sa stratégie procure une victoire française en raison des renforts de Bougainville, arrivés depuis la forêt de Sillery, il saura que pour « gagner le jeu » il faut que les Français perdent sur les plaines d’Abraham, qu’il fasse prendre une mauvaise décision à Montcalm. Cette décision, qui certes mène à la défaite de Québec, est pourtant la bonne dans la reconstruction de l’histoire ; le joueur comprend ainsi largement mieux quelles décisions, quels éléments historiques ont été déterminants comparativement à ceux qui l’étaient peu ou prou. Dans le cas présent, le joueur saura que l’arrivée de Bougainville aurait pu produire un revirement dans le cours événementiel.

Plusieurs travaux et réalisations contrefactuels à volonté éducative ont été faits, principalement aux États-Unis, comme le présente Henriet dans son ouvrage sur l’uchronie. Dès la fin des années 1960, des chercheurs en contrefactuel comme Wayne Dumas et Bernard C. Hollister proposent l’emploi de l’uchronie, et même de la science-fiction, pour enseigner l’Histoire. Henriet mentionne également une série, *Voyagers*, que la télévision américaine diffusait dans les années 1980. Cette émission pour adolescent avait une volonté éducative. Il s’agissait de voyageurs temporels qui visitaient différentes périodes de l’Histoire. Henriet décrit ainsi la pertinence de l’émission : « Au début de chaque épisode

[...] leur appareil clignote en rouge indiquant que l’Histoire est déréglée, autrement dit que nous sommes en uchronie. Il leur faut trouver la divergence (et au passage le scénario insiste sur la pédagogie car on a le droit à un véritable cours d’Histoire [...]) puis la corriger pour obtenir le feu vert et le droit de *glisser* ailleurs.²⁸ » Or, ces réalisations montrent que la combinaison du ludique, de l’apprentissage de l’Histoire et du contrefactuel lui apporte quelque chose de concret.

3. Aspects techniques

i. Plate-forme web interactive et compte utilisateur

Tel que mentionné plus tôt dans ce devis, le dispositif prendra la forme d’une plateforme web sur laquelle l’utilisateur vivra l’expérience proposée. Il faudra, dans un premier temps, créer un compte, en y indiquant un pseudonyme, une adresse courriel associée et un mot de passe. Par la suite, le joueur entrera dans le menu du jeu, où il pourra reprendre la partie en cours ou commencer une nouvelle partie. La structure de la plateforme se veut très simple. Il suffira de créer une page réactive selon les langages balistiques HTML, les attributs CSS, les conditions PHP pour dynamiser les interactions de l’utilisateur avec le dispositif et programmer les comportements de la plateforme via JavaScript. Une fois en jeu, le joueur se retrouvera devant le dernier choix effectué et assistera à la scène qui l’engendre. Les dialogues ne seront pas automatiques ; il faudra que l’utilisateur appuie sur une touche de flèche ou du mot « Suivant » pour enchaîner les dialogues. En tout temps, l’utilisateur pourra appuyer sur la touche de la carte événementielle, dans le coin supérieur droit, représentée par un canon et un arc à flèche (voir Annexe II). En cliquant sur l’icône, la fenêtre s’ouvre sur la ligne du temps et ses bifurcations dans l’histoire. Ceci permettra au joueur de se situer dans l’arborescence et de cerner les événements réels par rapport à là où il se trouve dans le jeu.

²⁸ Éric B. Henriet, *L’uchronie, op. cit.*, p. 70.

Il ne sera pas possible pour l'utilisateur de revenir en arrière une fois qu'un choix aura été sélectionné. Le système va engendrer une sauvegarde automatique du compte une fois le choix de la scène confirmé. La raison en est que s'il était possible de quitter après l'obtention d'un choix dans le but de se reconnecter et de revenir devant ce même choix, l'expérience de l'utilisateur et tout le principe du dispositif ne tiendraient plus debout, puisque les décisions ne reposeraient plus sur la tension suscitée par les dilemmes offerts. Or, cette petite précision mécanique est essentielle pour conserver le but premier du dispositif.

