



**HAL**  
open science

## Le jeu de rôle en classe d'histoire

Julie Rabiller

► **To cite this version:**

| Julie Rabiller. Le jeu de rôle en classe d'histoire. Education. 2015. dumas-01271699

**HAL Id: dumas-01271699**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271699>**

Submitted on 9 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



2014-2015

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation  
et de la Formation – Mention second degré.  
Parcours : Histoire-Géographie.

**Mémoire professionnel**  
en vue de l'obtention du grade master.

# Le jeu de rôle en classe d'histoire.

**RABILLER Julie**

Sous la direction de M. BELIARD Jérôme

Membres de la commission de soutenance composée de :  
Béliard Jérôme.

Soutenu publiquement le 26 mai 2015



**L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :**



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

**Consulter la licence creative commons complète en français :**  
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



# ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée, RABILLER Julie déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

RABILLER Julie.

Pour l'élaboration de ce mémoire, je voudrais remercier tout d'abord mes élèves de 1ère ES qui ont participé au jeu de rôle et qui ont constitué le recueil de données analysé dans ce mémoire. Grâce à leur implication et à leur bonne volonté, j'ai pu travailler sur un corpus de données riche et intéressant.

Je voudrais également remercier Yvan Hochet, le créateur du jeu de rôle Cuba 1962, qui a mis à disposition sur le site internet du réseau Ludus, les règles du jeu et l'ensemble des cartes à jouer.

Enfin, je voudrais remercier M. Béliard, mon directeur de mémoire qui m'a orientée sur ce sujet très intéressant et m'a suivie tout au long de la rédaction du mémoire ; ainsi que M. Bonetti, professeur à l'ESPE d'Angers, qui nous a enseigné de nombreux aspects de l'épistémologie de l'histoire, approfondis dans le cadre théorique de ce mémoire.

## Sommaire

Introduction.....	7
<u>Première partie : Le cadre théorique.....</u>	<u>9</u>
I- Le jeu de rôle.....	9
A) Les origines du jeu de rôle.....	9
B) Le jeu de rôle, une méthode active en pédagogie.....	10
C) Un jeu pédagogique ayant des avantages et des effets néfastes possibles.....	11
1) Le jeu pédagogique.....	11
2) Les avantages du jeu de rôle.....	12
3) Les « difficultés » voire « effets néfastes » possibles du jeu de rôle. ....	13
II- La complémentarité entre jeu de rôle et histoire.....	14
A) Des professionnels convaincus par la relation entre l'histoire et le jeu de rôle. ....	14
B) La place des acteurs en histoire et dans le jeu de rôle.....	15
1) Les élèves acteurs. ....	15
2) L'évolution historiographique donnant une importance nouvelle aux acteurs.....	15
3) Le besoin des acteurs pour l'explication historique.....	17
C) Jeu de rôle, imagination et histoire.....	18
1) L'imagination permet de démêler les causes ....	18
2) L'imagination pour retrouver « l'imprévisibilité du futur » et rompre avec la linéarité de l'histoire.....	20
3) Imagination et jeu de rôle avec les élèves.....	21
III- L'élaboration de la question de recherche.....	23
<u>Deuxième partie : Le jeu de rôle Cuba 1962 expérimenté en classe.....</u>	<u>25</u>
I- La préparation de la séance consacrée au jeu de rôle Cuba 1962.....	25
A) Les objectifs d'apprentissage du jeu Cuba 1962.....	25
1) Intégration du jeu de rôle Cuba 1962 dans le programme de 1ère ES/L.....	25
2) Les objectifs d'apprentissage ....	26
B) Les règles du jeu de rôle Cuba 1962 et les cartes à jouer.....	28
1) Les règles du jeu de rôle Cuba 1962.....	28
2) Les cartes du jeu à compléter.....	31

II) Le déroulement de la séance sur la crise de Cuba.....	33
A) « L'avant-jeu »: mise en contexte de la crise de Cuba, règles du jeu données, appropriation des personnages et organisation de la salle de classe.....	33
B) Le jeu de rôle et le dispositif du recueil de données.....	38
C) « L'après-jeu » : apprentissages des élèves recueillis et mise en perspective historique. ....	39
<u>Troisième partie : L'analyse des données recueillies pendant et après le jeu de rôle.....</u>	<u>42</u>
I) Par le jeu de rôle, comprendre que les hommes du passé étaient des acteurs.....	43
A) Les élèves ont-ils compris par le jeu de rôle, que l'histoire existe grâce aux acteurs du passé ?.....	43
B) Les élèves ont-ils compris par le jeu de rôle, que ces acteurs avaient des rôles et des objectifs différents lors de la prise de décisions communes ?.....	47
C) Les élèves ont-ils compris par le jeu de rôle Cuba 1962 ce qu'était une négociation ?.	54
II) Par le jeu de rôle, comprendre que ces acteurs du passé avaient un futur, qui leur était incertain. ....	61
A) Les élèves ont-ils imaginé par le jeu de rôle, un futur aux hommes du passé et les conséquences de leurs actions?.....	62
B) Les élèves ont-ils joué et imaginé un autre « futur passé » mettant ainsi en avant l'incertitude de l'événement pour les hommes du passé ?.....	65
III) L'intérêt du jeu de rôle en classe pour développer des compétences et des enjeux civiques .....	71
A) Le jeu de rôle pour développer des compétences et des enjeux civiques.....	71
B) Quels sont les avantages de la pratique du jeu de rôle en elle-même selon les élèves ?	74
Conclusion .....	76
Bibliographie.....	78
Annexes.....	80
Le matériel utilisé pour le jeu de rôle.....	80
Le jeu Cuba 1962, en ligne, sur le site LUDUS.....	95
Transcription du jeu de rôle filmé.....	98
Transcription des fiches individuelles remplies par les élèves après le jeu de rôle, répondant à la question : qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? (10min en autonomie – fiches individuelles, anonymes).....	106
Transcription des enregistrements sonores.....	111

## Introduction

La réalisation de ce mémoire s'est effectuée sur les deux années de master MEEF, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation du second degré, en histoire-géographie. Le travail réalisé en première année de master m'a permis de choisir mon sujet d'étude et de faire les recherches concernant le cadre théorique. La deuxième année du master, avait pour objectif d'être dans le prolongement de la première année et de faire une séance avec des élèves sur mon sujet d'étude pour pouvoir l'analyser et faire des liens avec les recherches du cadre théorique.

Ma première idée pour faire ce mémoire professionnel a été de travailler sur le jeu en classe d'histoire-géographie. Mes premières recherches sur le jeu comme outil d'apprentissage ont été très fructueuses. Ce sujet d'étude est très bien documenté. Il a d'ailleurs été l'objet d'un travail de synthèse réalisé par l'INRP<sup>1</sup>. La pratique du jeu en classe tend à se développer, notamment en collège et lycée où elle était presque inexistante. Les professeurs de l'académie de Caen, et notamment les professeurs d'histoire-géographie sont très impliqués pour développer cette pratique et partagent leurs jeux sur internet par le Réseau Ludus<sup>2</sup>. Le très récent ouvrage paru en 2013, *Jouer en classe en collège et en lycée*<sup>3</sup>, de Dominique Nathanson et Marc Berthou, illustre l'engouement actuel pour le jeu en pédagogie. L'opposition entre jeu et travail n'a plus aucun sens pour les professeurs qui pratiquent le jeu en classe ainsi que pour des spécialistes tels que la psychologue française Anne Ancelin-Schützenberger<sup>4</sup>. Pour eux, s'instruire en s'amusant permet de mieux intégrer des connaissances et de mieux assimiler les informations.

Face à la profusion d'informations sur l'utilisation du jeu comme moyen d'apprentissage, j'ai décidé d'orienter ce mémoire professionnel sur un jeu en particulier et non de m'interroger sur l'intérêt du jeu de manière générale, étant donné que cela est déjà longuement traité dans les références bibliographiques citées plus haut (notamment dans le dossier de l'INRP).

---

1 Marie Musset et Rémi Thibert. « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». Dossier d'actualité, publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique. Institut national de recherche pédagogique, membre associé de l'université de Lyon.

2 <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/>

3 Dominique Nathanson, Marc Berthou, *Jouer en classe en collège et en lycée*, éditions Fabert, Paris, 2013.

4 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p20

Je me suis donc intéressée à un type de jeu en particulier, le jeu de rôle en classe d'histoire. Je recentre ainsi mon objet d'étude sur un jeu en particulier et une matière précise. Le jeu de rôle fait partie de la famille des jeux de simulation dont le but est de « recréer une situation historique (ou géographique) et placer les élèves en situation d'acteurs et de décideurs »<sup>5</sup>. La pratique du jeu de rôle me paraît en adéquation avec l'évolution épistémologique récente de l'histoire. En effet, des historiens ont mis en avant l'importance des acteurs en histoire<sup>6</sup>; d'autres ont développé un rapport nouveau entre imagination et histoire<sup>7</sup>. Enfin, certains historiens et philosophes ont argumenté pour une vision différente du temps en histoire en mettant en avant l'incertitude du futur pour les hommes du passé afin d'ouvrir l'étude des possibles<sup>8</sup>. Tous ces éléments épistémologiques seront développés dans ce mémoire, en relation avec le jeu de rôle qui sera défini préalablement.

Les éléments de ce cadre théorique seront développés dans la première partie de ce mémoire. Grâce à l'ensemble de ces recherches, l'hypothèse que j'émetts pour ce mémoire est alors la suivante :

Si les élèves font un jeu de rôle, alors ils vont comprendre que les hommes du passé avaient un futur et étaient acteurs de leur futur.

Dans la deuxième partie du mémoire, il s'agira d'expliquer le jeu de rôle Cuba 1962 expérimenté en classe et de travailler sur cette hypothèse à partir de l'analyse des données recueillies pendant ce jeu de rôle.

---

5 <http://histgeo.discip.accaen.fr/ludus/ppas.htm> « Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ? » Article paru dans Clio , la revue de l'association des historiens de l'Université Catholique de Louvain (n°116-117, avril-septembre 1998, pp. 6-8)

6 Antoine Prost, « Les acteurs dans l'histoire », in Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines éditions, Auxerre, 1999. p413

7 Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996.

Chapitre 8 : Imagination et imputation causale. p169-187. p169

8 « Le passé avait un futur », Paul Ricoeur in Edgar MORIN, *Relier les connaissances, le défi du XXI<sup>e</sup> siècle*, Edition du Seuil, 1999. p 300 p303

# Première partie : Le cadre théorique.

## I- Le jeu de rôle.

Le jeu de rôle « permet à une personne de s'immerger dans un rôle et dans l'univers qui lui est afférent. Ce faisant, il peut entrer en interaction avec le contenu de ce monde et ses participants » (Henriksen, 2004)<sup>9</sup>. Le jeu de rôle est un outil d'apprentissage qui se pratique couramment dans les pays du nord de l'Europe. Au Danemark, le jeu de rôle (*role-play*) fait partie des outils éducatifs utilisés par les enseignants. Il mobilise chercheurs en éducation et théoriciens de l'apprentissage : « il n'est en effet plus question de se demander si le jeu de rôle à une fonction éducative, mais de savoir comment le rendre toujours plus efficace »<sup>10</sup>.

