

Apprendre le Moyen Âge par le jeu vidéo ?

Étude de l'apprentissage passif de connaissances historiques à travers
Crusader Kings en contexte scolaire

Formation secondaire - Filière B

Travail écrit de recherche de Robin Parisi
Sous la direction de Roger Grünblatt
Saint-Imier, le 31 mai 2026

Sommaire

Résumé	3
1. Introduction	4
2. Problématique et question de recherche	6
2.1 Point de départ de la réflexion	6
2.2 Importance de la problématique et ancrage dans la littérature	6
2.3 Question et objectifs de la recherche	7
3. Méthodologie	8
4. Données	10
4.1 Questionnaire préalable / à posteriori : corpus et méthodologie	10
4.1.1 Analyse des questionnaires	10
4.1.1.1 Profil des élèves : une pratique vidéoludique généralisée	10
4.1.1.2 Rapport à l'histoire et environnement culturel	12
4.1.1.3 Connaissances initiales : un groupe peu assuré	14
4.1.1.4 Une culture médiévale générale déjà présente	15
4.1.1.5 Des difficultés marquées sur les structures politiques et territoriales	15
4.1.1.6 La religion : un domaine partiellement maîtrisé	16
4.1.1.7 Lecture d'ensemble et apports pour la problématique	18
4.1.1.8 Limites	19
4.2 Groupe focus	20
4.2.1 Corpus et méthodologie du focus group	20
4.2.2 Réception du jeu et apprentissages déclarés	21
4.2.3 Limites de l'apprentissage passif et nécessité d'une reprise didactique	22
5. Résultats	24
6. Conclusion	25
Bibliographie	26
Annexes	27
Annexe 1 : Guide d'entretien du focus group	27
Annexe 2 : Transcription du Focus Group	27
Annexe 3 : Questionnaire	27
Annexe 4 : Information aux parents	27
Annexe 5 : Organisation numérique	27
Annexe 6 : Charte de l'élève	27

Résumé

Ce travail de recherche interroge la possibilité d'un apprentissage passif de connaissances historiques à travers le jeu vidéo *Crusader Kings III*, dans le cadre de l'enseignement du Moyen Âge en 9H. Il s'inscrit dans une réflexion plus large sur la place du numérique et des cultures vidéoludiques à l'école, en distinguant le jeu comme support motivant d'un véritable outil didactique. Le dispositif mis en place repose sur une phase de jeu volontairement peu didactisée, afin d'observer ce que les élèves peuvent retenir d'une expérience ludique autonome. Les données ont été recueillies au moyen de deux questionnaires, administrés avant et après l'expérience à une classe expérimentale et à un groupe témoin, ainsi que par un focus group final avec des élèves ayant joué au jeu. L'objectif était d'identifier d'éventuelles évolutions dans la compréhension de notions liées aux structures politiques, territoriales, dynastiques et religieuses du Moyen Âge.

Les résultats invitent à une interprétation nuancée. Les questionnaires ne montrent pas de progression globale significative chez les élèves ayant joué à *Crusader Kings III*, ce qui empêche de conclure à un apprentissage passif massif ou directement mesurable. En revanche, certains progrès ponctuels apparaissent sur des notions proches des mécaniques du jeu, comme les fiefs, les liens féodaux, les dynasties ou certaines réalités religieuses. Le focus group confirme que le jeu rend certaines structures médiévales plus concrètes, mais sans garantir leur transformation en savoirs scolaires stabilisés. L'expérience montre ainsi que *Crusader Kings III* ne peut pas remplacer l'enseignement explicite de l'histoire, mais qu'il peut servir de point d'appui à une reprise didactique. Son intérêt réside moins dans une transmission automatique des savoirs que dans sa capacité à susciter une familiarisation, une curiosité et des situations de discussion critique autour des représentations du Moyen Âge.

1. Introduction

Au cours de mes premières années d'enseignement au secondaire I, une question s'est imposée de manière récurrente : comment intéresser durablement les élèves à l'histoire médiévale ? Si les moyens d'enseignement romand (MER) structurent efficacement les apprentissages attendus, j'ai constaté chez une partie des élèves un engagement limité lorsqu'ils travaillent avec le manuel ou les fiches associées. L'attention décroît rapidement, les activités paraissent rébarbatives, et la mémorisation des savoirs s'avère parfois fragile. À l'inverse, dès que la leçon mobilise des supports numériques ou des univers culturels familiers (images, extraits vidéo, cartes interactives, etc.), la dynamique de classe change radicalement : implication accrue, curiosité, échanges spontanés, appropriation plus intuitive du contenu.

Ce constat rejoint les recherches actuelles en didactique de l'histoire et en game studies, qui montrent que les jeux vidéo constituent des espaces particulièrement riches pour la construction de représentations du passé (Chapman, 2016 ; Anderson, 2019). Chapman souligne ainsi que les jeux historiques construisent leur rapport au passé à travers plusieurs dimensions complémentaires, notamment la simulation, l'organisation du temps et de l'espace, la narration et les possibilités d'action laissées au joueur. Anderson met pour sa part en avant le rôle du *lore*, du *worldbuilding* et de la dimension affective de l'expérience vidéoludique dans la production d'un rapport signifiant au passé. Par leur structure systémique, leur dimension narrative et leur capacité d'immersion, certains jeux élaborent une modélisation cohérente — même partielle ou idéologiquement orientée — de périodes historiques complexes. *Crusader Kings II* et *III*, qui simulent dynasties, religions, territoires et rapports féodaux, représentent un exemple emblématique de ces environnements pseudo-historiques susceptibles de soutenir des formes d'apprentissage informelles. Dans le cas des jeux de grande stratégie, Dussarps (Dussarps, 2020) montre plus précisément que *Crusader Kings II* et *Europa Universalis IV* peuvent fonctionner comme médiateurs de savoirs en histoire, en familiarisant les joueurs avec des repères territoriaux, des logiques dynastiques, des rapports de pouvoir et des appartenances religieuses. En ce sens, *Crusader Kings II* et *Crusader Kings III*, par la simulation des dynasties, des territoires, des religions et des relations féodales, constituent des environnements pseudo-historiques particulièrement propices à des formes d'apprentissage informelles.

C'est dans ce contexte qu'est née la question centrale de ce travail de recherche. Elle ne relève toutefois pas seulement d'un intérêt pour le jeu vidéo comme support motivant, mais s'inscrit plus largement dans les débats actuels autour de la place du numérique à l'école. Cette question est d'autant plus vive en Suisse romande que plusieurs cantons ont récemment renforcé ou harmonisé les restrictions concernant l'usage des téléphones portables dans les établissements scolaires. À Genève, par exemple, l'interdiction totale des téléphones portables au Cycle d'orientation a été annoncée pour la rentrée 2025, y compris durant les pauses et les moments hors classe dans l'enceinte scolaire. Neuchâtel a également interdit les smartphones à l'école obligatoire dès la rentrée 2025, dans une logique d'harmonisation avec les autres cantons romands. Ces décisions montrent que le numérique scolaire ne peut plus être pensé uniquement sous l'angle de l'innovation ou de la modernisation pédagogique : il est désormais aussi associé à des enjeux d'attention, de concentration, de climat scolaire et de santé des élèves.

Au sein de notre établissement, l'interdiction totale des smartphones à l'école, lors des récréations et en camp a été décidée en collège des enseignants en début d'année scolaire 2025.

Dans ces circonstances, l'usage du smartphone par les élèves est interdit ou fortement limité dans de nombreux établissements, dont celui dans lequel s'inscrit cette recherche. Cette méfiance ne concerne pas uniquement le téléphone portable : elle s'étend plus largement à la multiplication des écrans dans les pratiques scolaires. L'ordinateur, les plateformes numériques, les exercices en ligne ou les supports interactifs sont devenus des outils ordinaires de l'enseignement, mais leur usage pose une question didactique essentielle : à partir de quel moment le numérique enrichit-il réellement l'apprentissage, et à partir de quel moment ne fait-il qu'ajouter une exposition supplémentaire aux écrans ?

Cette interrogation a accompagné très concrètement la construction du présent dispositif. Dans un premier temps, le projet d'introduire *Crusader Kings* en classe a été accueilli favorablement dans son aspect technique et organisationnel, notamment lors des échanges avec le responsable MITIC de l'établissement. Les premières discussions ont permis d'envisager les conditions matérielles de l'expérience : disponibilité des ordinateurs, installation éventuelle du jeu, encadrement informatique et faisabilité pratique du dispositif. À ce stade, le projet semblait donc pouvoir avancer, à condition que les contraintes techniques soient maîtrisées.

La situation s'est toutefois complexifiée au moment de la validation par l'équipe de direction. Celle-ci a exprimé une réserve plus fondamentale, non pas seulement liée à l'organisation pratique, mais à la légitimité pédagogique du dispositif. La crainte principale était que l'expérience revienne à placer les élèves une nouvelle fois devant des écrans, dans un contexte scolaire où leur présence fait déjà l'objet d'une vigilance accrue. Le projet ne pouvait donc pas être accepté sur la seule base de son originalité ou de son potentiel motivant : il devait être justifié comme démarche de recherche, articulée à une problématique didactique précise et à une méthodologie rigoureuse.