ii. Graphisme des scènes et des cartes

L'utilisateur sera déplacé d'un épisode historique à l'autre et sera confronté à différents enjeux. Les informations seront affichées à partir de bulle de conversations dans lesquelles les joueurs auront conscience des préoccupations à garder en tête. Placés devant telle ou telle situation, ils pourront sélectionner parmi un certain nombre d'options. Les scènes seront composées de paysages inspirés du XVIII^e siècle, sur lesquelles seront disposés des personnages représentant le Marquis de Montcalm, le Chevalier de Lévis et tant d'autres, ainsi que des bulles de dialogues qui apparaîtront au fur et à mesure. Ces bulles conversationnelles et les collages de personnages seront réalisés avec le logiciel Canva, donc en 2D, et les animations de ceux-ci via le programme Adobe Effect. Il en résulterait de simples graphismes en 2D, à la manière de plusieurs jeux flash et mobiles (voir Annexe II).

Les cartes seront également réalisées à partir de fichiers existants de cartes historiques sur les colonies d'Amérique du Nord. Ces cartes seront interactives, dans le sens où il sera possible de cliquer sur certains éléments comme des flèches qui indiquent un déplacement de troupe. Il sera question, dans certaines scènes, de devoir établir un choix à partir du déplacement prévu par les troupes, en fonction des opérations militaires accomplies.

4. Gestion, évaluation et financement du projet

Pour assurer le bon fonctionnement du dispositif, son évaluation sera basée sur des tests et des prototypes. Les prototypes seront sans doute développés par la boîte de production numérique Creo. Cette compagnie œuvre dans les outils numériques éducatifs, et cherche à faire apprendre grâce à de nouvelles méthodes. Il est fort possible que le dispositif ne soit pas adéquat sur certains aspects, d'où la nécessité que des tests soient mis en branle. Par exemple, des tests pourraient être menés avec des élèves dans des établissements scolaires comme le collège Sainte-Anne de Montréal. Ces tests permettront de distinguer ce qui fonctionne de ce qui ne fonctionne pas au sein du dispositif. Les enseignantes du cours d'Histoire et civilisation du collège Sainte-Anne entretiennent déjà des liens professionnels avec la présidente de Creo ; il sera donc pertinent de profiter de cette opportunité de contact pour leur demander de participer au processus de prototypage.

Le financement du projet devrait faire l'objet de demandes de subventions gouvernementales. Ce projet est susceptible d'être subventionné par le Ministère de l'Éducation, puisque le dispositif a des visées pédagogiques et qu'il pourrait être utilisé en classe. Puisqu'il s'inscrit dans le cursus du cours d'Histoire et civilisation de secondaire quatre, des écoles pourraient se le procurer et le proposer à leurs élèves. De plus, les fonds nécessaires à son élaboration pourraient aussi être demandés auprès de Patrimoine Canada. Une telle requête se justifie par le contenu historique du dispositif ; il met en scène à la fois l'histoire du Canada et celle du Québec. De plus, ce type de financement par les gouvernements peut être argumenté du fait que le dispositif représente une période précise de l'Histoire – période qui n'a pas encore été illustrée au Québec sur médium numérique – , ce qui accroît sans doute la possibilité d'une aide du secteur public ou parapublic.

CONCLUSION

Le présent essai décrit en détail la conceptualisation d'un outil numérique et pédagogique susceptible de favoriser les apprentissages liés à la période de la guerre de la Conquête. L'une des idées premières de ce texte était de déconstruire le fait historique par la voie de la méthode contrefactuelle. Au lieu de l'analyser sur la base d'archives comme un objet absolu et immuable, nous proposons, avec l'uchronie, la déconstruction de l'événement en imaginant ce qui aurait pu se passer. L'apprentissage historique traditionnel se base rigoureusement sur les traces laissées par nos prédecesseurs ; avec la méthode contrefactuelle, nous partons des archives pour interpréter et spéculer et ainsi pousser la réflexion historique plus loin. Nous pouvons comparer les deux approches avec l'analyse d'un objet en trois dimensions. La méthode traditionnelle de l'apprentissage de l'histoire observe exhaustivement, d'un seul point de vue, une facette de l'objet ; la méthode contrefactuelle propose d'observer l'objet avec une variété de perspectives, de tourner et retourner le fait historique pour l'interpréter de plusieurs manières. Cette méthode rend l'Histoire tangible et manipulable.