### A) *Les origines du jeu de rôle.*

Le jeu de rôle « est dû au sociologue et médecin psychiatre viennois (émigré aux États-Unis) Jacob Lévy Moreno. Son idée de *l'homme comme acteur en situation*, agissant ou agi sur la scène de la vie quotidienne, idée-mère du jeu de rôle et du psychodrame, date de 1917-1921. »<sup>11</sup>.

Concernant le mot « rôle », « les étymologistes font remonter son origine à un dérivé de *rota*, *rotula*, petite roue ou rouleau de parchemin sur lequel étaient inscrits les rôles des acteurs de théâtre autrefois. On retrouve le terme « rôle » en France au XIIe siècle (dans *Le jeu de Saint Nicolas* de Jean Bodel) et, au XIIIe siècle, « rôlet » dans le *Roman de la Rose*. »<sup>12</sup>

La définition classique de rôle que donne Anne Ancelin-Schützenberger est « l'ensemble des conduites prescrites attendues des personnes qui occupent une position sociale déterminée. Le rôle comporte d'une part des droits et des devoirs, et d'autre part des attitudes et certains traits de caractère.(Rocheblave) »<sup>13</sup>.

Elle définit également le jeu de rôle comme « l'activité spontanée d'un acteur protagoniste-membre d'un groupe, agissant et réagissant à une situation (à un thème) donnée grosso modo,

9 Marie Musset et Rémi Thibert. *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ?* p4

10 Marie Musset et Rémi Thibert. *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ?* p5

11 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p8

12 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p11

13 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p12

et à d'autres co-acteurs avec lesquels il est en interaction. »<sup>14</sup>. Cette notion d'interaction est essentielle pour le jeu.

Son ouvrage développe les trois formes fondamentales du jeu de rôle :

- le jeu de rôle comme instrument de formation personnelle.
- le jeu de rôle comme instrument de formation professionnelle et d'apprentissages sociaux.
- le jeu de rôle comme méthode d'animation pédagogique.

Cette dernière nous intéresse particulièrement.

### ***B) Le jeu de rôle, une méthode active en pédagogie.***

Le jeu de rôle comme méthode d'animation pédagogique fait partie des méthodes actives en pédagogie. Alex Mucchielli<sup>15</sup> développe dans son ouvrage ce que sont les méthodes actives et leurs avantages. Le jeu de rôle « permet de rendre vivant un enseignement »<sup>16</sup>, de créer un climat favorable à l'apprentissage et à l'acquisition de connaissances puisque les élèves se mettent dans une attitude active<sup>17</sup>. Anne Ancelin-Schützenberger parle de « *Action method* » en évoquant les effets de jeu de rôle. « Il donne vie à la classe, permet de parler, de bouger, de se déplacer, de vivre, d'agir, de s'impliquer;... il donne son vrai sens aux méthodes actives et à la participation, aux échanges vrais entre "enseignant" et "enseignés", transformant l'"enseigné-passif-spectateur", en "enseigné-actif-participant-acteur", prenant en charge sa formation, son éducation, sa vie (ou sa part de vie) scolaire et universitaire. »<sup>18</sup>. La participation orale est un élément important de la pratique du jeu de rôle puisque le jeu n'est possible que par la parole des élèves, qui doivent débattre et prendre des décisions. Ce moyen pédagogique permet de faire acquérir aux élèves une des compétences fondamentales du socle commun ( Compétence 1 – La maîtrise de la langue française – S'exprimer à l'oral – prendre la parole en public, prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue, adapter sa prise de parole à la situation de communication<sup>19</sup>).

---

14 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p17

15 Alex Mucchielli, *Les jeux de rôles*, Presses universitaires de France, Paris, 1983.

16 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p20

17 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p21

18 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p61

19 BO du ministère de l'éducation nationale, Socle commun de connaissance et de compétences.

## ***C) Un jeu pédagogique ayant des avantages et des effets néfastes possibles.***

### **1) Le jeu pédagogique.**

Les professeurs d'histoire-géographie du Réseau Ludus parlent des jeux qu'ils font en classe comme étant des « jeux pédagogiques » qu'ils différencient des « jeux éducatifs ». En effet, les jeux éducatifs sont des produits finis que l'on trouve dans le commerce alors que les jeux pédagogiques sont des jeux créés par les enseignants en fonction de leurs besoins en classe<sup>20</sup>. Le jeu n'est donc pas libre, c'est pourquoi d'après les auteurs du Réseau Ludus, il n'a pas le soutien des ludologues (ceux qui conçoivent les jeux).

Le jeu pédagogique a en effet des fonctions à visée d'apprentissage. Il permet soit « d'acquérir des connaissances, soit il permet de confronter ses connaissances à une autre réalité, de faire des transferts. Dans les deux cas, il s'inscrit dans une démarche pédagogique réfléchie »<sup>21</sup>.

Dans l'ouvrage de D. Nathanson et M. Berthou, pour que le jeu de rôle pédagogique soit efficace en classe, il faut :

« - simplifier au maximum la quête : un objectif simple et des épreuves courtes. Dans ce cas, on parle de jeu de rôle semi-ouvert. Les élèves auront le choix entre un nombre d'actions limité, pour gagner du temps et aussi pour ne pas qu'ils soient trop perturbés avec des détails.  
- bien définir les objectifs du jeu : souvent la quête est secondaire. Ce qui intéresse l'enseignant va être la série de discussions qui va naître entre les protagonistes durant l'aventure. Les élèves vont être obligés de mettre en avant des compétences (savoirs, attitudes et techniques) pour avancer. Chaque personnage s'incarnera d'autant mieux qu'il aura des objectifs clairs sur une carte qu'il va s'approprier (jeu Cuba 1962, Jeu sur l'ONU, 1914, l'engrenage des alliances.) »<sup>22</sup>

Le jeu de rôle pédagogique est alors « borné » et les choix sont limités mais réels. Le maître du jeu est souvent le professeur<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup><http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/ducote.htm>

<sup>21</sup> Marie Musset et Rémi Thibert. Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? p10

<sup>22</sup> Dominique Nathanson, Marc Berthou, *Jouer en classe en collège et en lycée*, éditions Fabert, Paris, 2013. p115

<sup>23</sup> Dominique Nathanson, Marc Berthou, *Jouer en classe en collège et en lycée*, éditions Fabert, Paris, 2013. p115

## 2) Les avantages du jeu de rôle.

Anne Ancelin-Schützenberger<sup>24</sup> et Alex Mucchielli<sup>25</sup>, dans leurs ouvrages spécialisés, présentent les avantages du jeu de rôle. Une synthèse des deux auteurs met en avant six avantages :

- L'apprentissage et la réussite sont meilleurs parce que les élèves sont plus motivés, intéressés, actifs, créatifs et spontanés.
- Une maturation sociale des élèves peut s'observer grâce à l'apprentissage au travail collectif, à l'écoute d'autrui, à la responsabilité personnelle, à la relativisation des jugements...
- L'ambiance de la classe est meilleure, les rapports entre les élèves s'améliorent, favorisant les liens d'amitié entre tous.
- Cela provoque une émulation fructueuse et un entraînement des élèves les plus faibles.
- La relation à la matière enseignée devient excellente ; les jeux de rôle joués restent en mémoire plus longtemps.
- Les relations avec l'enseignant s'améliorent. Une plus grande confiance s'instaure entre le professeur et les élèves.

Ce dernier avantage peut être mis en lien avec un paragraphe développé dans le dossier de l'INRP intitulé « Enseignants, médium d'apprentissage ». L'enseignant tient un rôle important, celui de metteur en scène, qui accompagne les élèves. « L'enseignant est le plus proche possible de ses élèves : son travail se fait largement en tant que "personnage" de l'histoire; il peut assumer le rôle de la narration, comme à d'autres moments il peut introduire une distance objective pour revenir sur un point de réflexion ».<sup>26</sup>

---

24 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p64

25 Alex Mucchielli, *Les jeux de rôles*, Presses universitaires de France, Paris, 1983. p105

26 Marie Musset et Rémi Thibert. Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? p11

### 3) Les « difficultés » voire « effets néfastes » possibles du jeu de rôle.

Tous ces avantages donnent envie de pratiquer le jeu de rôle en classe. Cependant, il faut également avoir en tête les « difficultés <sup>27</sup>» que peut amener cette pratique mais également les « effets néfastes que des jeux mal construits et mal animés peuvent avoir <sup>28</sup>».

Les difficultés auxquelles l'enseignant est confronté concernent l'agitation ou le bruit, conséquence de la parole du groupe qui est libérée dans ce type d'enseignement. Parfois, les échanges directs entre élèves peuvent « libérer des tensions <sup>29</sup>» et provoquer des échanges de mots vifs voire agressifs.

Alex Mucchielli va plus loin en parlant d'effets néfastes si le jeu n'est pas bien construit. Les plus forts peuvent prendre le pouvoir alors qu'à l'origine, l'objectif était d'intégrer les élèves les plus faibles en leur donnant une place et une identité différente dans la classe. Certains peuvent arrêter de participer alors que le but était d'améliorer l'expression orale. Le groupe classe peut être totalement désorganisé et l'enseignant peut perdre la confiance des élèves. La compétition qui peut être proposée dans le jeu peut déformer le jeu et provoquer des conflits ouverts. Un élément auquel il convient de faire très attention, notamment dans l'enseignant de l'histoire est l'implication trop grande que certains élèves peuvent avoir, ce qui empêche une mise à distance intellectuelle nécessaire afin d'intégrer l'objectif pédagogique. Enfin, la pratique du jeu de rôle étant encore peu pratiquée en classe, son introduction dans un cours peut engendrer des problèmes institutionnels par rapports à ce qui se fait dans les autres cours (incompréhension des collègues...)<sup>30</sup>.

---

27 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p64

28 Alex Mucchielli, *Les jeux de rôles*, Presses universitaires de France, Paris, 1983. p105-106

29 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p64

30 Alex Mucchielli, *Les jeux de rôles*, Presses universitaires de France, Paris, 1983.

## II- La complémentarité entre jeu de rôle et histoire.

### *A) Des professionnels convaincus par la relation entre l'histoire et le jeu de rôle.*

Le réseau Ludus, qui offre de nombreuses informations sur la pratique du jeu en classe, est spécialisé dans l'enseignement de l'histoire-géographie. En effet, les concepteurs du site internet ainsi que du blog sont des professeurs d'histoire-géographie. Le réseau Ludus est né en 1999 à la suite d'un stage de formation intitulé « Apprendre l'histoire-géographie par le jeu », animé par deux enseignants d'histoire-géographie Yvan Hochet et Denis Sestier. Ce stage a eu le soutien d'un inspecteur pédagogique régional d'histoire-géographie, J. Desquesnes<sup>31</sup>. IPR et enseignants faisant la formation montrent que cette pratique est possible en histoire.

Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau, qui ont notamment travaillé sur la simulation globale historique, avancent que le jeu de rôle aide l'apprenant « à se décentrer, à se replacer dans un contexte historique différent et à acquérir des connaissances de manière ludique. [...] Pour les élèves ayant des difficultés avec l'abstraction, le jeu de rôle permet également de rendre le cours d'histoire plus concret. »<sup>32</sup>. Le jeu de rôle leur semble adapté à l'enseignement de l'histoire et de la géographie s'il est bien documenté sur le plan disciplinaire. De plus, il favorise « l'acquisition des savoirs et des compétences, l'expression, la communication et la conceptualisation, tout en aidant les élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages et à se projeter en tant que citoyen. »

Enfin, le point de vue de la psychologue française plusieurs fois citée plus haut est intéressant car elle n'est pas une spécialiste de l'histoire. Pourtant Anne Ancelin-Schützenberger préconise l'utilisation du jeu de rôle pour l'enseignement de certaines matières et notamment l'histoire et la géographie (aux côtés des langues étrangères). Pour elle, le jeu de rôle permet de « rendre vivant la matière, le temps, l'époque, les lieux, la culture d'un pays étranger, ou d'une époque révolue »<sup>33</sup>. Ce point me paraît important car les élèves ont souvent tendance à trouver l'histoire abstraite et ont du mal à s'immerger dans l'époque enseignée. Paul

31 [http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/qcq\\_ludus.htm](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/qcq_ludus.htm)

32 Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau, « Imagination et Histoire, quelle place pour les jeux de rôles et les simulations en classe? », *Historiens et Géographes*, n°406, 2009, pp. 41-48.

33 Anne Ancelin-Schützenberger, *Le jeu de rôle*, éditions ESF, 1995. p61

Ricoeur parle d'ailleurs de « l'étrangeté de l'histoire » que peuvent éprouver les élèves, c'est-à-dire un éloignement de l'histoire par rapport à la vie qu'ils mènent, centrée sur leur présent ou leur futur<sup>34</sup>.

## ***B) La place des acteurs en histoire et dans le jeu de rôle***

### **1) Les élèves acteurs.**

Dans la pratique du jeu de rôle en classe, la première étape pour s'approprier le rôle du personnage que l'on va jouer, est la lecture d'une « feuille de personnage »<sup>35</sup> donnant connaissance des principales caractéristiques du personnage. Cette étape préalable peut être faite par l'enseignant, qui distribue cette feuille (ou carte de jeu) ou alors elle peut être faite par les élèves eux-mêmes. Dans ces cas-là, le logiciel créé par Dominique Nathanson *J'ai vécu au XVIIIe siècle : du document à la fiction documentée* datant des années 1990, est un excellent outil. L'élève construit son personnage parmi les trente-cinq catégories sociales proposées, à partir des documents présents dans le logiciel (textes, graphiques, affiches, gravures...). Il s'agit pour l'élève de créer un personnage, fictif mais vraisemblable, ayant vécu au XVIIIe siècle et lui donner une identité. C'est vraiment un support pour les jeux de rôle. Les personnages créés à une date donnée sont ensuite confrontés aux situations de la Révolution française<sup>36</sup>. Par le jeu de rôle, l'élève sera motivé à « coller » à son personnage et l'appropriation des connaissances sera ainsi facilitée<sup>37</sup>.

### **2) L'évolution historiographique donnant une importance nouvelle aux acteurs.**

Le fait de se mettre dans la peau d'un personnage de l'histoire dans le jeu de rôle nous fait nous interroger sur la place des acteurs en histoire. Christian Delacroix et Antoine Prost ont notamment écrit sur ce sujet. Une expression commune aux deux historiens peut être

---

34 Ricoeur Paul (1999). Le passé avait un futur. In Morin Edgar, *Relier les connaissances, le défi du XXIe siècle* (p300). Paris, Edition du Seuil.

35 Marie Musset et Rémi Thibert. Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? p4

36 Dominique Nathanson, Marc Berthou, *Jouer en classe en collège et en lycée*, éditions Fabert, Paris, 2013.

37 Marie Musset et Rémi Thibert. Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? p4

citée, « il n'y a pas d'histoire sans acteurs »<sup>3839</sup>. Selon Christian Delacroix, « les acteurs et leur comportement font en effet partie du matériau empirique ordinaire sur lequel travaillent les historiens, comme les sciences sociales en général ».<sup>40</sup>

En historiographie, on peut dater la reprise de la question des acteurs dans les années 1970-1980, parallèlement au temps des « retours » du politique, de l'événement, du récit<sup>41</sup>. À l'origine, ce sont des nouvelles pratiques de recherches plus individualisantes menées à l'étranger qui ont été un facteur décisif du « tournant des acteurs en histoire »<sup>42</sup>. Les notions d'*agency* (qui vise à valoriser la capacité d'agir et la marge d'autonomie des acteurs), d'expérience, reprise notamment par la nouvelle histoire sociale anglaise (Edward Palmer Thompson), et de micro-histoire initiée par des historiens italiens (Carlo Ginzburg) sont décisives.

En France, c'est le texte de Marcel Gauchet de 1988, *Changement de paradigme en sciences sociales*, qui peut servir de repère, pour prendre conscience de la nouvelle reconfiguration de la question des acteurs en histoire.<sup>43</sup> Il diagnostique un retour de « la part explicite et réfléchie de l'action » qui entraînerait une « réévaluation du rôle de l'acteur individuel » et de la nature du politique considéré comme « le niveau le plus englobant » de l'organisation des sociétés.

Tous les domaines de l'histoire sont touchés par ce « tournant des acteurs » que ce soit l'histoire politique, sociale, culturelle, ou économique.

Avant ce retour de l'importance des acteurs en histoire, l'argument du déterminisme social a joué un rôle important. Aujourd'hui, selon Isabelle Backouche et Sandrine Kott « beaucoup d'historiens refusent de choisir explicitement entre liberté individuelle ou déterminisme social, et, s'ils font un choix, c'est plutôt celui d'ériger l'équilibre instable entre ces deux pôles comme lieu d'observation qui permet de faire converger nécessités de l'acteur

---

38C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p651

39Antoine Prost, « Les acteurs dans l'histoire », in Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines éditions, Auxerre, 1999. p413

40C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p651-652

41C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p656

42C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p657

43C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p659

et de l'analyse »<sup>44</sup>.

### 3) Le besoin des acteurs pour l'explication historique.

Antoine Prost oriente dans son article « Les acteurs dans l'histoire »<sup>45</sup> une réflexion sur l'importance des acteurs pour expliquer une situation historique. Pour lui, « l'histoire vise à faire comprendre comment et pourquoi les choses sont arrivées. Or, elle ne peut s'engager sur cette voie sans rencontrer des acteurs. »

« Pour expliquer, l'historien contemporain commence par l'analyse de la situation ; il campe le décor, situe les principaux acteurs, décrit le réseau de contraintes qui s'exercent sur eux, tant matérielles que morales, et la liste peut être longue, des conditions géographiques aux techniques de toute sorte, des rapports sociaux aux règles juridiques ». En classe, lors de la pratique du jeu de rôle, cette étape peut être faite par le professeur qui explique le contexte historique de la situation qui va être jouée et distribue les feuilles de personnages ayant des caractéristiques précises ou faites par les élèves à partir de documents.

« Puis l'historien montre comment ces conditions déterminent, pour les acteurs, le champ de leurs possibles, qu'ils confrontent à leurs objectifs et à leurs intentions. Il explique ainsi leurs choix, qu'on a coutume de nommer « décisions » » (A.Prost, 1999). Ce champ des possibles sera expliqué plus longuement dans la partie suivante. En classe, par le jeu de rôle, les élèves doivent se mettre à la place de leur personnage et essayer de prendre les décisions les plus conformes par rapport aux caractéristiques de leur personnage. Grâce à cela, ils peuvent prendre conscience que leur personnage a des choix à faire, des décisions à prendre et qu'elles peuvent être multiples.

Pour Antoine Prost, toutes ces décisions n'obéissent pas à une rationalité objective, parfois la « passion l'emporte ». « L'explication historique s'intéresse alors aux représentations qui expliquent les conduites ; elle dégage les buts que, subjectivement, l'acteur s'assignait. ». En effet, les hommes du passé avaient des représentations qu'il convient de prendre en compte pour l'explication historique. Deux formes de rationalité sont ainsi dégagées, objective et subjective, pour expliquer l'histoire. « La dimension affective et éthique : la peur, la timidité, la haine sont des mobiles de l'histoire en même temps que le calcul ou l'honneur. Rien de ce qui est humain n'est étranger à l'histoire, parce que son objet propre, [...] c'est l'homme, ou

---

44C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p659

45Antoine Prost, « Les acteurs dans l'histoire », in Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines éditions, Auxerre, 1999. p413

plutôt les hommes en société dans le temps. [...] Pour cette conception de l'histoire, l'acteur, ou plutôt les acteurs occupent une place centrale.»<sup>46</sup>.

Le fait de montrer aux élèves que les acteurs du passé ont fait des choix et ont tenu une place dans l'histoire, cela peut contribuer à leur formation personnelle et leur faire prendre conscience que eux aussi peuvent agir, faire des choix et que tout n'est pas déterminé d'avance.

Pour cela, il ne faut pas se limiter à l'analyse des « grands personnages historiques » comme le dit Antoine Prost. Un glissement vers le pluriel doit s'opérer car les acteurs peuvent être « membres de communautés ». « On peut fonder le recours aux acteurs collectifs dans l'expérience qui nous fait nous reconnaître individuellement comme membres de communauté. »<sup>47</sup>

Donc l'historien a besoin des acteurs pour expliquer une situation historique car elle dépend des décisions qu'ils ont prises. Le jeu de rôle permet alors de mieux comprendre des situations complexes puisqu'il mêle plusieurs acteurs, interprétés par différents élèves qui interagissent entre eux.

Le retour des acteurs permet « une réévaluation à la hausse des décisions et stratégies conscientes des groupes et un plaidoyer « anti-fataliste » pour l'aléatoire et l'imprévisible (René Rémond) »<sup>48</sup>. Donc étudier des acteurs de l'histoire permet de défataliser l'histoire et de laisser une place à l'aléatoire. Cet aspect est développé dans la partie suivante en lien avec le jeu de rôle en classe d'histoire.

## ***C) Jeu de rôle, imagination et histoire***

### **1) L'imagination permet de démêler les causes**

Pour permettre l'explication historique, outre l'importance des acteurs, c'est l'imagination qui est essentielle selon certains historiens et philosophes. Justement, dans la pratique du jeu de rôle, les élèves doivent imaginer d'autant plus la situation historique puisque'ils sont en train de la jouer en classe. Une citation d'Antoine Prost résume bien cet

46Antoine Prost, « Les acteurs dans l'histoire », in Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines éditions, Auxerre, 1999. p415

47Antoine Prost, « Les acteurs dans l'histoire », in Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines éditions, Auxerre, 1999. p418

48C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p659

argument ainsi que l'intérêt du jeu de rôle pour comprendre l'histoire. « La compréhension accorde à l'imagination une place essentielle dans la construction de l'histoire. Transférer à une situation historique des schèmes explicatifs éprouvés dans le présent, se mettre à la place de ceux que l'on étudie, c'est imaginer les situations et les hommes. <sup>49</sup>».

Les jeux de rôle sont des simulations qui peuvent se distinguer en deux types :

- simulation convergente : « vise à faire "vivre la réalité" aux élèves, c'est-à-dire que ce qui se passera dans le jeu est en exacte correspondance avec le phénomène étudié ».