L'équipe de direction a ainsi demandé à prendre connaissance du projet de recherche et de la méthodologie prévue avant de se prononcer définitivement. Cette demande a constitué un moment important dans la construction du dispositif, car elle m'a obligé à clarifier davantage les finalités de l'expérience : il ne s'agissait pas d'utiliser le jeu vidéo comme simple activité ludique, ni de remplacer le cours d'histoire par un support numérique, mais d'observer si un jeu historique complexe pouvait produire des apprentissages incidents, puis servir de point d'appui à une formalisation critique des savoirs. Autrement dit, la validation institutionnelle dépendait de la capacité à distinguer clairement l'usage raisonné d'un objet numérique dans une recherche didactique d'une exposition supplémentaire et peu encadrée aux écrans.

Le projet a finalement été accepté, mais cette phase de discussion a eu des conséquences concrètes sur le déroulement de la recherche. Le délai nécessaire à la réévaluation du dossier par la direction a entraîné un décalage d'environ un mois dans la récolte des données. Ce retard n'est pas anodin : il rappelle que l'intégration du numérique à l'école ne dépend pas uniquement de considérations pédagogiques ou techniques, mais aussi de décisions institutionnelles, de représentations collectives et de préoccupations éducatives plus larges. Dans le cadre de ce travail, cette difficulté initiale constitue donc un élément d'analyse à part entière. Elle montre que l'usage scolaire du jeu vidéo doit être pensé dans un équilibre délicat entre innovation didactique, prudence institutionnelle, attention portée aux écrans et exigence de justification scientifique.

Cette réserve paraît légitime dans un contexte où plusieurs travaux invitent à distinguer les usages numériques réellement soutenu par un objectif d'apprentissage des usages qui relèvent davantage de l'effet de nouveauté ou de la simple motivation. (Beland et Murphy 2016) montrent par exemple que l'interdiction des téléphones portables dans plusieurs écoles anglaises est associée à une amélioration des résultats scolaires, en particulier chez les élèves initialement les plus faibles. Leur étude ne condamne pas tout usage du numérique à l'école, mais rappelle que les technologies personnelles et non structurées peuvent constituer des sources importantes de distraction. Dans le même sens, l'OCDE souligne que les effets du numérique scolaire dépendent fortement de ses conditions d'usage : un usage modéré et orienté vers l'apprentissage peut être pertinent, tandis qu'un usage excessif ou récréatif tend à être associé à davantage de distraction et à de moins bons résultats scolaires.

2. Problématique et question de recherche

2.1 Point de départ de la réflexion

Depuis mes années d'élève, j'ai été frappé par l'écart entre les représentations historiques véhiculées dans les médias culturels — films, séries, jeux vidéo — et l'enseignement reçu en classe. Comme joueur passionné de jeux de stratégie historiques, j'ai développé une familiarité spontanée avec des notions, territoires, acteurs et structures du Moyen Âge bien avant de les étudier formellement. Devenu enseignant, j'ai observé chez beaucoup d'élèves un rapport similaire : ils connaissent par cœur des éléments d'histoire médiévale issus de leurs pratiques vidéoludiques, mais peinent parfois à les transférer dans un cadre scolaire.

Ce décalage m'a amené à m'interroger : que se passe-t-il lorsque les élèves apprennent "sans apprendre", c'est-à-dire lorsqu'ils acquièrent des repères historiques de manière incidente en jouant ? Crusader Kings III, en particulier, offre un terrain d'enquête exceptionnel. À travers ses systèmes de dynasties, de vassalité, de religions, de cultures ou de gestion territoriale, le jeu mobilise sans cesse des notions historiques complexes, même si leur traitement reste partiellement fictionnalisé (Clément, 2024).

L'idée fondatrice de ce travail est donc de comprendre si — et comment — ce type de jeu peut, dans un premier temps, soutenir un apprentissage incident des structures médiévales et, dans un second temps, servir de point d'appui pour un travail didactique explicite visant leur formalisation et leur mise à distance critique.

2.2 Importance de la problématique et ancrage dans la littérature

La question de l'usage pédagogique des jeux vidéo a suscité un intérêt croissant ces dix dernières années. Chapman (2016) propose de les envisager non comme des "manuels interactifs", mais comme des modèles historiques permettant une forme d'expérimentation et d'interprétation du passé. Anderson (2019), de son côté, insiste sur le rôle du lore, de l'affect et de la narration implicite dans la construction de connaissances situées et souvent informelles.

Pour l'enseignement secondaire, plusieurs études montrent le potentiel motivant des jeux, mais en soulignent également les risques : mythification du passé, simplifications, incohérences, biais idéologiques (Fugelso, 2023 ; Clément, 2024). Les jeux ne transmettent pas l'histoire : ils la représentent. L'enjeu didactique devient alors de comprendre cette représentation et de la mettre au service des apprentissages formels.

Houghton (2022 ; 2023) propose enfin une approche essentielle pour ce travail : les jeux historiques peuvent devenir des supports de discussion critique, à condition de ne pas être traités comme des substituts aux ressources scolaires. Dans cette perspective, le jeu ne transmet pas directement un savoir validé ; il produit une représentation du passé qui doit être interrogée. Cette approche rejoint le dispositif mis en place dans cette recherche, dans la mesure où l'expérience de *Crusader Kings* n'est pas envisagée comme une fin en soi, mais comme un matériau à analyser après coup. Le focus group doit permettre aux élèves d'explicitier ce qu'ils pensent avoir appris, de confronter leurs représentations issues du jeu aux savoirs travaillés en classe, et d'identifier les écarts entre simulation vidéoludique et réalité historique. Le jeu constitue ainsi un point d'appui — non un contenu validé — pour interroger la féodalité, la territorialité ou les institutions religieuses, à travers une médiation didactique centrée sur la verbalisation, la comparaison et la mise à distance critique.

Cette recherche s'insère donc dans un champ émergent : celui de l'intégration réfléchie et critique des cultures vidéoludiques dans l'enseignement de l'histoire, en distinguant clairement les apprentissages incidents issus du jeu et les apprentissages formels construits par l'enseignant.

2.3 Question et objectifs de la recherche

Dans quelle mesure un dispositif didactique articulant expérience ludique de *Crusader Kings* et activités de conceptualisation peut-il favoriser la compréhension des structures politiques, géographiques et religieuses du Moyen Âge chez des élèves de 9H ?

Cette question se décline en trois objectifs opérationnels :

1. Observer si les élèves mobilisent des connaissances historiques préalablement acquises de manière incidente (par leurs pratiques vidéoludiques antérieures) et/ou en acquièrent de nouvelles lors de la phase d'expérience ludique en classe.
2. Analyser la manière dont les élèves perçoivent et interprètent le jeu dans un cadre scolaire, et comment ils établissent des liens entre l'expérience ludique et les savoirs historiques formels.
3. Examiner, à partir d'un focus group final, dans quelle mesure l'expérience de jeu peut servir de support à une discussion critique sur les représentations du Moyen Âge, en amenant les élèves à verbaliser ce qu'ils pensent avoir appris, à distinguer les apports du jeu de ceux du cours, et à identifier certains écarts entre simulation vidéoludique et réalité historique.

4. Identifier les conditions didactiques nécessaires pour intégrer de tels supports sans sacrifier l'exigence scientifique, en particulier les modalités de médiation permettant de passer de l'expérience ludique à la conceptualisation historique.

3. Méthodologie

La méthodologie adoptée dans ce travail repose sur une démarche qualitative inspirée de l'ingénierie didactique telle que formulée par Artigue (1988). Ce cadre permet d'observer en profondeur une situation complexe d'enseignement-apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agit d'analyser les interactions entre élèves, savoirs et pratiques culturelles externes à l'école. Dans le cadre de cette recherche, l'objectif n'est pas d'évaluer l'efficacité d'une séquence d'enseignement traditionnelle, mais de déterminer si l'usage autonome et non didactisé du jeu vidéo *Crusader Kings* peut favoriser un apprentissage passif d'éléments historiques chez des élèves de 9H. Cette question impose une méthodologie spécifique qui évite toute intervention explicite de l'enseignant dans le rapport entre le jeu et les savoirs, et qui distingue clairement les apprentissages issus du cours et ceux susceptibles de provenir de la pratique ludique.