Travailler avec l'uchronie permet d'abord de repenser l'événementiel, de le considérer comme une probabilité plutôt qu'une fatalité. Aussi, elle développe la conscience historique et l'idée que la causalité est non seulement réelle du passé sur le présent, mais aussi du présent sur le futur. L'uchronie favoriserait donc la conscience de l'acte sur le monde, ce qui pourrait ultimement former de meilleurs citoyens, plus soucieux de l'avenir. Les décisions et les événements d'aujourd'hui forgent l'histoire de demain.

La réalisation du dispositif ne devrait pas être difficile à réaliser sur le plan technique puisqu'il requiert des technologies qui sont maintenant simples et accessibles. Cependant, sa création est susceptible de rencontrer au moins deux grands défis ; l'un dans sa réalisation et l'autre dans sa diffusion. Le premier défi réside dans la complexité narrative de l'arborescence des scénarios. Il restera à voir comment structurer la

programmation pour que les branches narratives fonctionnent en tout temps. Le second défi consiste à le faire accepter auprès des spécialistes de la didactique de l’Histoire au secondaire ou de l’Histoire tout court. Certains enseignants ou historiens pourraient être réticents à l’idée d’employer un jeu qui met de l’avant la méthode contrefactuelle à des fins éducatives. Pour contrer ce préjugé, la diffusion et la médiation autour du dispositif devront être bien orchestrées et testées auprès de ce public. Il faudra donc trouver des stratégies qui convainquent (en faisant expérimenter le dispositif plutôt qu’en l’expliquant), de manière que les membres réticents de ce public conviennent de la pertinence et de l’efficacité de l’uchronie pour comprendre l’Histoire.

Pour conclure, nous souhaitons relever quelques réflexions ouvertes que l’élaboration de ce projet a soulevées. La première réflexion concerne des potentiels publics cibles. Nous avons évoqué que ce dispositif était destiné aux enseignants des cours d’Histoire et civilisation et leurs élèves des écoles du Québec. Or, il pourrait être digne d’intérêt pour d’autres groupes d’individus. Par exemple, les amateurs d’uchronie, de mondes parallèles, ou plus largement de science-fiction seraient susceptibles de trouver le dispositif captivant ; il leur permettrait concrètement de « jouer avec la ligne du temps ». Le dispositif pourrait également être d’intérêt pour les passionnés d’Histoire, voire les passionnés de la *French and Indian War*. Enfin, et surtout, le dispositif pourrait être intéressant auprès des écoles hors du Québec. En effet, le sujet de la guerre de la Conquête concerne autant l’histoire des Québécois, que celle des Premières Nations, des Canadiens anglophones, des Américains et des Français. Il n’est donc pas à exclure que le dispositif puisse s’avérer pertinent comme outil d’apprentissage dans des classes autres que québécoises.

Notre seconde réflexion ouverte s’oriente vers l’idée que l’Histoire elle-même est une source d’inspiration infinie pour l’uchronie. L’actuel dispositif présente l’uchronie appliquée à la période bien précise qu’est la guerre de la Conquête. Puisque son principe est de changer un événement historique quelconque et d’imaginer ses impacts, nous pouvons aisément voir l’étendue des possibles. En effet, il serait possible de penser d’autres dispositifs qui adopteraient la même forme, mais présenteraient d’autres périodes ou événements de l’Histoire. Nous pouvons déjà concevoir le même dispositif, qui traiterait par exemple de la Seconde Guerre mondiale, de la révolution américaine, des guerres

napoléoniennes ou de religion, des guerres d'empires et des invasions barbares. Les grands événements de l'Histoire comme les petits sont susceptibles d'être revisités avec un tel dispositif. Enfin, il pourrait être intéressant de revisiter les moments bouleversants de l'histoire du Québec, comme la crise d'Octobre, le référendum de 1995 ou bien le printemps érable de 2012.