- simulation divergente : « une marge plus grande est laissée aux joueurs, ils peuvent s'éloigner un peu de la réalité » (ex : jeu de Cuba 1962)<sup>50</sup>

Dans cette situation, une part plus grande à l'imagination est laissée aux élèves. En s'éloignant de la réalité historique, ils peuvent imaginer une situation qui aurait pu se passer dans l'histoire mais qui finalement ne l'a pas été. Pour Antoine Prost, « imaginer une autre histoire est le seul moyen de trouver les causes de l'histoire réelle ». Il pose l'interrogation suivante : « Peut-on comprendre pourquoi les choses se sont passées comme elles l'ont fait, sans se demander si elles auraient pu se passer autrement? »<sup>51</sup>

« Cette expérience imaginaire est la seule façon, pour l'historien, non seulement d'identifier les causes, mais de les démêler, de les peser, pour reprendre les termes de M. Weber et de R. Aron. C'est-à-dire de les hiérarchiser »<sup>52</sup>. Antoine Prost reprend la pensée de Raymond Aron qui dit que « tout historien, pour expliquer ce qui a été, se demande ce qui aurait pu être. »<sup>53</sup> ainsi que la pensée de Paul Lacombe : *De l'histoire considérée comme science*, p 63-64

« Je dois dire ici quelques mots d'une sorte d'expérience qui est seule possible en histoire : l'expérience imaginaire. Supposer par la pensée à une série d'événements une tournure autre que celle qu'ils eurent, refaire par exemple la Révolution française. Beaucoup d'esprits trouveront sans doute que cela constitue un ouvrage vain, sinon même dangereux. Je ne partage pas ce sentiment. Je vois un danger plus réel dans la tendance qui nous porte tous à croire que les événements historiques ne pouvaient pas être autrement qu'ils n'ont été. Il faut se donner au contraire le sentiment de leur instabilité vraie. Imaginer l'histoire autrement qu'elle ne fut sert d'abord à cette fin »<sup>54</sup>.

---

49Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996. chap 8 - p169

50Dominique Nathanson, Marc Berthou, *Jouer en classe en collège et en lycée*, éditions Fabert, Paris, 2013. p105

51Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996. p175

52Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996. p178

53Raymond Aron : Peser les causes... dans *Introduction à la philosophie de l'histoire* p164.

54Paul Lacombe : *De l'histoire considérée comme science*, p 63-64

Dans la simulation divergente, lors de la reprise après le jeu pour reconstruire la réalité historique, les élèves peuvent prendre conscience que les événements historiques sont instables et qu'ils auraient pu être autrement.

Les causes historiques peuvent être mieux comprises et retrouvées si on imagine toutes les conséquences possibles.

## **2) L'imagination pour retrouver « l'imprévisibilité du futur » et rompre avec la linéarité de l'histoire.**

Comme le dit Antoine Prost, l'historien a un grand avantage puisqu'il vient après l'événement ou la situation qu'il étudie. Il sait donc quelle a été l'évolution réelle. Mais pour lui, « cette chance est en effet indissociable d'un grand risque. La connaissance rétrospective de ce qui, pour les hommes passés, était le futur risque en effet de pervertir la reconstitution de *l'horizon d'attente* et de le rétrécir, voire de rendre l'historien aveugle aux possibilités que recelait la situation. »<sup>55</sup>. L'expression « horizon d'attente » est due à l'historien allemand, R. Koselleck « Champ d'expérience et horizon d'attente », *Le Futur passé*, p307-329. Il apporte à l'histoire un nouveau rapport au temps. « Le passé et le futur de ce passé ne sont pas de même texture. R. Koselleck formalise cette différence à l'aide des deux concepts non symétriques de champ d'expérience et d'horizon d'attente

- Le champ d'expérience des hommes du passé est la présence pour eux de leur passé, la façon dont il était actuel pour eux. Il est à la fois rationnel et irrationnel, individuel et interindividuel. Il enjambe la chronologie et saute des pans entiers du temps, car les hommes du passé, comme nous, gommaient certains éléments de leur passé pour en valoriser d'autres.

- L'horizon d'attente est la présence, pour eux, du futur : un horizon qui ne se découvre jamais dans son ensemble, comme l'historien peut aujourd'hui le voir, mais qui se laisse concrètement appréhender par éléments successifs : les hommes du passé devront attendre pour le découvrir. Ce futur passé est fait d'anticipation, d'alternatives possibles, d'espoirs et de craintes. »<sup>56</sup>

Pour Antoine Prost, il est important que l'historien « ne se censure pas abusivement et qu'il ne rétrécisse pas ses hypothèses aux évolutions qu'il a la chance de connaître parce qu'il vient après l'événement. Construire des évolutions irréelles est « le seul moyen d'échapper à *l'illusion rétrospective de la fatalité* » (R. Aron, *Dimensions de la conscience historique*,

---

55 Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996. p182

56 Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996. p181

p186-187, les italiques sont de R. Aron) »<sup>57</sup>

P. Ricœur insiste sur le fait qu'il faut respecter l'incertitude de l'événement dans *Temps et Récit*, t I, p331-332. « L'estimation rétrospective des possibilités revêt ainsi une signification morale et politique, qui excède sa signification purement épistémologique : elle rappelle aux lecteurs d'histoire que « le passé de l'historien a été le futur des personnages historiques » (p187 R. Aron, *Dimensions de la conscience historique*) ».

En mettant ce caractère incertain en avant, on peut rompre avec le caractère linéaire de l'histoire qui est souvent enseigné, par le schéma causes-fait-conséquences. Cette linéarité enseignée peut provoquer un sentiment de fatalité de l'histoire.

Ce sentiment de fatalité de l'histoire éprouvé par les adolescents est repris par Paul Ricœur dans son article « Le passé avait un futur ».

« La raison la plus fondamentale du malaise dans l'histoire réside dans le caractère rétrospectif de cette science. Si le futur est encore ouvert, l'histoire évoque, elle, un passé qui semble déterminé. Le sentiment d'inexorable, d'inéluctable, surtout lorsqu'il s'attache aux grands crimes du XXe siècle, vire au cauchemar de l'irréparable. Or l'élan qui porte la jeunesse d'esprit vers l'avant, du côté de l'ouvert, vient buter sur le roc de ce qui ne peut plus être changé. [...] Le futur seul serait ouvert et le passé révolu, et en ce sens déterminé, fermé. Dans *l'Introduction à la philosophie de l'histoire* de 1937, Raymond Aron plaide avec éloquence en faveur de l'idée que l'historien doit se reporter en imagination dans un moment du passé où le futur était encore incertain, indéterminé, ouvert, par l'ignorance de la suite. Pour les hommes du passé, le passé avait un futur, comme il est dit dans le titre de la communication ».<sup>58</sup>

Donc « la construction imaginaire probabiliste est en effet ce qui permet à l'histoire de concilier la liberté des acteurs et l'imprévisibilité du futur, avec la mise en évidence et la hiérarchisation des causes qui conditionnent leur action. »<sup>59</sup>

### **3) Imagination et jeu de rôle avec les élèves.**

Cette sous-partie s'appuie notamment sur l'article « Imagination et Histoire, quelle place pour les jeux de rôles et les simulations en classe? » de Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau<sup>60</sup>. Ils pensent que « l'imagination peut, à certaines conditions, être un outil

---

57 Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996. p183

58 Ricœur Paul (1999). *Le passé avait un futur*. In Morin Edgar, *Relier les connaissances, le défi du XXIe siècle* (p300). Paris, Edition du Seuil. p 300 p303

59 Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996. p183

60 Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau, « Imagination et Histoire, quelle place pour les jeux

pédagogique en histoire ». Les historiens utilisent l'imagination pour construire l'histoire, donc les élèves peuvent également utiliser leur imagination pour comprendre l'histoire. Mais le principal danger de l'imagination en histoire serait celui de l'anachronisme. Il peut se définir comme étant « le fait d'attribuer des usages, des idées, des paroles, des vêtements caractéristiques d'une époque déterminée à des hommes ayant vécu à une autre époque »<sup>61</sup>. Le danger pour les élèves ou les personnes pratiquant l'imagination en histoire serait de se projeter « tels qu'ils sont dans le passé, avec leurs sentiments, leurs idées, leurs préjugés intellectuels et moraux » (Febvre, 1952, p215)<sup>62</sup>. Pour éviter cet anachronisme, il faut que l'enseignant fasse un « effort important de documentation et de synthèse » et qu'il guide les élèves. Les apprenants pourront alors atteindre une « meilleure connaissance de l'histoire ».

Pour contrer l'argument de l'anachronisme qui peut être érigé face au jeu de rôle, la citation de Paul Ricoeur peut être évoquée : « C'est l'effet d'un redoutable penchant pour l'anachronisme de projeter sur le passé la connaissance que nous avons aujourd'hui des événements qui occupent l'intervalle entre l'événement interrogé et le moment où nous l'examinons. Entre ces deux positions temporelles, il y a la position de tous les événements intermédiaires qui appartiennent à notre passé d'historiens mais qui constituaient le futur des hommes d'autrefois. L'anachronisme majeur consiste à prêter à ces hommes la connaissance que nous avons de la suite des événements. »<sup>63</sup>

Les deux auteurs rappellent que le jeu de rôle fait partie des pratiques alliant pédagogie et imaginaire. « Il est possible de commencer une séquence par une mise en scène très courte qui servira de déclencheur, pour susciter la curiosité des élèves et faire émerger les représentations. [...] Il est également envisageable d'utiliser le jeu de rôle pour réinvestir des connaissances précédemment acquises et vérifier à travers une situation-problème, en fin de séquence, si les élèves savent transférer leurs savoirs et leurs savoir-faire. »<sup>64</sup>

Ils concluent sur le fait que « Imagination et histoire ne sont pas incompatibles [...] si l'on respecte certaines conditions simples : ne pas refaire l'histoire, travailler à partir de sources véritables, garder le caractère plausible des situations, chasser l'anachronisme [...]

---

de rôles et les simulations en classe? », *Historiens et Géographes*, n°406, 2009, pp. 41-48.

61 <http://www.la-definition.fr/anachronisme>

62 Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau, « Imagination et Histoire, quelle place pour les jeux de rôles et les simulations en classe? », *Historiens et Géographes*, n°406, 2009, pp. 41-48.

63 Ricoeur Paul (1999). Le passé avait un futur. In Morin Edgar, *Relier les connaissances, le défi du XXI<sup>e</sup> siècle* (p300). Paris, Edition du Seuil. p 300 p303

64 Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau, « Imagination et Histoire, quelle place pour les jeux de rôles et les simulations en classe? », *Historiens et Géographes*, n°406, 2009, pp. 41-48.

Avoir recours à l'imagination en cours d'histoire, n'est-ce pas finalement aider l'élève à distinguer ce qui relève de la fiction, de l'hypothèse et du réel? ».

### **III- L'élaboration de la question de recherche.**

Après avoir rédigé le cadre théorique, ce qui me paraît le plus intéressant à faire observer aux élèves est que l'histoire n'est pas linéaire et déterminée d'avance mais qu'elle est le fruit de décisions prises par les hommes du passé. Défataliser l'histoire peut amener les élèves à prendre conscience que les hommes du passé avaient un futur et qu'ils avaient des choix à faire pour orienter leur futur. Cela peut mettre en avant un nouveau rapport au temps en histoire ainsi que la place des acteurs. Dans le cadre de la formation de futur citoyen, montrer que les hommes peuvent faire des choix aussi bien ceux du passé que ceux d'aujourd'hui me paraît important. C'est pour cela que j'ai choisi cette hypothèse de recherche : si les élèves font un jeu de rôle, alors ils vont comprendre que les hommes du passé avaient un futur et étaient acteurs de leur futur.