La démarche se déroule en trois phases successives. La première consiste à établir un état des lieux précis des connaissances préalables des élèves. Il s'agit à la fois d'identifier leurs représentations initiales du Moyen Âge et de disposer de données fiables permettant une comparaison ultérieure. Pour cela, deux instruments diagnostiques sont mobilisés : un questionnaire standardisé et une activité en classe. Le questionnaire est donné non seulement à la classe expérimentale, mais également aux deux classes parallèles de 9H du même établissement, qui serviront de groupes témoins. Il est composé de deux types d'items : certains portent sur les éléments réellement enseignés dans le cadre du chapitre d'histoire (féodalité, structure sociale, rôle de l'Église, organisation territoriale), tandis que d'autres concernent des aspects qui ne seront pas traités dans la séquence, mais qui sont présents dans *Crusader Kings* (systèmes de succession, titres féodaux complexes, relations dynastiques, diversité religieuse, vassalisation, noms de différents seigneurs féodaux, de comtés, etc.). Ces derniers items sont conçus pour repérer d'éventuels apprentissages qui, par définition, ne pourraient provenir que d'une culture personnelle préalable ou du jeu lui-même. En complément, une activité diagnostique en classe — telle qu'un classement de statuts sociaux, une carte mentale ou une organisation de schémas de parenté — permet d'analyser qualitativement les intuitions des élèves, leurs connaissances déjà stabilisées ou leurs conceptions erronées.

La deuxième phase constitue le cœur du dispositif : l'introduction du jeu aux élèves dans un objectif purement ludique. Contrairement aux démarches qui cherchent à transformer un jeu vidéo en outil didactique, la présente recherche se fonde sur un principe méthodologique essentiel : *ne pas didactiser le jeu*. L'objectif explicité aux élèves est simplement de jouer, de gérer une dynastie et d'explorer librement les mécaniques du jeu. Une courte phase introductive permet néanmoins d'expliquer les bases du gameplay, l'interface et le fonctionnement général du jeu, afin de garantir une prise en main fluide et de limiter les obstacles techniques. Une fois cette étape franchie, les élèves jouent de manière autonome, en groupes de cinq, sans intervention cognitive, historique ou interprétative de ma part.

Le cours d'histoire classique, fondé sur les moyens d'enseignement romand, se poursuit parallèlement et indépendamment de l'activité vidéoludique. Ce choix méthodologique vise à maintenir une séparation nette entre les apprentissages explicites produits par le cours et les apprentissages éventuellement induits par la pratique ludique. Il permet également de respecter la nature du jeu comme objet culturel autonome, conformément aux analyses de Chapman (2016), Anderson (2019) ou Dussarps (2020), qui soulignent que les jeux historiques produisent des modèles du passé sans intention pédagogique explicite, mais néanmoins susceptibles de générer des connaissances informelles.

La troisième phase consiste en une évaluation finale, structurée de manière symétrique par rapport à l'évaluation initiale. Un second questionnaire — comprenant exactement les mêmes catégories d'items — est à nouveau donné aux trois classes : la classe ayant joué au jeu et les deux classes témoins n'y ayant pas eu accès. Cette duplication méthodologique permet de comparer non seulement l'évolution des apprentissages au sein de chaque groupe, mais également les différences entre les élèves exposés au jeu et ceux qui ne l'ont pas été. Comme dans la phase initiale, les items portant sur les contenus enseignés permettent d'évaluer l'efficacité de la séquence d'histoire classique, tandis que les items portant sur des aspects non traités en classe servent à repérer d'éventuelles acquisitions liées au jeu. L'analyse des réponses se fonde sur une double comparaison : intra-groupe (avant/après) et inter-groupe (expérimental/témoins). Au-delà des résultats quantitatifs, une analyse qualitative des formulations, du lexique employé, de la précision des exemples cités et de la pertinence des associations d'idées vise à identifier la nature exacte des savoirs mobilisés, leur profondeur, leur origine probable et leur lien éventuel avec les mécaniques du jeu.

La quatrième phase complète le dispositif par un focus group final mené avec cinq élèves tirés au hasard parmi ceux ayant participé à l'expérience ludique. Il ne s'agit pas de représenter statistiquement l'ensemble de la classe, mais de recueillir un matériau qualitatif permettant d'analyser la manière dont les élèves verbalisent leur expérience de *Crusader Kings*. Les échanges visent notamment à identifier les apprentissages qu'ils pensent avoir réalisés, les liens qu'ils établissent avec le cours d'histoire, ainsi que leur capacité à distinguer les connaissances issues du jeu, les savoirs travaillés en classe et les éléments relevant de la fiction ou de la simplification vidéoludique. Cette phase répond à l'enjeu d'analyse critique du dispositif. Le jeu étant volontairement laissé non didactisé pendant la phase de pratique, le focus group constitue le moment de mise à distance : l'expérience ludique devient alors un objet de discussion critique. L'analyse repose sur une lecture thématique des échanges, centrée sur les apprentissages déclarés, les liens avec les contenus scolaires, les confusions éventuelles entre simulation et réalité historique, ainsi que la perception du jeu vidéo comme support d'apprentissage. Elle complète ainsi les données issues des questionnaires en permettant de comprendre comment les élèves donnent sens à leur expérience et interrogent la validité historique du jeu.

Cette méthodologie permet ainsi de répondre de manière rigoureuse à la question posée : si les élèves ayant joué à *Crusader Kings* manifestent une progression significativement différente de celle des groupes témoins dans les items portant sur des éléments non enseignés, il sera possible de considérer que le jeu a favorisé une forme d'apprentissage passif. De plus, l'existence d'un suivi parallèle du cours classique garantit que les résultats ne proviennent pas d'une situation d'enseignement différenciée.

Cette démarche respecte également les recommandations de la littérature, qui invite à ne pas confondre représentation ludique et validité historique, mais reconnaît le potentiel pédagogique indirect des environnements vidéoludiques (Houghton, 2022 ; Fugelso, 2023).

4. Données

4.1 Questionnaire préalable / à posteriori : corpus et méthodologie

Deux questionnaires ont été utilisés afin de comparer les connaissances des élèves avant et après le dispositif. Le premier, administré avant la phase de jeu, a permis d'établir un état initial des connaissances et des représentations du Moyen Âge. Le second, construit selon une structure comparable, a été transmis à la fin de la séquence afin d'observer d'éventuelles évolutions.

Le premier a recueilli 29 réponses exploitables, réparties entre la classe expérimentale et la classe témoin. Le questionnaire final en a recueilli 31. L'objectif n'était pas de produire des résultats statistiquement généralisables, mais de caractériser précisément un groupe d'élèves dans un contexte scolaire donné et de comparer l'évolution des réponses entre les élèves ayant joué à *Crusader Kings* et ceux n'ayant pas participé à l'expérience ludique. Le questionnaire comportait trois ensembles de questions. Le premier portait sur les pratiques vidéoludiques des élèves : fréquence de jeu, supports utilisés, types de jeux pratiqués et familiarité avec des jeux de gestion territoriale ou politique. Le deuxième concernait leur rapport à l'histoire, notamment les supports par lesquels ils rencontrent l'histoire en dehors de l'école et leur perception du jeu vidéo comme moyen possible d'apprentissage. Le troisième portait sur les connaissances médiévales, en combinant des repères généraux et des notions plus structurées liées à la féodalité, aux hiérarchies politiques, aux territoires et aux religions.

Les questions fermées ont été corrigées à partir des réponses attendues et ont permis d'établir un score global sur 37 items. Ce score ne constitue pas une note scolaire, mais un indicateur de comparaison entre les deux groupes et les deux moments de passation. Les réponses ouvertes ont été analysées qualitativement afin d'identifier les mots employés par les élèves, leurs représentations dominantes du Moyen Âge et certaines confusions éventuelles.

4.1.1 Analyse des questionnaires

4.1.1.1 Profil des élèves : une pratique vidéoludique généralisée

Les résultats montrent que la pratique du jeu vidéo est largement installée dans le groupe. Aucun élève ne se déclare non joueur, et la majorité indique une pratique régulière, voire fréquente. Le temps de jeu hebdomadaire est réparti entre plusieurs intensités : 9 élèves jouent moins de 2 heures par semaine, 9 entre 2 et 5 heures, 9 entre 5 et 10 heures, et 2 plus de 10 heures.

Les supports privilégiés sont surtout la console et le téléphone, tandis que l'ordinateur occupe une place plus secondaire. Les jeux cités relèvent majoritairement de l'action, de l'aventure et du sport ; les jeux de stratégie ou de gestion sont moins représentés. Cette donnée est importante, car elle montre que la familiarité avec le jeu vidéo ne signifie pas nécessairement une familiarité avec des systèmes complexes de gestion politique ou territoriale.

Combien de temps joues-tu en moyenne par semaine ?

28 réponses

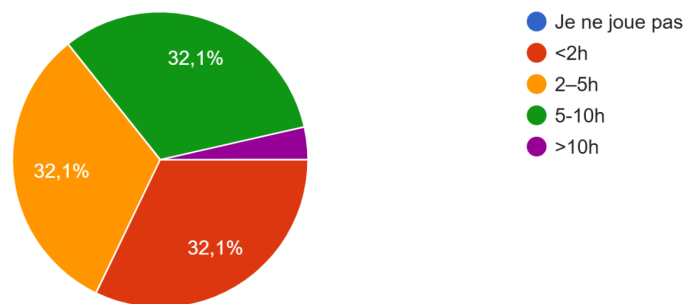


Fig.1 : Temps de jeu moyen hebdomadaire.