L'uchronie a le potentiel d'impliquer une quantité formidable d'enjeux et de domaines, et jouit d'une profusion de possibilités. Utiliser l'uchronie, c'est revisiter le passé, imaginer le monde autrement, accepter le hasard plutôt que le destin et croire que notre monde n'est qu'une possibilité dans une mer de réalités parallèles.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages historiques

CHARBONNEAU André, *Québec, ville militaire (1608-2008)*, « Québec, ville assiégée », Montréal: Art Global, 2008, p. 140.

CHARTRAND, René, *French Fortresses in North America. 1535-1763. Québec, Montréal, Louisbourg and New Orleans*, Leeds (G.-B.), Osprey Publishing, coll. « Fortress », 2008.

DELÂGE, Denys, *Les Premières Nations et la Guerre de la Conquête (1754-1765)*, Les Cahiers des dix, [En ligne], n° 63, 2009, consulté le 14 septembre 2021, URL : <https://doi.org/10.7202/039913arè>.

ECCLES, William J., *La société canadienne sous le régime français*, Montréal, Harvest House, 1968.

FRÉGAULT, Guy, *La guerre de la Conquête, 1754-1760*, Montréal, Fides, 2009 [1955].

HANNINGS, Bud, *The French and Indian War. A Complete Chronology*, Jefferson, McFarkand & Company, 2011.

LÉVIS, François Gaston, *Journal des Campagnes du Chevalier de Lévis : en Canada de 1756 à 1760*, Ontario, coll. « BiblioBazaar », 2008.

GERVAIS, Lisa-Marie, « L'histoire du Québec en voie de disparition au cégep », *Le Devoir* [En ligne], novembre 2010, consulté le 16 septembre 2021, URL : <https://www.ledevoir.com/societe/education/311619/l-histoire-du-quebec-en-voie-de-disparition-au-cegep>.

GOHIER, Maxime, *Les Iroquois et la Guerre de Sept ans*, Revue d'histoire de L'Amérique française, Vol. 56, n° 1, 2002.

LOZIER, Jean-François, *Canadian Journal of History*, « The French and Indian War and the Conquest of New-France », Pittsburgh, vol. 50, n° 2, 2015.

MARSTON, Daniel, *The French-Indian War. 1754-1760*, Leeds (G.-B.), Osprey Publishing, coll. « Essential Histories », 2009.

NOËL, Dave, *Montcalm, général américain*, Montréal, Boréal, coll. « Essai », 2018.

Ouvrages théoriques

ARON, Raymond, *Introduction à la philosophie de l'Histoire*, « Les régularités et la causalité sociologique », Paris, Gallimard, 1998 [1948].

CLOUTIER, Annie, *Savoirs de l'uchronie : L'An 2440 (1771-1799) de Louis Sébastien Mercier (1740-1814) ou les Lumières en question*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 2002.

DELUERMOZ, Quentin et Pierre Singaravélo, *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*, Paris, Seuil, coll. « L'Univers historique », 2016.

DROUET, Isabelle *et al.*, *Contrefactuels en histoire: du mot au mode d'emploi. Le moment de la new economic history*, « Labyrinthe », n° 39, 2012, p. 81-112.

FERGUSON, Niall, *Virtual History. Alternatives and Counterfactuals*, New York, Basic Books, 1999.

HART, Sylvie Ann, *Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi?*, Bulletin de l'OCE, [En ligne], vol. 4, n° 2, juin 2013, consulté le 4 avril 2021, URL : <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>.

HENRIET, Éric B., *L'uchronie*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2009.

HENRIET, Éric B., *L'histoire revisitée : panorama de l'uchronie sous toutes ses formes*, Paris, Encrage/Belles Lettres, coll. « Interface », 1999.

JACOBI, Daniel, « Savoirs non formels ou apprentissages implicites? », *Recherches en communication*, n° 15, 2001.

JACOBI, Daniel (dir.), *Culture et éducation non formelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Culture et publics », 2018.

KAISER, Marie I., *Explanation in the special science. The Case of Biology and History*, Livre numérique, Synthese Library, Springer, 2014.

Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, *Histoire du Québec et du Canada : troisième et quatrième* [En ligne], 2017, consulté le 7 octobre 2021, URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf.

RUEFF, Julien. « Où en sont les « game studies » ? », *Réseaux*, vol. 151, no. 5, 2008, p. 139-166.

RUFAT, Samuel et Hovig Ter Minassian, dir. *Les jeux vidéo comme objet de recherche*, Paris, Questions théoriques, coll. « Lecture Play », 2011.

TUCKER, Aviezer, « Historiographic Counterfactuals and the Philosophy of Historiography », *Journal of the Philosophy of History*, vol. 10, n° 3, 2016.

ZABBAN, Vinciane, « Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo », *Réseaux*, vol. 173-174, n°s 3-4, 2012, p. 137-176.

Ouvrages littéraires

DICK, Philip K., *Le maître du haut château* [1962], Paris, Flammarion, coll. « J'ai lu », 2013.

GEOFFROY, Louis, *Napoléon Apocryphe, l'Histoire de la Conquête du monde et de la monarchie universelle (1812-1832)*, Paris, Chez Paulin Libraire-Éditeur, 1841.

HARRIS, Robert, *Fatherland*, Paris, Presse de la Cité, coll. « Pocket », 1996.

MERCIER, Louis Sébastien, *L'An 2440. Rêve s'il s'en fut jamais*, Londres, s.n., 1771.

RENOUVIER, Charles, *L'uchronie (utopie dans l'histoire). Esquisse historique apocryphe du développement historique de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être*, Paris, Bureau de la critique philosophique, 1876.

SCHMITT, Éric-Emmanuel, *La part de l'autre*, Paris, Albin Michel, coll. « Le livre de poche », 2003.

Culture numérique (ouvrages)

BEUSCART, Jean-Samuel (dir.), *Sociologie d'Internet*, France, Armand Colin, 2016.

BON, François, *Après le livre*, Paris, Seuil, 2011.

BURGESS, Jean, *Youtube. Online Video and Participatory Culture*, New York, Wiley Publisher, 2009.

CHAUMIER, Serge et François Mairesse, *La médiation culturelle*, France, Armand Colin, 2017.

COUCHOT, Edmond, *L'art numérique. Comment la technologie vient au monde de l'art*, Paris, Flammarion, 2009.

DEVAUCHELLE, Bruno, *Éduquer avec le numérique*, France, éd. Sociales françaises, 2018.

FOURMENTRAUX, Jean-Paul, *Artistes de Laboratoire : recherche et création à l'ère numérique*, Paris, Hermann, 2011.

JAILLET, Alain, *L'école à l'ère numérique : des espaces numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance*, Paris, L'Harmattan, 2004.

PIROLI, Fabrice (dir.), *Le livre numérique au présent ; pratique de lecture, de prescription et de médiation*, Paris, Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 2016.

RUSHKOFF, Douglas, *Les 10 commandements de l'ère numérique*, Paris, Fyp éditions, 2012.

Culture numérique (réalisations)

DESILETS, Patrice (directeur) et Jade Raymond (productrice), *Assassin's Creed* [jeu vidéo], Montréal, Ubisoft Montréal, 2007-2021.

DUNN, Bob (réalisateur) *History Globe.The Jamestown Online Adventure*, [En ligne], 2006, consulté le 12 mars 2020, URL: <http://www.historyglobe.com/jamestown/>.

MEIER, Sid (réalisateur), *Sid Meier's Civilization* [jeu vidéo], Californie, Firaxis Games, 1991-2019.

TRIPOD, Thierry et Patrick Mallet (scénaristes), *Uchroniques* [web série interactive], France, France Culture, 2016-2019.

ANNEXE I

ARBORESCENCE NARRATIVE (création de Félix D'Amours avec Canva)



Visuel suggestif de la carte événementielle.

ANNEXE II

VISUEL D'UNE SCÈNE DU DISPOSITIF (création de Félix D'Amours avec Canva)



Présentation de dialogue, texte interactif (décision de l'utilisateur) et logo de la carte événementielle (coin supérieur droit).