Le jeu de rôle le plus intéressant à faire serait alors celui qui permet aux élèves de prendre des décisions, seul ou par groupe, dans le cadre d'une simulation divergente où le résultat du jeu ne correspond pas forcément à la réalité historique, pour mettre en avant le champ des possibles.

L'objectif de la deuxième année de master est alors de faire un jeu de rôle en classe et d'observer la situation qui se produit pendant le jeu puis de mesurer ce que les élèves ont appris pendant le jeu.

A la fin de la première année de master, j'avais plusieurs possibilités de jeux de rôles à faire en classe d'histoire.

- en 6ème sur la démocratie athénienne ou la république romaine<sup>65</sup>
- en 4ème sur la Révolution<sup>66</sup>

<sup>65</sup>[http://ww2.ac-poitiers.fr/hist\\_geo/spip.php?article1262](http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article1262)

"Comprendre les hommes et les civilisations du passé". Denis Sestier dans Cahiers pédagogiques n°471, mars 2009

<sup>66</sup><http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/fjrev.html>

- en 3ème sur la révolution russe<sup>67</sup>
- en 3ème ou 1ère sur la guerre froide avec le jeu Cuba 1962, très bien documenté. C'est le jeu qui me paraissait le mieux pour mettre en avant la place des acteurs et le champ des possibles puisqu'il s'agissait d'un jeu de simulation divergente<sup>6869</sup>.

L'autre solution était aussi de créer mon propre jeu de rôle en fonction du niveau avec lequel j'aurais fait cours.

---

67<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/fjrussie.html>

68« Jeu de Cuba 1962 : construit sur une divergence à peu près assurée. Il aboutit dans 95% des cas, au déclenchement d'une guerre nucléaire totale que le monde n'a heureusement pas connue, à l'issue de la crise des fusées de Cuba. Ce jeu permet de faire découvrir le moteur de la guerre froide, l'équilibre de la terreur qui rend la guerre directe impossible. Petit temps de recherche des élèves avant de commencer pour qu'ils s'assurent que la guerre nucléaire n'a pas eu lieu [...] Le cours qui suit devra s'appuyer sur les convergences et rectifier les divergences »

Dominique Nathanson, Marc Berthou, *Jouer en classe en collège et en lycée*, éditions Fabert, Paris, 2013.

69[http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba\\_62.html](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba_62.html)

<http://lewebpedagogique.com/reseauludus/2014/05/04/cuba-62/>

<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/faitesvosjeux.htm>

## Deuxième partie : Le jeu de rôle Cuba 1962 expérimenté en classe.

Étant professeur stagiaire, dans le cadre du M2, en lycée, en classe de 1ère ES, le jeu de rôle se prêtant le mieux à ce niveau est le jeu Cuba 1962, créé par Yvan Hochet, disponible sur le site internet du réseau Ludus<sup>70</sup>. Ce jeu, repéré en M1, est bien documenté sur le site. Yvan Hochet détaille les règles du jeu, le déroulement et met à disposition les cartes que les élèves vont jouer dans ce jeu de simulation. En effet, il s'agit de simuler en classe la crise de Cuba et l'affrontement entre le camp américain et soviétique (ou plus précisément le camp soviéto-cubain) pendant la guerre froide.

### **I- La préparation de la séance consacrée au jeu de rôle Cuba 1962.**

#### *A) Les objectifs d'apprentissage du jeu Cuba 1962.*

##### **1) Intégration du jeu de rôle Cuba 1962 dans le programme de 1ère ES/L.**

Dans le programme de 1ère ES/L (et non pas dans celui de 1ère S), la crise de Cuba est à aborder obligatoirement. Son insertion dans le programme se fait dans le thème 2 intitulé « La guerre au XXème siècle », et dans le chapitre « De la guerre froide à de nouvelles conflictualités. ». La problématique générale de ce chapitre peut être la suivante : Comment évoluent les relations internationales de 1945 à nos jours ?

La crise de Cuba apparaît dans la première partie du chapitre intitulée « I) La guerre froide, conflit idéologique, conflit de puissances<sup>71</sup>. ». C'est la démarche inductive qui est à l'œuvre dans ce chapitre puisqu'il s'agit de présenter la guerre froide à partir de trois exemples : un lieu, Berlin ; une crise, la crise de Cuba ; un conflit armé, la guerre du Vietnam.

70 [http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba\\_62.html](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba_62.html)

71 [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT\\_Ressources\\_Hist\\_1\\_05\\_GuerreFrConflictualites\\_184704.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConflictualites_184704.pdf)

La crise de Cuba n'est pas le premier élément évoqué dans le chapitre pour comprendre la guerre froide. Les élèves auront étudié la guerre froide deux heures auparavant avec le sujet d'étude sur Berlin. Ce sujet d'étude permet de « présenter l'affrontement dans le temps, d'en évoquer : les origines, les modalités (importance de l'idéologie, de la propagande, de l'arme économique ...), les conséquences territoriales en Europe (naissance du bloc de l'Est et division du monde) et les rythmes (alternance de périodes de tension et de détente). »<sup>72</sup>

À l'issue de cette étude, les élèves pourront compléter un tableau mettant en parallèle les deux Blocs qui se sont dessinés à la fin des années 1940, en confrontant les aspects idéologiques, les alliances économiques et militaires qui se sont créées et les nouveaux territoires apparus en Allemagne et à Berlin.

Selon la fiche eduscol, « La crise de Cuba permet d'insister sur les enjeux territoriaux et stratégiques du conflit entre les deux Grands, sur sa dimension mondiale, sur le poids de la dissuasion et la volonté des acteurs d'éviter un affrontement direct, tout en présentant un moment clé de la guerre froide. »<sup>73</sup>

L'étude en classe de la crise de Cuba commencera par le jeu de rôle. Aucune recherche préalable ne sera demandée aux élèves. Il s'agit d'un jeu de simulation, il est donc préférable que les élèves ne connaissent pas véritablement l'issue de la crise pour laisser libre cours à leur imagination pour régler cette crise.

## 2) Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage se sont pas communiqués aux élèves avant le jeu. Il faudrait qu'ils émergent des élèves lors de la restitution écrite demandée juste après le jeu. En rapport avec l'hypothèse du mémoire, les objectifs d'apprentissage visés dans le jeu de rôle sont :

- Comprendre qu'en histoire, les hommes du passé sont des acteurs et qu'ils sont acteurs de leur futur par leurs prises de décisions.
- Comprendre que ces acteurs du passé avaient un futur et auraient pu prendre d'autres

---

72 [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT\\_Ressources\\_Hist\\_1\\_05\\_GuerreFrConflictualites\\_184704.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConflictualites_184704.pdf)

73 [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT\\_Ressources\\_Hist\\_1\\_05\\_GuerreFrConflictualites\\_184704.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConflictualites_184704.pdf)

décisions. L'histoire aurait donc pu être autrement, elle n'était pas fatale. L'objectif est de ne pas montrer l'histoire comme linéaire, un avant expliquant l'après, mais bien que l'histoire est une succession de décisions qui sont prises par les hommes et qui auraient pu être différentes. Pour cela, l'objectif est de déplacer le regard de l'élève dans le passé pour lui faire imaginer des conséquences possibles, différentes de la réalité historique.

- Développer l'enjeu civique de l'histoire, montrant que le citoyen peut décider de son avenir, comme les hommes du passé pouvaient décider de leur avenir.

Ces trois objectifs correspondent à l'hypothèse de recherche développée plus haut.

Dans le cadre du jeu de rôle Cuba 1962, d'autres objectifs peuvent également être posés de manière plus précise. Ces derniers sont néanmoins en lien avec les objectifs de départ :

- Montrer que des enjeux de pouvoir existent au sein des gouvernements. L'objectif est de montrer les tiraillements internes à chaque camp mais que la décision finale revient au président Kennedy et à Khrouchtchev. Les élèves vont-ils les laisser prendre la décision finale à chaque coup joué ?
- Comprendre ce qu'est la diplomatie, l'art de la négociation, pour régler un conflit sans avoir recours à la force. Dans le jeu, cet aspect doit être vu comme étant compliqué puisque chaque camp défend des intérêts divergents. Dans une négociation, il y a forcément un échange<sup>74</sup>. Si le résultat est que les États-Unis obtiennent le retrait des fusées et que les Soviétiques ne demandent rien en retour, ce n'est pas une négociation.
- Travailler une des capacités inscrites dans le programme d'histoire-géographie du lycée : Développer son expression personnelle et son sens critique – développer un discours oral ou écrit construit et argumenté, le confronter à d'autres points de vue. Cette capacité sera travaillée dans les discussions internes à chaque groupe pour prendre des décisions communes mais également dans les discussions entre les deux groupes pour trouver un accord.
- Objectifs notionnels illustrés par le jeu, et travaillés en classe après le jeu dans le cadre du chapitre sur la guerre froide :  
une guerre « froide », donc pas d'affrontement militaire direct voulu entre les deux camps, ce qui fait la spécificité de cette guerre.

---

74 Thuderoz Christian, « Ce que négociateur veut dire » in *L'art de négocier*. Sciences Humaines, déc 2014, n°265, p 34-35.

L'équilibre de la terreur, la course à l'armement, la dissuasion

Une guerre mondiale avec des enjeux territoriaux et stratégiques entre les deux Grands (alliance entre Cuba et l'URSS présentée en introduction, les références à d'autres terrains d'affrontement dans le monde (Vietnam, Corée, ou Berlin) sur les feuilles de négociations du jeu (voir Annexe), la présence des missiles américains en Turquie).

## ***B) Les règles du jeu de rôle Cuba 1962 et les cartes à jouer.***

### **1) Les règles du jeu de rôle Cuba 1962.**

Yvan Hochet a bien détaillé les règles du jeu sur la page web du réseau Ludus (voir annexes)<sup>75</sup>. Celles-ci sont clarifiées, données aux élèves et projetées au tableau pendant le jeu de la manière suivante :

La classe est divisée en deux camps : le camp américain / le camp soviéto-cubain.

Au milieu de la salle se trouve la table des négociations.

L'enseignant est le « gardien du temps » et l'ONU. (Il a aussi sa carte du secrétaire général de l'ONU pendant la crise de Cuba (voir Annexe)).

Les élèves ont à leur disposition le matériel suivant (voir Annexe) :

- chacun a une carte de personnage.
- chaque camp dispose de cartes d'action. Ces cartes sont classées en 5 niveaux de conflit :
  - niveau 1 (manœuvres purement diplomatiques),
  - niveau 2 (menaces verbales),
  - niveau 3 (actions concrètes sans déclencher de guerre),
  - niveau 4 (guerre limitée),
  - niveau 5 (guerre atomique mondiale)
- 3 cartes « demande de négociation » sont réparties entre les deux camps et avec le secrétaire général de l'ONU
- deux feuilles de négociation par camp montrant ce que chacun pourrait céder.