Une part non négligeable des élèves indique toutefois avoir déjà joué à des jeux dans lesquels il faut diriger un royaume, un pays ou une civilisation. En chiffres, 44,8 % des élèves, soit 13 sur 29, déclarent une telle expérience, contre 37,9 %, soit 11 élèves, qui ne l'ont pas. Enfin, 17,2 %, soit 5 élèves, ne savent pas ou ne se prononcent pas clairement. Certains élèves disposent donc déjà d'un point d'entrée vers des logiques de jeu proches de celles mobilisées dans *Crusader Kings*. Le groupe apparaît ainsi comme globalement joueur, mais hétérogène quant aux types de jeux pratiqués et aux compétences mobilisées.

À quels types de jeux joues-tu le plus ?

28 réponses

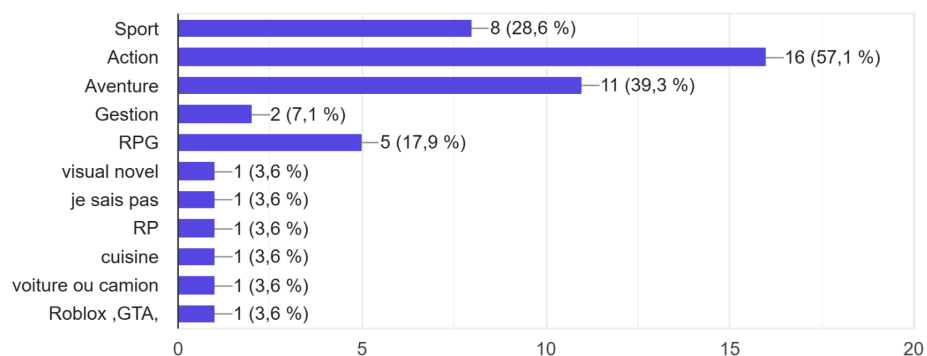


Fig. 2 : habitudes vidéoludiques des élèves.

4.1.1.2 Rapport à l'histoire et environnement culturel

Le rapport des élèves à l'histoire apparaît globalement modéré. Peu se déclarent fortement passionnés, mais la discipline ne suscite pas non plus un rejet massif. La majorité se situe dans une position intermédiaire, caractéristique d'un rapport scolaire relativement neutre à la matière. Hors de l'école, l'histoire est principalement rencontrée à travers des supports culturels variés : films, séries, livres, Internet, musées ou jeux vidéos. Dans le détail, 19 élèves mentionnent les films, 13 les livres, 12 Internet, 9 les musées et 8 les jeux vidéo. Le jeu vidéo apparaît donc comme une source secondaire, mais réelle.

Où rencontres-tu de l'histoire en dehors de l'école ?

28 réponses

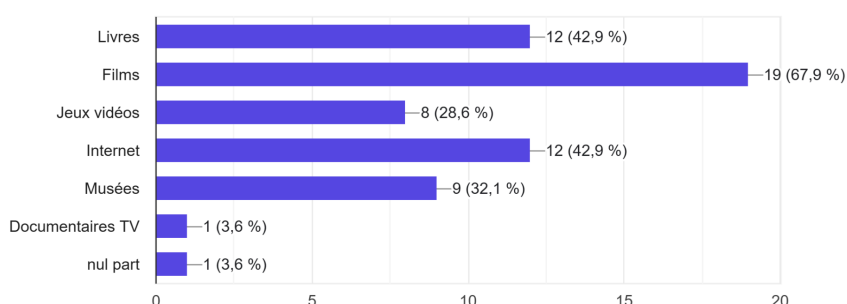


Fig.3 : Q1 Médias de rencontre avec l'histoire.

Dans le questionnaire final, les supports de rencontre avec l'histoire restent diversifiés. Les jeux vidéo continuent d'apparaître comme un média parmi d'autres, sans devenir la source dominante, malgré une légère augmentation de leur perception comme moyen d'apprendre l'histoire.

Cette stabilité est importante : l'expérience ne transforme pas radicalement le rapport culturel des élèves au passé, mais elle s'inscrit dans un environnement où le jeu vidéo est déjà reconnu comme un support possible de contact avec l'histoire.

Où rencontres-tu de l'histoire en dehors de l'école ?

31 réponses

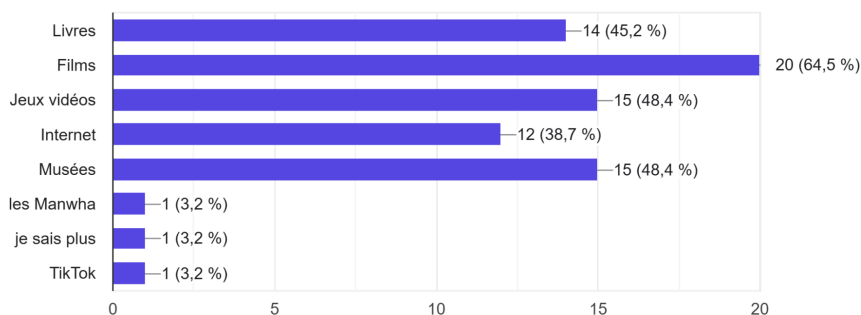


Fig.4: Q2 Médias de rencontre avec l'histoire.

Un élément significatif concerne la perception des jeux vidéo comme support d'apprentissage. La grande majorité des élèves considère qu'il est possible d'apprendre de l'histoire grâce aux jeux vidéo, ou du moins n'exclut pas cette possibilité. Lors du premier questionnaire, 27 élèves sur 29 adoptent une position ouverte : 15 répondent oui et 12 peut-être, contre seulement 2 non. Cette disposition favorable se maintient dans le second questionnaire : 16 élèves répondent oui, 12 peut-être, 2 « je ne sais pas » et un seul non. Autrement dit, 28 élèves sur 31 ne rejettent pas l'idée que les jeux vidéo puissent permettre d'apprendre de l'histoire. La phase de jeu ne semble donc pas avoir produit de désillusion massive face au dispositif ; elle confirme plutôt une ouverture générale, même si l'efficacité cognitive doit être examinée séparément.

Peut-on apprendre de l'histoire grâce aux jeux vidéo ?

28 réponses

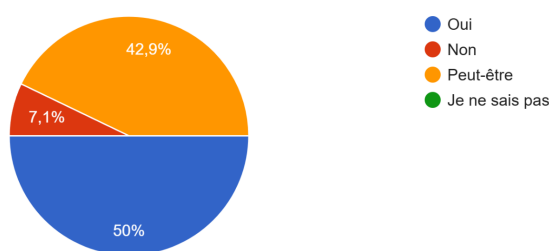


Fig.5 : Q1 Perception de l'apprentissage de l'histoire par les jeux-vidéos.

Peut-on apprendre de l'histoire grâce aux jeux vidéo ?

31 réponses

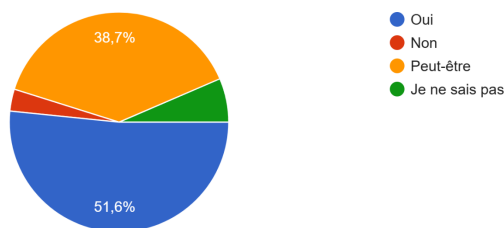


Fig.6 : Q2 Perception de l'apprentissage de l'histoire par les jeux-vidéos.

4.1.1.3 Connaissances initiales : un groupe peu assuré

Les connaissances initiales ont été estimées à partir d'un score construit sur 37 items objectivables portant sur différents aspects du Moyen Âge. Chaque réponse correcte valait un point. Ce score ne constitue ni une note scolaire ni une mesure exhaustive de la compréhension historique, mais un outil de comparaison entre les groupes et entre les deux moments de l'enquête. Le même principe a été repris pour le second questionnaire afin de permettre une comparaison directe.

Lors du questionnaire préalable, le score moyen est de 15,4 points sur 37, soit 41,8 % de réussite. La médiane se situe à 16 points. Ces résultats indiquent un niveau globalement faible à moyen : les élèves possèdent déjà certains repères, mais ceux-ci restent partiels, fragmentaires et inégalement maîtrisés. Les scores s'étendent de 8 à 37 points, ce qui confirme une forte hétérogénéité. La présence d'un score maximal très élevé montre qu'un élève possède déjà des connaissances nettement supérieures au reste du groupe, ce qui tire légèrement la moyenne vers le haut.

Lors du second questionnaire, le score moyen global atteint 15,71 points sur 37, avec une médiane à 17. La progression générale est donc très faible. La dispersion change toutefois de nature : les scores vont de 7 à 23, ce qui signifie que le score exceptionnel de 37 observé au premier questionnaire ne se retrouve plus. Le niveau d'ensemble reste comparable, mais la distribution est moins marquée par une valeur extrême.