---

75 [http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba\\_62.html](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba_62.html)

Les personnages que les élèves interprètent existaient pendant la crise de Cuba. Les personnages présents dans chaque camp avaient, et ont dans le cadre du jeu, le même but :

- pour le camp américain : le retrait des fusées soviétiques à Cuba
- pour le camp soviéto-cubain : le maintien des fusées à Cuba.

Cependant, chaque personnage a un niveau de conflit à atteindre et à ne pas dépasser. Par exemple, J.F. Kennedy ne veut pas dépasser le niveau 2 (menaces verbales) alors que quelques-uns de ses conseillers militaires sont prêts à déclencher une attaque nucléaire massive contre l'URSS (niveau 5). Ces divergences sont les mêmes dans le camp soviéto-cubain.

Il y a donc des avis différents entre les personnages d'un même camp mais il faut se mettre d'accord pour prendre une décision commune et discuter ensemble.<sup>76</sup>

#### Le déroulement du jeu :

Les États-Unis commencent parce qu'ils viennent de se sentir menacer par la découverte de l'installation de rampes de lancement de missiles à Cuba. Que doivent-ils faire pour répondre à cette menace ?

Tout d'abord, les élèves du camp américain doivent discuter ensemble pour prendre une décision, c'est-à-dire, choisir une carte d'action qui correspond à un niveau. Les élèves ont le droit de commencer par la carte qu'ils veulent. Pour faire leur choix, les élèves ont 1min30. Le professeur est le gardien du temps et mettra un terme aux discussions à la fin du temps réglementaire.

Une fois la carte choisie, un élève la lit à voix haute et la dépose sur la table au milieu de la classe. Le niveau de la carte doit être clairement donné. Le professeur peut éventuellement la commenter.

C'est ensuite au tour du camp soviéto-cubain de jouer et de répliquer face à l'action des Américains :

- discussion dans le camp pour prendre une décision, choix d'une carte action qui doit obligatoirement être que du même niveau ou du niveau supérieur à celle posée par les Américains, au bout d'1min30 maximum.
- Lecture et carte déposée sur la table au milieu de la salle.

Remarque : une fois la carte posée, elle ne peut plus être jouée de la partie.

---

<sup>76</sup> [http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba\\_62.html](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba_62.html)

Les États-Unis répondent à leur tour à l'action faite par les Soviététo-Cubains et ainsi de suite.

#### Explication des cartes spéciales : les cartes de négociations.

Il y en a une dans chaque camp mais aussi une pour l'ONU qui peut être jouée par le professeur.

- Si une équipe veut négocier, elle doit jouer une carte « négociation » à la place d'une carte de niveau 1 à 5.
- Le camp adverse doit d'abord dire s'il accepte le principe de la négociation : si oui, il joue à son tour sa carte « négociation », sinon, il joue une carte de niveau 1 à 5 en suivant les règles de pose et le jeu reprend
- Si les deux camps ont joué une carte « négociation », les deux camps regardent les deux feuilles de négociation présentant ce que chaque camp pourrait céder. Chaque camp a en sa possession les deux feuilles. L'objectif est de montrer aux élèves que chaque camp peut céder quelque chose pour résoudre la crise. En effet, « une négociation est un sacrifice (un sacrifice pour obtenir ce que l'on désire), un échange (un abandon pour un gain), fondé sur un principe mutuellement avantageux ».<sup>77</sup>  
Chaque camp choisit ce qu'il pourrait céder en gardant en tête les propositions éventuelles qui pourraient être faites par le camp adverse.
- Chaque camp envoie son ambassadeur aux Nations Unies (Stevenson, Zorin) à la table des négociations qui est au milieu de la salle de classe..
- Les 2 ambassadeurs échangent leurs arguments, discutent librement de ce qu'ils sont prêts à céder dans la négociation. Ils ont le droit de faire des allers et retours avec leur camp pour discuter.
- Si les deux camps sont d'accord sur le contenu de la négociation, le jeu s'arrête (exemple : les États-Unis lâchent Berlin-Ouest et en échange l'URSS retire ses fusées de Cuba).
- Si l'accord n'est pas conclu, on reprend la pose normale des cartes, mais au niveau inférieur, pour simuler une détente.

Contrairement aux autres cartes, chaque camp reprend sa carte négociation si elle a été jouée. Chaque camp peut demander autant de négociations qu'il veut dans le jeu.

---

77 Sciences Humaines, n°265, décembre 2014.

L'enseignant représente l'ONU : s'il estime que l'escalade est trop rapide, il peut à son tour demander une négociation en posant la carte « négociation » bleue.

### La fin du jeu.

Le jeu se termine si un des camps a joué la carte de niveau 5 (guerre nucléaire totale). Les deux camps ont perdu, ou si la négociation a abouti. Dans ce cas, on voit quel camp a gagné et on compare avec ce qu'il s'est réellement passé.

## **2) Les cartes du jeu à compléter.**

Yvan Hochet a mis à disposition de nombreuses cartes pour faire le jeu (cartes de personnages, d'actions par niveau, de négociation). Les cartes d'actions étaient bien claires et n'ont pratiquement pas été changées (quelques précisions ont été ajoutées sur deux cartes). Les modifications ont été plus importantes pour les cartes de personnages. En effet, les cartes du côté américain étaient beaucoup plus précises que celles du camp soviétique. Cela s'explique par le fait que nous ayons à notre disposition beaucoup plus de documentation sur le conseil qui s'est réuni aux États-Unis pour résoudre la crise (l'ExComm<sup>78</sup>). Tous les membres et leurs objectifs pour résoudre cette crise sont précisés sur le site internet qu'Yvan Hochet a utilisé (<http://www.cubacrisis.net/>), site réalisé par le mémorial de Caen et qui présente des sources fiables. Cependant toutes les cartes du côté américain n'avaient pas de photographies, certaines ont donc été ajoutées. Le statut de chaque personnage a également été revu. Par exemple, Yvan Hochet avait remplacé le terme de « secrétaire » d'État par le terme de « ministre » pour que ce soit plus parlant pour les élèves. Étant donné que le jeu est fait avec des élèves de 1ère, le choix a été fait d'utiliser le terme exact de « secrétaire » en expliquant aux élèves, lors de la présentation de leur personnage, qu'aux États-Unis le terme de « ministre » est remplacé par celui de « secrétaire ». (Exemple de la carte de Douglas Dillon, secrétaire du Trésor (= ministre des finances)).

Un travail plus long a été fait pour compléter les cartes des personnages du côté soviétique. Yvan Hochet avait fait des cartes de personnages qui ne donnaient que le statut du personnage et son objectif, mais pas son nom, ni sa photographie. Pour permettre une égalité dans la classe, des recherches ont été menées pour retrouver les hommes politiques soviétiques importants en octobre 1962. Dans le cadre des recherches, les objectifs de chaque homme politique dans cette crise n'ont pas toujours été identifiés. Pour permettre le jeu,

---

78 [http://www.cubacrisis.net/fran/docum/excomm\\_17.html](http://www.cubacrisis.net/fran/docum/excomm_17.html)

certaines objectifs ont été donnés à des personnages sans être totalement vérifiés. Mais ces objectifs ne sont peut-être même pas vérifiables. En URSS, pour résoudre la crise, un comité ne s'est pas réuni comme du côté des États-Unis. Les acteurs majeurs de la crise étaient moins nombreux. Khrouchtchev jouait à lui seul un rôle important et a pris la décision finale (tout comme Kennedy, mais ce dernier a consulté longuement ses conseillers et secrétaires d'État au préalable).

Les hommes politiques soviétiques importants d'octobre 1962 ont été retrouvés, ainsi que leur photographie (voir cartes en annexe). Tous les élèves ont donc eu le même type de carte avec un personnage qui a réellement existé et qu'ils doivent interpréter.

Le rôle de Fidel Castro a été vérifié. Sur la carte faite par Yvan Hochet, l'objectif de Fidel Castro était de profiter de la crise pour attaquer en premier les États-Unis avec une guerre nucléaire totale. Sur le site du mémorial de Caen, il est bien précisé que Fidel Castro « avertit les Soviétiques d'une invasion américaine probable et leur demande de lancer en premier une attaque nucléaire contre les États-Unis ».

Dans chaque camp, une carte ambassadeur aux Nations unies a été faite pour désigner les deux élèves qui devront négocier à la « table des négociations » au milieu de la salle. Il s'agit de Adlai Stevenson (Américain) et Valerian Zorin (Soviétique) qui se sont d'ailleurs bien réunis le 25 octobre 1962 au Conseil de sécurité des Nations unies<sup>79</sup>. Le drapeau de l'ONU a été imprimé pour être disposé sur cette « table des négociations ».

Enfin, la carte du professeur a été créée sur le même modèle, pour montrer qu'il est également actif dans le jeu. Le professeur joue le rôle du 3ème Secrétaire général des Nations unies, U Thant, qui a joué un rôle dans la résolution de la crise et a permis d'ouvrir un dialogue entre Kennedy et Khrouchtchev pour mettre un terme à la menace d'une guerre nucléaire<sup>80</sup>. Le professeur a également à sa disposition dans le jeu une carte de « demande de négociations » qu'il peut jouer quand il estime que l'escalade entre les deux camps devient trop rapide.

25 cartes ont donc été réalisées sur le même modèle, pour les 24 élèves et le

---

79Grosser Pierre (2007). La crise de Cuba in *La guerre froide, Documentation photographique*, n°8055, p40-41.

80<http://unchronicle.un.org/fr/article/la-diplomatie-pr-ventive-aux-nations-unies/>  
<http://www.un.org/fr/sg/formersgs/thant.shtml>

professeur. Pour montrer aux élèves que les discussions se sont faites avec plus d'hommes politiques du côté américain, 8 cartes seulement ont été faites du côté soviéto-cubain (8 élèves seulement) alors que 14 cartes ont été faites du côté américain.

Chaque élève est actif et a un rôle à jouer. Il n'y a pas d'élèves observateurs pendant ce jeu.

Enfin, les feuilles de négociations ont été modifiées, de sorte que chaque camp ait le même nombre d'éléments qu'il pourrait céder.

## **II) Le déroulement de la séance sur la crise de Cuba.**

La séance de cours consacrée à la crise de Cuba et au jeu de rôle était censée être faite sur un créneau de deux heures. L'objectif pendant ces deux heures était de présenter le contexte avant la crise, faire le jeu et vérifier la réalité historique en la comparant avec le résultat du jeu. En réalité, la troisième partie consacrée à la réalité historique a été faite sur une troisième heure de cours, puisque le jeu a duré plus de 40 min.

### ***A) « L'avant-jeu »: mise en contexte de la crise de Cuba, règles du jeu données, appropriation des personnages et organisation de la salle de classe.***

Avant le jeu, un diaporama a été préparé pour expliquer le contexte à Cuba quelques années avant la crise. Tout d'abord, la localisation géographique de Cuba a été précisée et appuyée à l'aide d'une carte.

Ensuite, les acteurs majeurs et les relations internationales ont été présentés aux élèves à l'aide de photographies permettant de bien identifier les acteurs majeurs de la crise. Les élèves ont pris des notes lors de cette phase.