Il était également nécessaire de vérifier si les deux classes présentaient un niveau comparable au début du dispositif. L'écart initial est très faible : les élèves de la classe expérimentale obtiennent en moyenne 15,65 points sur 37, tandis que ceux de la classe témoin obtiennent 15,17 points. Cette proximité constitue un élément méthodologique favorable, car elle limite l'hypothèse d'un déséquilibre important au moment du pré-test. La comparaison finale invite toutefois à nuancer l'idée d'un effet global du jeu. Les répondants 1 à 17, qui correspondent au groupe ayant joué à *Crusader Kings*, obtiennent une moyenne de 15,65 points sur 37, soit exactement le même score moyen qu'au questionnaire préalable.

Les répondants 18 à 31, qui constituent le groupe témoin, obtiennent quant à eux 15,79 points. Le groupe expérimental ne progresse donc pas globalement, tandis que le groupe témoin augmente légèrement. Ce résultat empêche de conclure à un effet massif et directement mesurable de *Crusader Kings* sur l'ensemble des connaissances évaluées. Il invite plutôt à déplacer l'analyse vers les domaines et les items précis.

4.1.1.4 Une culture médiévale générale déjà présente

Les résultats montrent que les élèves des deux classes maîtrisent relativement bien les éléments les plus généraux du Moyen Âge. Ils identifient correctement certaines caractéristiques globales, comme le rôle de l'agriculture, l'importance de l'Église ou certains aspects de la vie quotidienne. Les réponses ouvertes confirment cette tendance : les mots associés au Moyen Âge renvoient surtout à un imaginaire classique, dominé par les châteaux, les rois, les chevaliers, parfois les soldats ou l'agriculture. Cette convergence indique l'existence d'un socle de représentations partagé, nourri à la fois par la culture scolaire et populaire.

Les meilleures réussites du premier questionnaire vont dans ce sens : 22 élèves sur 29 identifient correctement les messagers et voyageurs comme principal mode de circulation de l'information, 21 reconnaissent le monastère comme centre religieux et culturel, 20 identifient l'agriculture comme activité dominante et 20 situent convenablement la période médiévale dans ses grandes bornes chronologiques. Dans le second questionnaire, ces connaissances générales restent les mieux maîtrisées : 22 élèves sur 31 identifient encore correctement les messagers et voyageurs, 22 reconnaissent le rôle du monastère, 23 identifient l'agriculture comme activité dominante et 19 situent correctement le Moyen Âge. Le domaine des connaissances générales passe ainsi de 51,5 % à 54,6 % de réussite moyenne, ce qui correspond à une légère progression.

On peut donc considérer que les élèves disposent d'un Moyen Âge « familier », constitué d'images fortes et de repères relativement stables. Toutefois, cette familiarité repose davantage sur des éléments visibles et narratifs que sur une compréhension structurée des mécanismes historiques. Cette stabilité se retrouve après la phase de test : le dispositif ne transforme pas en profondeur l'imaginaire général de la période. L'effet éventuel du jeu doit donc être recherché surtout dans les notions spécifiques qu'il met en scène.

4.1.1.5 Des difficultés marquées sur les structures politiques et territoriales

À l'inverse, les résultats mettent en évidence des difficultés importantes dès que les questions portent sur des éléments plus structurés. Les élèves peinent à organiser la hiérarchie des titres nobiliaires, à définir le fief ou à identifier certaines entités politiques médiévales. Le découpage féodal de l'Europe médiévale constitue un point de faiblesse particulièrement net.

Certains noms sont reconnus, mais rarement situés avec précision, et les relations entre les espaces restent floues. Les élèves disposent donc de connaissances fragmentées, qui ne s'inscrivent pas toujours dans une vision cohérente du système politique médiéval. Quelques chiffres le montrent clairement : seuls 5 élèves sur 29 classent correctement les titres baron, comte, duc, roi ; 6 définissent correctement le fief ; 6 identifient les corporations comme groupements d'artisans ; 6 reconnaissent le statut médiéval de Neuchâtel ; et seulement 3 identifient l'intégration du royaume de Bourgogne dans le Saint-Empire romain. Dans le second questionnaire, certains items progressent, mais de manière inégale. Le fief est mieux identifié, avec 17 réponses correctes sur 31, et l'élément central du pouvoir médiéval, c'est-à-dire les liens féodaux, passe de 6 réponses correctes sur 29 à 16 sur 31.

En revanche, le classement des titres reste très faible, avec 5 réponses correctes sur 31. Les corporations reculent à 4 réponses correctes. Le statut de Neuchâtel progresse légèrement, de 6 à 7 réponses, tandis que l'intégration du royaume de Bourgogne dans le Saint-Empire passe de 3 à 7 réponses correctes.

Ce constat met en évidence un écart entre une culture médiévale générale, fondée sur des images familières, et une compréhension plus structurée des mécanismes politiques et territoriaux. Les élèves ne manquent pas seulement d'informations isolées ; ils rencontrent surtout des difficultés à les organiser dans une structure d'ensemble. Les domaines les moins bien réussis sont précisément ceux qui relèvent des titres et hiérarchies ainsi que des espaces politiques, avec des taux moyens de réussite d'environ 34 à 35 %, nettement en dessous des connaissances générales. Lors du questionnaire final, les titres et hiérarchies progressent légèrement à l'échelle de l'ensemble du corpus, passant de 34,9 % à 40,5 %. Les espaces politiques reculent en revanche de 34,5 % à 30,1 %. Certains concepts féodaux semblent donc mieux reconnus après la phase de test, mais la géographie politique médiévale reste fragile.

Dans la perspective ouverte par Chapman (2016), les jeux historiques ne transmettent pas seulement des contenus narratifs : ils proposent aussi des modèles systémiques du passé, dans lesquels le joueur agit à l'intérieur de relations politiques, spatiales et institutionnelles. Dans *Crusader Kings*, ces relations concernent précisément les titres, les fiefs, les liens de vassalité, les dynasties et l'emboîtement des territoires. Il aurait donc été possible d'attendre un effet particulier du jeu dans ces domaines. La comparaison par groupes nuance cependant fortement cette hypothèse. Dans le groupe expérimental, les titres et hiérarchies passent seulement de 38,6 % à 39,2 %, tandis que le groupe témoin passe de 23,2 % à 42,1 %. Pour les espaces politiques, le groupe expérimental recule légèrement de 33,3 % à 30,4 %, tandis que le groupe témoin reste presque stable, de 30,3 % à 29,8 %. Ces chiffres ne permettent donc pas de conclure à un effet global du jeu sur les structures politiques et territoriales.

Les résultats invitent toutefois à regarder les items précis. Le groupe ayant joué progresse sur le fief, qui passe de 2 à 7 réponses correctes, et sur les liens féodaux, qui passent de 3 à 6 réponses correctes. Ces progrès restent ponctuels et sont compensés par des reculs sur d'autres items, comme la localisation du Saint-Empire ou les corporations. L'apprentissage éventuel apparaît donc davantage comme une familiarisation fragmentaire avec certaines notions que comme une restructuration globale des connaissances politiques et territoriales.

4.1.1.6 La religion : un domaine partiellement maîtrisé

Le domaine religieux occupe une position intermédiaire. Les élèves identifient globalement l'importance du religieux dans la société médiévale et reconnaissent certains éléments majeurs, comme le rôle de l'Église ou le caractère sacré de certaines villes. Lors du premier questionnaire, 18 élèves sur 29 identifient correctement l'Église comme institution contrôlant souvent l'éducation et la culture, 17 reconnaissent le monastère comme communauté religieuse, 15 identifient Jérusalem comme ville sainte pour plusieurs religions et 11 définissent le diocèse comme territoire de l'évêque.

Dans le second questionnaire, les résultats restent inégaux : 16 élèves sur 31 identifient correctement le rôle de l'Église, 15 reconnaissent le monastère, 17 identifient Jérusalem et 15 définissent correctement le diocèse. Il y a donc une certaine stabilité, voire une légère progression sur certains items, mais aussi un recul sur d'autres.

Un diocèse est :
28 réponses

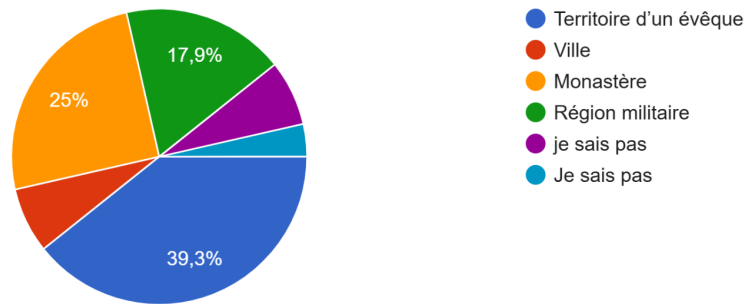


Fig. 5 : Connaissance des termes: Diocèse.