Les grandes lignes données aux élèves ont été les suivantes :

- Fidel Castro a renversé le dictateur Fulgencio Batista et a mis fin à la dictature, avec l'aide de Ernesto « Che » Guevara.
- Le modèle communiste s'impose sur l'île puisque Fidel Castro élimine les opposants politiques et nationalise l'économie, notamment les plantations sucrières.
- Les relations diplomatiques entre les Etats-Unis et Cuba sont rompues.
- Le 16 avril 1961, un groupe d'opposants castristes tente de débarquer sur la plage de

la baie des Cochons à Cuba, avec l'appui de la CIA (services secrets américains) et l'accord du président américain, John Kennedy. Ce débarquement est un échec.

- Les États-Unis décrètent alors un embargo autour de Cuba. Les exportations américaines sont suspendues vers Cuba.
- Castro se tourne alors vers Khrouchtchev, qui offre de lui acheter tout le sucre produit sur l'île et ne peut refuser la proposition soviétique, qui est l'installation de plusieurs bases de lanceurs et missiles, de bombardiers et l'envoi de soldats soviétiques. (C'est l'*Opération Anadir*)
- Le 15 septembre sont débarquées à Cuba les premières fusées SS-4, suivies le 4 octobre par les premières ogives nucléaires.
- Le 16 octobre 1962, McGeorge Bundy annonce à Kennedy que deux jours plus tôt, un U-2 a repéré à l'Ouest de la Havane, la construction de rampes de lancement de missiles, avec comme preuve à l'appui, des photographies aériennes (montrées en classe).
- Kennedy décide aussitôt d'examiner les différentes options de riposte avec ses plus proches conseillers qui forment, au sein du Conseil national de Sécurité (NSC), un Comité exécutif (*ExComm*)<sup>81</sup>.

A la suite de cette mise en contexte, j'ai annoncé aux élèves qu'ils allaient faire un jeu de rôle dans lequel il fallait résoudre cette crise de Cuba en interprétant différents personnages de 1962. Les cartes de personnages ont alors été distribuées aux élèves. Un temps leur a été laissé pour bien lire leur carte, pour s'approprier leur personnage et pour répondre aux questions éventuelles. Les règles du jeu ont ensuite été exposées par l'enseignant, avec à l'appui un diaporama projeté donnant les grandes lignes. Le déroulement du jeu en cas de pose de la carte négociation n'a pas été donné en détail à ce moment-là. Seul le fait que cette carte existait et pouvait être jouée à tout moment a été dit, pour éviter de donner trop d'informations d'un coup. De même, les deux possibilités de fin du jeu n'ont pas été précisées.

81 Informations et photographies issues des sites suivants :

<http://www.herodote.net/Cuba-synthese-1984.php>

[http://www.herodote.net/22\\_octobre\\_1962-evenement-19621022.php](http://www.herodote.net/22_octobre_1962-evenement-19621022.php)

<http://www.cubacrisis.net/>

[http://portfolio.lesoir.be/v/monde/castro/0914\\_738233-01-07\\_jpg\\_0JWH73JC.JPG.html](http://portfolio.lesoir.be/v/monde/castro/0914_738233-01-07_jpg_0JWH73JC.JPG.html)

<http://www.jfklibrary.org/>

[http://www.cubacrisis.net/fran/pages/premset\\_01.html](http://www.cubacrisis.net/fran/pages/premset_01.html)

Sur les 24 élèves de la classe de 1ère ES, seulement 18 élèves étaient présents le lundi 12 janvier 2015, jour où j'ai fait le jeu. Il s'agissait de la semaine de l'orientation au lycée et 6 élèves assistaient à une conférence sur un métier qui les intéressait. J'ai donc dû changer à la dernière minute, la répartition des rôles que je m'étais fixée. En effet, je voulais donner les rôles importants (Kennedy, Khrouchtchev, les 2 ambassadeurs) à des élèves à l'aise à l'oral. J'ai donc distribué les rôles un peu au hasard sauf pour les 4 cités plus haut, pour lesquels j'ai réfléchi pendant le déroulement du cours de la première séance.

De plus, je voulais respecter la parité (d'autant plus qu'il y a peu de garçons dans la classe). Il y a avait donc deux garçons dans chaque camp. Kennedy a été joué par une fille et Khrouchtchev par un garçon. L'ambassadeur américain a été joué par un garçon et l'ambassadeur soviétique par une fille.

Chaque élève s'est présenté à l'ensemble de la classe avant que le jeu ne commence. Les élèves ont lu à voix haute, un par un, leur rôle au sein de leur camp respectif. Cela a permis aux élèves de bien identifier qui était Kennedy et Khrouchtchev. Cette petite phase « d'échauffement » s'est déroulée avant la récréation, lors de la première séance de cours.

Pour la séance du jeu, après la récréation, l'élève jouant Che Guevara, n'a pas pu tenir son rôle pour cause d'un rendez-vous chez la conseillère d'orientation.

Seulement 17 élèves ont donc participé au jeu, répartis de la manière suivante : 10 élèves dans le camp américain et 7 élèves dans le camp soviéto-cubain. La répartition non équilibrée entre les deux camps était voulue. En effet, le camp américain était beaucoup mieux organisé que celui de l'URSS lors de la crise de Cuba. L'*ExComm* s'est réuni dès le début de la crise pour trouver une solution. Il s'agissait du Comité exécutif, une cellule de crise chargée d'élaborer, sous la direction du président, les ripostes américaines<sup>82</sup>. Ce comité était composé de seize membres, dont la quasi totalité est présentée en annexe sur les cartes des personnages américains. Quant au camp soviéto-cubain, aucun conseil ne s'est véritablement réuni pour résoudre la crise. Mon objectif était donc de montrer les États-Unis comme un camp dans lequel de nombreuses personnalités se sont réunies pour discuter et donc simuler une démocratie plus grande.

---

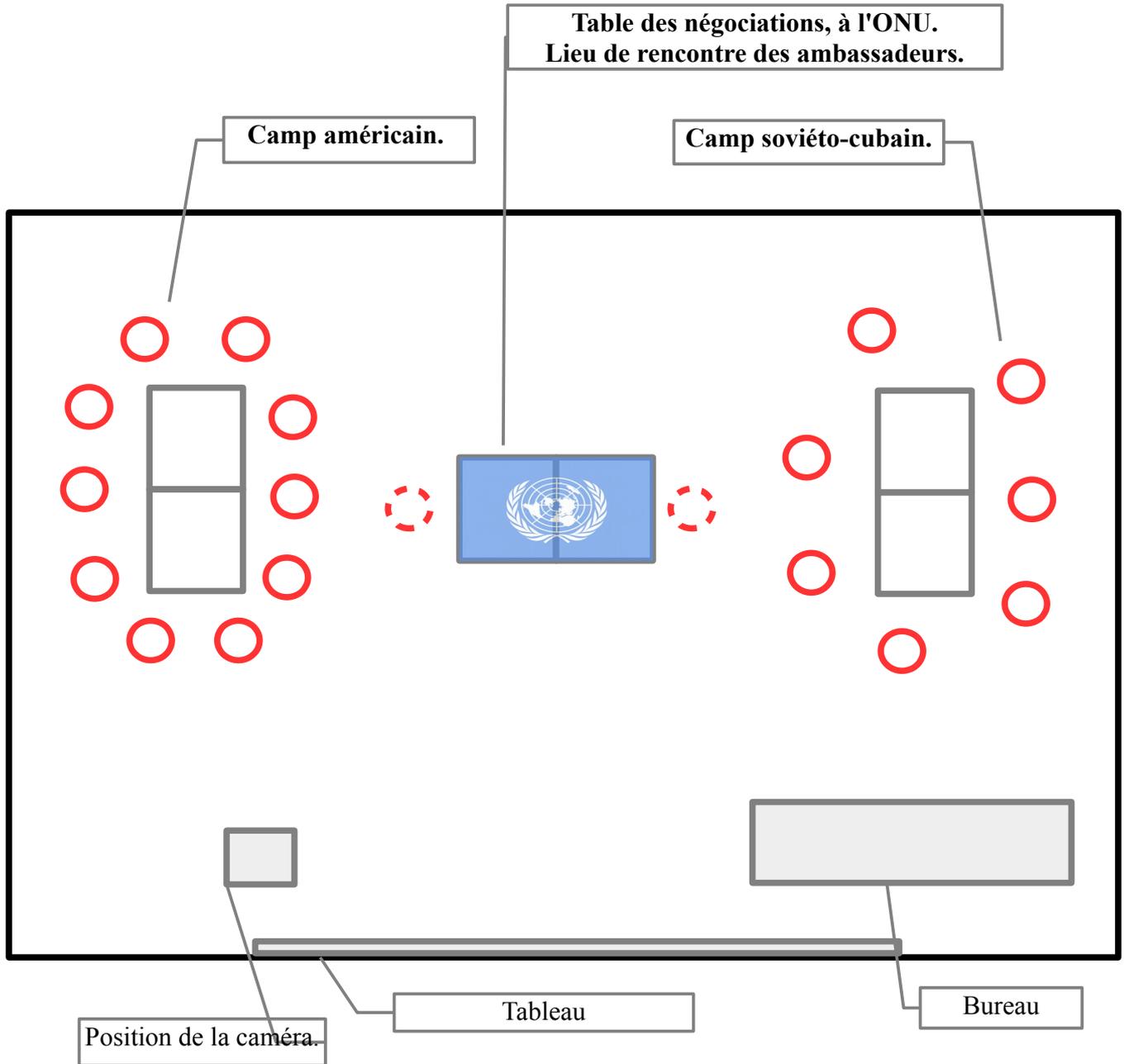
82 [http://www.cubacrisis.net/fran/docum/excomm\\_17.html](http://www.cubacrisis.net/fran/docum/excomm_17.html)

<b>Camp américain : 10 élèves</b>	<b>Camp soviéto-cubain : 7 élèves</b>
- John Fitzgerald Kennedy (niveau 2)	- Nikita Khrouchtchev (niveau 4)
- Robert Fitzgerald Kennedy (niveau 2)	- Anatoli Dobrynine (niveau 3)
- Lyndon B. Johnson (niveau 2)	- Léonid Brejnev (niveau 3)
- John MacCone (niveau 3)	- Vladimir Semitchastny (niveau 4)
- Dean Rusk (niveau 3)	- Maréchal Bragamian (niveau 4)
- Robert Nac Namara (niveau 3)	- Fidel Castro (niveau 5)
- Maxwell Taylor (niveau 4)	- Ambassadeur : Valerian Zorin (porte-parole)
- McGeorges Bundy (niveau 4)	
- Paul H. Nitze (niveau 5)	
- Ambassadeur : Adlai Stevenson (porte-parole)	

L'organisation de la salle de classe a été modifiée pour le jeu : les tables ont été déplacées le long du mur ou dans le fond de la classe, les chaises ont été rassemblées de chaque côté de la classe pour former les deux camps, autour de deux tables. L'objectif est que les élèves discutent entre eux le plus près possible les uns des autres de façon à ce que les élèves de l'autre camp ne les entendent pas.

Enfin, deux tables ont été mises au milieu pour l'espace des négociations, symbolisé par un drapeau de l'ONU.