Les distinctions plus fines sont nettement moins maîtrisées. Les différences entre catholicisme, christianisme orthodoxe et islam restent souvent floues, de même que les figures d'autorité associées à ces traditions. Ainsi, 6 élèves seulement identifient correctement le Grand Schisme, 7 reconnaissent le patriarche de Constantinople, et la figure du calife n'est correctement identifiée que par une minorité du groupe. Globalement, le domaine religieux se situe à 40,9 % de réussite moyenne lors du premier questionnaire. Dans le second, le Grand Schisme reste à 6 réponses correctes sur 31, le patriarche de Constantinople recule à 4 réponses correctes, et le calife n'est correctement identifié que par 4 élèves. À l'échelle globale, le domaine religieux passe donc de 40,9 % à 35,1 %, ce qui indique un recul d'ensemble.

La comparaison entre les groupes nuance cependant ce constat. Le groupe ayant joué progresse en religion, passant de 38,2 % à 42,6 %, alors que le groupe témoin recule de 39,8 % à 25,9 %. C'est le domaine où le groupe expérimental se distingue le plus favorablement. Ce résultat est intéressant, car *Crusader Kings* met régulièrement en scène les appartenances religieuses, les autorités ecclésiastiques, les conflits entre groupes religieux et les croisades. Il ne permet pas pour autant de conclure à une maîtrise solide des distinctions religieuses, mais il suggère que certains éléments associés au jeu ont pu devenir plus familiers pour les élèves exposés.

Comment appelle-t-on la rupture entre les églises d'occident et d'orient?

28 réponses

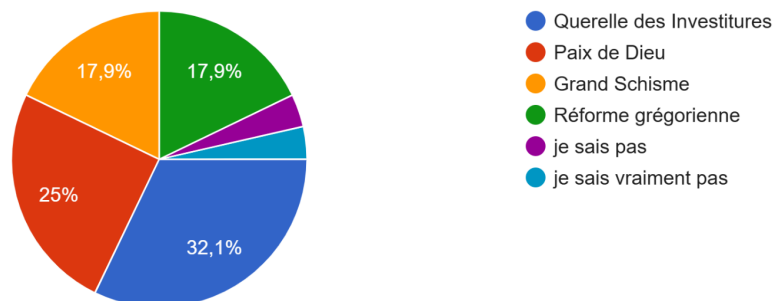


Fig. 6 : Connaissance des termes: Grand schisme.

Qui dirige l'église byzantine (orient)?

28 réponses

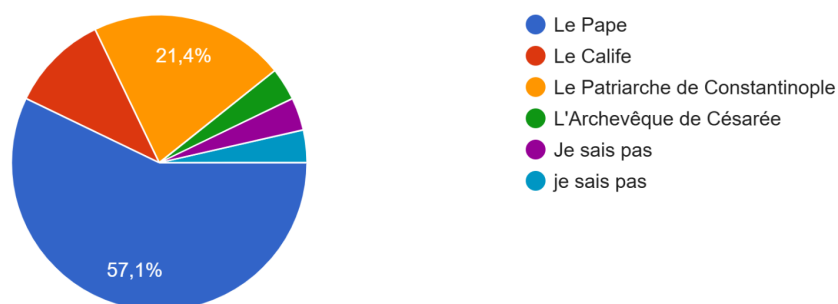


Fig. 7 : Connaissance des termes: Patriarche de Constantinople.

4.1.1.7 Lecture d'ensemble et apports pour la problématique

L'ensemble des résultats met en évidence un écart net entre deux formes de savoir. D'un côté, les élèves disposent déjà d'une culture médiévale générale, nourrie par des images familières : châteaux, rois, chevaliers, agriculture, Église ou croisades. Ces éléments sont relativement bien identifiés et restent stables entre les deux questionnaires. De l'autre, les notions plus structurées demeurent fragiles. Les titres nobiliaires, les liens féodaux, l'organisation territoriale, certaines entités politiques et plusieurs distinctions religieuses sont plus difficilement maîtrisés.

Cette opposition est importante pour la problématique du travail. Si *Crusader Kings* peut favoriser un apprentissage passif, celui-ci devrait logiquement apparaître dans les domaines que le jeu mobilise le plus directement : fiefs, vassalité, dynasties, titres, emboîtement des territoires, autorités religieuses ou conflits confessionnels. Le questionnaire préalable permet donc d'identifier les zones dans lesquelles un effet du jeu pourrait être observé.

La comparaison avec le questionnaire final invite toutefois à rester prudent. Le groupe expérimental ne progresse pas sur le score global, qui reste stable à 15,65 réponses correctes sur 37. Il n'est donc pas possible de conclure à un effet général et mesurable du jeu sur les connaissances historiques. En revanche, certains items proches des mécaniques de *Crusader Kings* progressent chez les élèves ayant joué, notamment le fief, les liens féodaux, le Grand Schisme, le calife ou les ordres religieux liés aux croisades. L'hypothèse d'un apprentissage passif ne peut donc pas être validée de manière forte, mais elle peut être reformulée plus modestement : le jeu semble favoriser une familiarisation ponctuelle avec certaines notions, sans produire une restructuration globale des savoirs.

4.1.1.8 Limites

Plusieurs limites doivent être signalées. La première concerne la nature même de l'outil. Un questionnaire de ce type mesure surtout des connaissances déclaratives ou de reconnaissance. Il n'évalue pas directement la profondeur de compréhension, la capacité à expliquer un phénomène historique, ni l'aptitude à mobiliser les savoirs dans une situation complexe. Le score sur 37 items offre donc une mesure synthétique utile, mais ne rend pas compte à lui seul de la richesse des raisonnements historiques. La comparaison entre les deux questionnaires confirme cette limite : certains items progressent, d'autres reculent, sans que l'on puisse toujours déterminer si ces variations traduisent une acquisition, une hésitation, un oubli, une différence de formulation perçue par les élèves ou un effet de hasard.

La deuxième limite concerne le format des questions. Même si le questionnaire a été conçu pour éviter des distracteurs trop faibles, certaines réponses restent accessibles par élimination ou par intuition. À l'inverse, certaines formulations ont pu déstabiliser des élèves disposant d'une connaissance partielle, sans leur permettre de la traduire correctement dans la réponse attendue. L'écart entre les résultats les plus faibles et les plus élevés, de 8 à 37 réponses correctes lors du premier questionnaire, invite également à la prudence. Il montre que les résultats ne renvoient pas à un niveau uniforme, mais à des profils d'élèves très différents.

Lors du second questionnaire, l'écart reste important, de 7 à 23, même si le score extrême du premier questionnaire disparaît. Les résultats doivent donc être interprétés comme des tendances de groupe, et non comme une mesure parfaitement stable d'un apprentissage individuel.

Enfin, l'effectif demeure limité et inscrit dans un contexte précis. Il ne s'agit pas de conclure à une situation générale des élèves de 9H, mais de caractériser un groupe donné dans le cadre d'une recherche située. Les 29 réponses du premier questionnaire et les 31 du second permettent de dégager des tendances, mais non de généraliser les résultats à l'ensemble d'un niveau scolaire ou d'un canton.

Une autre limite tient au fait que le second questionnaire ne compte que 31 répondants, alors que la répartition prévue allait jusqu'à 32 : le groupe expérimental comprend bien 17 élèves, mais le groupe témoin n'en compte que 14. Cette différence d'effectif, ajoutée au fait que tous les élèves ne sont pas nécessairement présents aux deux moments, impose donc de rester prudent dans la comparaison des groupes.

4.2 Groupe focus

4.2.1 Corpus et méthodologie du focus group

En complément des questionnaires, un focus group final a été organisé avec cinq élèves ayant participé à l'expérience de jeu autour de *Crusader Kings*. Cet outil répondait à un objectif différent de celui des questionnaires. Ces derniers visaient à mesurer l'évolution des connaissances à partir d'items objectivables, tandis que le focus group devait permettre d'accéder à la manière dont les élèves verbalisaient leur expérience, interprétaient le jeu et identifiaient eux-mêmes d'éventuels apprentissages. Il ne s'agissait donc pas de produire des données représentatives de toute la classe, mais de recueillir un matériau qualitatif capable d'éclairer les résultats chiffrés. Cette démarche était importante, car l'apprentissage passif ne se manifeste pas toujours sous la forme d'une réponse correcte à une question fermée. Il peut aussi apparaître dans les mots employés, dans les liens établis avec le cours, dans les situations retenues ou dans les confusions formulées.

Le groupe était composé de cinq élèves de la classe expérimentale. Ce nombre restreint devait favoriser la prise de parole et permettre à chacun de s'exprimer. L'entretien reposait sur un nombre limité de questions ouvertes, portant sur la réception du jeu, les difficultés rencontrées, les éléments que les élèves pensaient avoir appris, les liens possibles avec le cours d'histoire et leur perception du réalisme historique.

L'objectif était moins d'obtenir des réponses exactes que d'observer la manière dont les élèves parlaient du jeu après l'expérience. Durant la phase de jeu, *Crusader Kings* avait volontairement été laissé dans une logique non didactisée : les élèves jouaient d'abord pour jouer, sans intervention constante de l'enseignant pour expliciter les notions historiques. Le focus group constituait donc un moment de retour réflexif sur ce que les élèves avaient retenu, compris ou trouvé difficile.

Cet outil présente toutefois plusieurs limites. Le nombre réduit de participants empêche toute généralisation. Les réponses peuvent aussi être influencées par la dynamique de groupe. Enfin, les apprentissages déclarés ne correspondent pas nécessairement à des apprentissages stabilisés. Un élève peut avoir l'impression d'avoir compris une notion sans pouvoir la définir précisément, ou au contraire avoir acquis une familiarité sans parvenir à la formuler. Malgré ces limites, le focus group complète utilement les questionnaires, car il permet d'observer comment les élèves donnent du sens à l'expérience ludique, quelles notions deviennent plus familières et quels points restent confus.

4.2.2 Réception du jeu et apprentissages déclarés

Un premier élément ressort nettement : *Crusader Kings* est perçu comme un jeu complexe. Les élèves évoquent la difficulté à comprendre l'interface, la quantité d'informations disponibles et le nombre important de décisions possibles. Cette complexité constitue à la fois un obstacle et un élément d'intérêt. Elle limite l'autonomie immédiate, car certains élèves ne savent pas toujours quoi faire, où cliquer ou comment interpréter les informations affichées. Mais elle semble aussi favoriser une forme de curiosité et d'exploration. Les élèves décrivent une expérience dans laquelle ils ont dû essayer, se tromper, recommencer et observer les conséquences de leurs actions. Cette difficulté rappelle que l'usage d'un jeu vidéo en classe ne suffit pas, en soi, à produire un apprentissage. Le jeu ne devient pas automatiquement un outil pédagogique parce qu'il contient des éléments historiques. Dans *Crusader Kings*, les notions médiévales sont nombreuses, mais intégrées dans des systèmes complexes : titres, territoires, vassalité, mariages, héritages, guerres, religions ou alliances. Les élèves peuvent donc être exposés à ces notions sans les comprendre immédiatement.

L'échange montre néanmoins que le jeu a rendu certains éléments historiques plus concrets. Les notions liées au pouvoir, à la gestion d'un territoire et aux relations entre personnages apparaissent comme les plus marquantes. Les élèves retiennent que le pouvoir médiéval ne repose pas seulement sur la guerre, mais aussi sur des relations familiales, des alliances, des mariages et des successions. Cet aspect correspond à l'une des spécificités de *Crusader Kings* : le joueur ne dirige pas seulement un territoire abstrait, mais une dynastie. Cette logique oblige à penser le pouvoir dans la durée, à travers les générations, les héritiers et les liens de parenté. Cette dimension dynastique semble avoir favorisé une familiarisation avec certains mécanismes du Moyen Âge. Les élèves ne les formulent pas toujours avec un vocabulaire historique précis, mais ils comprennent que le pouvoir se transmet, se négocie et se fragilise selon les relations entre individus. Cela rejoint partiellement les résultats du questionnaire final, dans lequel certains items proches des mécaniques du jeu progressent chez les élèves exposés, notamment autour du fief, des liens féodaux ou de certaines autorités religieuses.

Le focus group permet donc de nuancer l'absence de progression globale du score moyen : même si le jeu ne produit pas une amélioration générale mesurable, il semble avoir favorisé une attention plus forte à certaines logiques historiques.

Le rapport aux territoires constitue un deuxième axe important. Les élèves ont été confrontés à une carte politique fragmentée, composée de comtés, duchés, royaumes et empires. Le focus group montre qu'ils perçoivent l'existence d'un emboîtement territorial, sans toujours pouvoir le nommer correctement. Ils comprennent qu'un territoire peut appartenir à un ensemble plus vaste, qu'un seigneur peut dépendre d'un autre ou qu'un pouvoir local s'inscrit dans une structure politique plus large. En revanche, la hiérarchie exacte des titres et des espaces reste fragile. Cette observation rejoint les questionnaires : le classement des titres, les entités politiques médiévales ou la localisation précise de certains ensembles restent parmi les points les plus difficiles. Il faut donc distinguer deux niveaux d'apprentissage.

Le premier est celui de la familiarisation : les élèves rencontrent des mots, des cartes, des titres et des systèmes qui leur donnent une première intuition du fonctionnement politique médiéval. Le second est celui de la conceptualisation : les élèves sont capables d'expliquer clairement ce qu'est un fief, de hiérarchiser les titres ou de distinguer un duché d'un royaume. Le focus group montre que le jeu agit surtout sur le premier niveau. Il rend certaines réalités plus visibles et plus familières, mais ne garantit pas leur transformation en savoirs scolaires précis.

Un troisième aspect concerne la religion. Dans les questionnaires, le domaine religieux est celui où le groupe expérimental se distingue le plus favorablement du groupe témoin. Le focus group aide à comprendre ce résultat. Dans *Crusader Kings*, la religion n'est pas seulement un décor : elle intervient dans les alliances, les conflits, la légitimité du pouvoir, les croisades, les relations entre groupes et les possibilités d'action du joueur. Les élèves rencontrent donc des appartenances religieuses différentes et constatent qu'elles ont des conséquences politiques. Cela peut expliquer pourquoi certains éléments religieux semblent mieux résister chez les élèves ayant joué, même si les distinctions fines restent fragiles. Le jeu permet ainsi de percevoir l'importance sociale et politique de la religion, mais il ne suffit pas à expliquer précisément les différences entre catholicisme, orthodoxie et islam, ni à clarifier les fonctions du pape, du patriarche ou du calife.

Le focus group fait également apparaître un rapport plutôt positif au jeu. Les élèves semblent avoir vécu l'expérience comme une activité motivante et différente du cours habituel. Cette motivation ne prouve pas l'apprentissage, mais elle a suscité des échanges, des discussions sur les choix à faire et des tentatives d'interprétation. Les élèves ne jouent pas d'abord pour apprendre l'histoire : ils jouent pour réussir, agrandir leur territoire, préserver leur dynastie, gagner une guerre ou conclure une alliance. Pourtant, pour agir, ils doivent manipuler des objets historiques ou pseudo-historiques. L'apprentissage éventuel ne passe donc pas par une explication frontale, mais par une fréquentation répétée de notions insérées dans une pratique ludique.

4.2.3 Limites de l'apprentissage passif et nécessité d'une reprise didactique

Le focus group confirme plusieurs limites déjà visibles dans les questionnaires. La première concerne l'écart entre reconnaissance et compréhension. Les élèves peuvent reconnaître certains mots ou certaines situations rencontrés dans le jeu, sans être capables de les définir ou de les expliquer historiquement. Ils peuvent comprendre qu'un territoire est contrôlé par un seigneur, qu'un mariage peut servir une stratégie politique ou qu'une religion peut influencer les alliances, sans maîtriser les notions de fief, de vassalité, de succession dynastique ou d'autorité religieuse. Si l'on attend du jeu qu'il produise directement des connaissances scolaires stabilisées, les résultats sont donc limités. En revanche, si l'on observe la manière dont il familiarise les élèves avec certains objets historiques, son intérêt apparaît plus clairement.

La deuxième limite concerne la confusion possible entre simulation et réalité historique. Les élèves semblent capables de comprendre que le jeu n'est pas une reproduction parfaitement fidèle du Moyen Âge. Ils perçoivent qu'il s'agit d'une simulation, avec des règles propres, des simplifications et des choix liés au fonctionnement ludique. Toutefois, cette distance critique reste générale. Les élèves peuvent dire que le jeu n'est pas entièrement réaliste, sans toujours identifier précisément ce qui relève de la réalité historique, de la simplification, de l'anachronisme ou de la mécanique de jeu. L'enjeu didactique consiste donc à les aider à distinguer ce que le jeu rend visible, ce qu'il simplifie et ce qu'il transforme.

La troisième limite concerne l'inégalité des apprentissages. Tous les élèves ne rencontrent pas les mêmes situations dans le jeu. Selon les choix effectués, les personnages joués ou les événements déclenchés, certains peuvent être confrontés surtout à la guerre, d'autres aux mariages, aux successions, aux problèmes religieux ou aux questions territoriales. Cette diversité fait partie de l'intérêt du jeu, mais elle complique l'évaluation des apprentissages. Contrairement à un cours structuré, où tous les élèves sont exposés au même contenu, le jeu produit des parcours différents. L'apprentissage passif dépend donc fortement de ce que chaque élève a effectivement vécu ou observé.

Cette limite permet de mieux comprendre l'absence de progression globale forte dans les questionnaires. Le groupe expérimental ne progresse pas de manière homogène, mais certains items proches des mécaniques du jeu évoluent positivement. Le focus group donne du sens à ce résultat : les effets du jeu sont moins visibles dans une moyenne générale que dans des traces ponctuelles, liées aux situations rencontrées par les élèves. Cela invite à ne pas rejeter l'hypothèse d'un apprentissage passif, mais à la formuler avec prudence. L'effet du jeu semble ciblé, partiel et dépendant de l'expérience concrète des élèves. Le rôle de l'enseignant apparaît alors central. Le dispositif reposait volontairement sur une phase de jeu non didactisée, afin d'observer ce que les élèves pouvaient rencontrer et retenir de manière autonome. Mais cette autonomie ne suffit pas à construire des savoirs complets. Elle permet une exposition, une familiarisation et parfois une première compréhension intuitive. Pour que ces éléments deviennent des connaissances historiques plus solides, il est nécessaire de revenir sur l'expérience, de mettre des mots sur les situations vécues, de distinguer les mécaniques ludiques des réalités historiques et de relier les observations des élèves aux notions travaillées dans le cours.

Cette reprise pourrait prendre plusieurs formes : comparer une situation de jeu avec un document historique, expliquer une mécanique avec le vocabulaire du cours, ou distinguer collectivement ce qui relève du jeu, de la réalité historique et de la simplification. L'objectif ne serait pas de transformer le jeu en manuel, mais de l'utiliser comme matériau de discussion. Cette analyse qualitative permet ainsi de relire les questionnaires avec plus de nuance. Le score global du groupe expérimental ne progresse pas, ce qui empêche de conclure à un effet massif du jeu sur les apprentissages mesurés. Cependant, cette absence de progression globale ne signifie pas absence totale d'effet. Le jeu semble avoir produit des effets plus diffus : meilleure familiarité avec certains mots, compréhension intuitive de certaines relations de pouvoir, attention accrue aux dynasties, aux alliances et aux religions, et motivation plus forte à discuter du Moyen Âge.

Ces effets sont difficiles à mesurer par questionnaire, mais ils sont importants pour comprendre ce que peut être un apprentissage passif.

En définitive, le focus group confirme l'intérêt mais aussi les limites du dispositif. *Crusader Kings* ne permet pas, à lui seul, d'enseigner le Moyen Âge. Il ne garantit ni la maîtrise des notions, ni la correction des confusions, ni la capacité à transférer les savoirs dans un cadre scolaire. En revanche, il peut rendre certaines structures historiques plus concrètes, en particulier celles qui concernent les dynasties, les relations de pouvoir, les territoires et les appartenances religieuses. Il agit moins comme un outil d'enseignement direct que comme un espace de rencontre avec des représentations historiques. L'apprentissage passif existe peut-être, mais il apparaît fragmentaire, situé et fortement dépendant des mécaniques rencontrées par les élèves. Pour un usage scolaire, l'enjeu n'est donc pas de remplacer le cours par le jeu, mais d'utiliser l'expérience ludique comme point d'appui pour construire ensuite un apprentissage plus explicite.

5. Résultats

Les résultats de cette recherche ne permettent pas de conclure à un apprentissage passif massif produit par *Crusader Kings*. Le score moyen global évolue très peu entre les deux questionnaires, passant de 15,4 à 15,71 réponses correctes sur 37. La comparaison entre les groupes renforce cette prudence : les élèves ayant joué conservent exactement le même score moyen entre les deux passations, tandis que le groupe témoin progresse légèrement. Le jeu ne produit donc pas une amélioration générale et directement mesurable des connaissances historiques évaluées.

Cependant, cette absence de progression globale ne signifie pas absence totale d'effet. Plusieurs items proches des mécaniques du jeu évoluent favorablement chez les élèves du groupe expérimental. C'est notamment le cas du fief, des liens féodaux, du Grand Schisme, du calife ou encore des ordres religieux liés aux croisades. Ces progrès restent ponctuels, mais ils suggèrent que certaines notions sont devenues plus familières à travers l'expérience de jeu.

Le focus group confirme cette interprétation. Les élèves décrivent *Crusader Kings* comme un jeu complexe, parfois difficile à prendre en main, mais aussi stimulant. Ils retiennent surtout des éléments liés au pouvoir, aux alliances, aux mariages, aux successions, aux territoires et aux religions. Toutefois, ils ne parviennent pas toujours à formuler ces apprentissages avec un vocabulaire historique précis. Le jeu favorise donc davantage une familiarisation intuitive qu'une acquisition scolaire stabilisée.

Les résultats montrent ainsi que *Crusader Kings* ne peut pas remplacer l'enseignement explicite de l'histoire. Son intérêt didactique réside plutôt dans sa capacité à fournir des situations concrètes que l'enseignant peut ensuite reprendre, nommer et mettre à distance. L'apprentissage passif apparaît donc comme partiel, situé et inégal. Il devient pertinent lorsqu'il est articulé à une médiation didactique permettant de transformer l'expérience ludique en objet de discussion historique.

6. Conclusion

Cette recherche montre que l'usage de *Crusader Kings* en classe ne produit pas un apprentissage passif massif du Moyen Âge. Les résultats des questionnaires ne révèlent pas de progression globale significative chez les élèves ayant joué : leur score moyen reste stable entre le questionnaire préalable et le questionnaire final. Le jeu ne peut donc pas être considéré comme un outil permettant, à lui seul, de transmettre des connaissances historiques solides et mesurables.

Cependant, l'expérience n'est pas sans intérêt. Certains résultats ponctuels suggèrent une familiarisation avec des notions directement présentes dans les mécaniques du jeu, comme les fiefs, les liens féodaux, les dynasties, les successions ou certaines réalités religieuses. Le focus group confirme cette impression : les élèves retiennent des éléments liés au pouvoir, aux territoires, aux alliances et à la religion, même s'ils ne les formulent pas toujours avec un vocabulaire historique précis. Ainsi, *Crusader Kings* ne remplace pas le cours d'histoire, mais peut servir de support à celui-ci. Son intérêt didactique réside moins dans l'apprentissage automatique qu'il produirait que dans les situations concrètes qu'il donne à observer, discuter et analyser. Pour devenir réellement formatrice, l'expérience de jeu doit être reprise par l'enseignant : les notions doivent être nommées, clarifiées et mises à distance.

En définitive, l'apprentissage passif par le jeu vidéo apparaît ici comme partiel, fragile et situé. Le jeu peut éveiller une curiosité, rendre certaines structures médiévales plus concrètes et préparer un travail de conceptualisation. Mais c'est l'articulation entre expérience ludique, discussion critique et enseignement explicite qui constitue le véritable potentiel pédagogique du dispositif.

Bibliographie

- Anderson, S. L. (2019). The interactive museum : Video games as history lessons through lore and affective design. *E-Learning and Digital Media*, 16(3), 177-195. <https://doi.org/10.1177/2042753019834957>
- Beland, L.-P., & Murphy, R. (2016). Ill communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61-76. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537116300136?via%3Dihub>
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice*. Routledge.
- Clement, L. (2017). *Utilisation d'un jeu vidéo commercial dans une classe d'histoire de secondaire II* [Université de Genève]. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:98917>
- Clément, N. (2024). *Quand le Moyen Âge se prête au jeu : « Crusader Kings III » : entre fidélité et idéalisation*. Université de Fribourg Suisse.
- Dussarps, C. (2020). Le jeu vidéo médiateur de savoirs en histoire : L'exemple de Crusader King 2 et Europa Universalis 4. *Sciences du jeu*, 13, Article 13. <https://doi.org/10.4000/sdj.2696>
- Fugelso, K. (2023). *Medievalism in play* (1st ed.). D.S. Brewer. <https://doi.org/10.1515/9781800109438>
- Houghton, R. (2022). *Teaching the Middle Ages through modern games : Using, modding and creating games for education and impact*. Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110712032>
- Houghton, R. 19-. (2023). *Playing the Middle Ages : Pitfalls and potential in modern games*. Bloomsbury Academic.
- Kuran, M. Ş., Tozoğlu, A. E., & Tavernari, C. (2018). *History-Themed Games in History Education : Experiences on a Blended World History Course*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.1805.00463>
- Olsson, T. (2023). Teaching History with Video Games. *The American Historical Review*, 128(4), 1755-1775. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhad488>
- Schaffter, R. (2017). Communizm, créer soi-même un «jeu vidéo» pour l'enseignement de l'histoire au secondaire I : Un exemple de démarche pour les enseignants. *Didactica Historica*, 3(1), 135-141. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2017.003.01.135>
- Vincent, R. (2023). Faire entrer le jeu vidéo en classe : Les cultures ludiques juvéniles au prisme des pratiques enseignantes: *Éducation et sociétés*, n° 50(2), 69-85. <https://doi.org/10.3917/es.050.0069>
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.007>
- OECD (2024), "Students, digital devices and success", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 102, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9e4c0624-en>

J'ai utilisé l'intelligence artificielle dans le cadre de ce travail pour m'aider dans ma recherche bibliographique. Je l'ai également utilisée comme assistant de rédaction, principalement pour contrôler l'orthographe et la clarification de certaines phrases.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien du focus group

Annexe 2 : Transcription du Focus Group

Annexe 3 : Questionnaire

Annexe 4 : Information aux parents

Annexe 5 : Organisation numérique

Annexe 6 : Charte de l'élève