**Organisation de la salle de classe lors du jeu.**



## ***B) Le jeu de rôle et le dispositif du recueil de données.***

J'ai décidé de filmer le jeu avec un plan large sur la classe pour ensuite l'analyser. Il s'agit de recueillir le déroulement du jeu avec ses différentes phases, les décisions prises par les élèves lors des négociations entre les deux camps...

Après avoir regardé la vidéo, je me suis rendue compte que l'ensemble des élèves n'y figurait pas. La caméra n'était pas assez éloignée pour faire un plan suffisamment large. Nous ne pouvons donc pas voir l'attitude de tous les élèves (5 élèves manquent). Cependant, la vidéo m'a vraiment permis de me souvenir du déroulement du jeu et de voir certains éléments que je n'avais pas perçus pendant le jeu. La transcription de la vidéo a été faite et mise en annexe. Dans la partie suivante, certains passages seront analysés plus longuement.

De manière générale, le jeu a duré 40 minutes dont environ 15 minutes ont été consacrées à la pose des cartes d'action et à l'escalade du conflit, et 25 minutes consacrées aux négociations divisées en 3 phases.

Voici le résumé du jeu de rôle expérimenté en classe :

- Durant les 9 premières minutes, les élèves ont joué avec la pose des cartes d'action en partant dès le départ du niveau 2 (les menaces verbales – une carte par camp), en passant par le niveau 3 (actions concrètes sans déclencher de guerre – deux cartes par camp), jusqu'au niveau 4 (déclenchement d'une guerre limitée – deux cartes dans le camp américain, une carte dans le camp soviéto-cubain).
- Face à l'escalade rapide des actions, j'ai posé la carte de négociation que je possédais en tant que Secrétaire général des Nations unies. J'ai ainsi obligé les deux camps à négocier par l'intermédiaire de leurs ambassadeurs. Cette première négociation a duré 8 minutes, sans aboutir à une solution.
- Une légère détente a été simulée après cette phase de négociation. Les élèves ont pu à nouveau jouer des cartes du niveau 3 (une dans chaque camp), puis passer au niveau 4 (une carte dans chaque camp), avant que les Soviéto-Cubains ne demandent une négociation.
- Cette deuxième négociation, demandée 4 minutes après le retour au jeu, a duré 9 minutes, sans qu'aucun accord n'ait été trouvé entre les deux ambassadeurs.
- Une carte de niveau 4 a été jouée par les Soviéto-Cubains à la reprise du jeu. Les Américains n'ayant plus de cartes de niveau 4 et ne voulant pas jouer la carte de niveau 5 (guerre nucléaire), ont demandé une négociation.

- Cette troisième négociation, demandée 1min30 après la reprise du jeu a duré 3min15 entre les ambassadeurs puis 4 minutes entre Kennedy et Khrouchtchev qui ont été mis face à face, à la table des négociations. J'ai formulé cette demande pour faire avancer le jeu plus rapidement et pour marquer l'importance de ces deux chefs d'État, qui ont parfois eu du mal à imposer leurs idées dans leurs camps respectifs. Khrouchtchev a d'abord formulé les conditions de la négociation, qui ont été dans un premier temps refusées par Kennedy. Khrouchtchev a alors presque joué la carte de niveau 5. Je n'ai vu cette action qu'au moment où j'ai visionné la vidéo. J'aurais dû faire arrêter le jeu à ce moment-là. Mais les élèves du camp soviéto-cubain ont fait arrêter l'action de Khrouchtchev et finalement, Kennedy a accepté la demande de Khrouchtchev, n'ayant pas d'autres solutions, sauf celle de la guerre nucléaire. En effet, chaque camp avait joué toutes ses cartes de niveau 3 et 4.
- La crise a donc été résolue sans que la guerre nucléaire n'ait été déclenchée. Le résultat de la négociation est le suivant :

Les Soviétiques doivent retirer les missiles à Cuba, ne soutiennent plus la Corée du Nord, n'envoient pas de troupes à Cuba, ne soutiennent plus le Vietnam du Nord communiste, mais en échange, les Américains doivent retirer leurs missiles installés en Turquie, et donner Berlin-Ouest aux Soviétiques. Les Américains ont donc réussi à atteindre leur objectif, avec des concessions.

Pendant le jeu de rôle, deux dictaphones ont également été positionnés sur les tables de chaque camp pour enregistrer les débats internes lors de la prise de décisions communes. Cela permet d'entendre les propos des élèves pendant le jeu, qui ne sont pas audibles sur la vidéo. Certains passages ont été transcrits (voir annexe) pour être analysés dans la partie suivante.

### ***C) « L'après-jeu » : apprentissages des élèves recueillis et mise en perspective historique.***

Juste après le jeu, une fiche a été distribuée à chaque élève posant la question suivante : qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? Cette question était assez ouverte pour permettre aux élèves de s'exprimer librement. Cette fiche était à remplir de manière anonyme, dans le but qu'ils s'expriment encore plus facilement. Les dix dernières minutes de la séance

leur ont été laissées pour la remplir.

Ce corpus a été transcrit et mis en annexe. Toutes les expressions utilisées par les élèves pour répondre à la question, sont classées dans la partie suivante en différentes thématiques, renvoyant aux différents objectifs précisés plus haut.

La séance suivante, la réalité historique a été comparée au résultat du jeu de rôle. Certains élèves présents pour le jeu de rôle ont pu faire un résumé aux élèves absents de la situation à Cuba et de la résolution de la crise trouvée par les élèves.

Le document source utilisé pour travailler sur la crise de Cuba a été un ensemble d'extraits du discours télévisé de Kennedy, du 22 octobre 1962<sup>83</sup>. Différentes expressions ont pu être analysées avec les élèves :

- « une stricte quarantaine sera appliquée sur tout équipement militaire offensif à destination de Cuba » : cette expression ressemble à une action lancée par le camp américain lors du jeu, le blocus naval de Cuba. On peut soulever le fait que le terme de blocus n'est pas employé par Kennedy, jugé comme étant trop fort et faisant référence à Berlin. De plus, le blocus constitue en droit international, un acte de guerre défini par la Charte des Nations unies<sup>84</sup>. Kennedy, volontairement n'utilise pas ce terme mais plutôt celui de quarantaine, établissant plus ou moins une situation similaire.

- « une surveillance plus étroite de Cuba »

- « une réunion d'urgence du Conseil de sécurité »

Le niveau 3 des cartes d'action (actions concrètes sans déclencher de guerre) est atteint et n'est pas dépassé le 22 octobre.

L'expression « course aux armements » présente dans le discours permet d'aborder cette notion. Celle-ci est définie et illustrée par un document de leur manuel donnant les dates d'obtention des différentes armes par les deux puissances. L'expression « équilibre de la terreur » est également vue avec les élèves, dont la définition suivante est donnée : « expression qui rend compte de l'impossibilité, pour les deux Grands, d'utiliser l'arme atomique, par peur d'une destruction mutuelle »<sup>85</sup>. C'est la forme extrême de la dissuasion, qui permet d'éviter l'affrontement. Cette situation a été expérimentée en classe. Je reviens sur l'issue du jeu avec les élèves en leur rappelant qu'ils n'ont pas atteint le niveau 5 et n'ont pas

---

83<http://icp.ge.ch/po/cliotexte/deuxieme-moitie-du-xxe-siecle-guerre-froide/guerre.froide.crise.Cuba.html>

84<http://www.cubacrisis.net>

85Manuel Histoire 1ère ES, L, S, Magnard, 2010.

déclenché la guerre atomique et aurait fait des millions de morts.

Enfin, j'ai pu conclure la séance sur la crise de Cuba et leur annonçant l'aboutissement des véritables négociations, le 28 octobre 1962. L'URSS a accepté de retirer les missiles installés à Cuba mais en contre-partie, les États-Unis ont dû s'engager à ne pas envahir Cuba (et donc laisser Castro au pouvoir à Cuba) et à retirer les missiles américains basés en Turquie.

Nous avons comparé ce résultat avec celui du jeu. Les élèves ont pu observer des similitudes et des différences. Les similitudes sont que les Soviétiques retirent leurs fusées de Cuba et que les Américains retirent celles de Turquie. Toute la négociation autour de Berlin-Ouest pendant le jeu, n'a pas existé dans la réalité et les Soviétiques ont donc cédé moins d'éléments dans la réalité. Mais la similitude principale, ressentie par le jeu, était la peur du déclenchement d'une guerre nucléaire entre les deux Grands.

Il a été précisé aux élèves qu'ils devaient retenir la réalité historique mais que celle-ci aurait pu être différente, comme elle l'a été dans le jeu. A la fin de cette séance, je leur ai donné certains objectifs d'apprentissage que je m'étais fixée tels que l'importance des acteurs en histoire, que l'avenir de ces acteurs du passé dépendait de leurs propres décisions et donc qu'il aurait pu être différent.

## **Troisième partie : L'analyse des données recueillies pendant et après le jeu de rôle.**

Dans un premier temps, rappelons l'hypothèse de recherche soulevée dans ce mémoire. Si les élèves font un jeu de rôle, alors ils vont comprendre que les hommes du passé avaient un futur et étaient acteurs de leur futur.

À partir de cette problématique, deux axes principaux d'analyse des données sont mis en évidence.

Tout d'abord, nous analyserons une partie du recueil de données renvoyant à la place des acteurs en histoire et au fait que ces hommes du passé ont pris des décisions pour leur futur. Cette première partie d'analyse se fait en lien avec la première partie du mémoire (II-B).

Ensuite, nous travaillerons sur une partie du recueil de données renvoyant au deuxième axe de lecture de la problématique, c'est-à-dire au futur des hommes du passé et à son incertitude. La simulation d'une situation du passé dans le présent de l'élève avait pour objectif de déplacer le regard de l'élève dans le passé pour lui faire imaginer des conséquences possibles par rapport à une action, différentes de la réalité historique. Cette deuxième partie renvoie à la première partie du mémoire (II-C).

Dans ces deux parties, nous analyserons des éléments de la retranscription de la vidéo, des extraits de débats internes entre élèves retranscrits, et des expressions écrites par les élèves sur les fiches individuelles distribuées à la fin du jeu.

Enfin, une troisième partie complétera les deux principaux axes de recherche soulevés dans la problématique. Celle-ci mettra en évidence l'intérêt du jeu de rôle en classe pour développer des enjeux civiques et des compétences en tant que méthode active en pédagogie (cf Première partie, I- B).

## I) Par le jeu de rôle, comprendre que les hommes du passé étaient des acteurs.

Comme le disent C. Delacroix et A. Prost, « il n'y a pas d'histoire sans acteurs »<sup>867</sup>. Pour faire comprendre la place des acteurs en histoire, j'ai décidé de faire un jeu de rôle en classe. Avec les données recueillies, nous allons vérifier dans un premier temps, si les élèves ont compris que l'histoire existe grâce aux acteurs du passé. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les objectifs et les rôles de chacun des acteurs pour voir si les élèves ont bien intégré pendant le jeu, que ces rôles étaient différents et qu'ils devaient faire en sorte de les respecter. Enfin, nous travaillerons sur les négociations dans le cadre des relations internationales que le jeu simule. Nous essayerons de prouver que par ce jeu, les élèves ont pu expérimenter les conditions d'une négociation dont les hommes du passé étaient les acteurs.

### *A) Les élèves ont-ils compris par le jeu de rôle, que l'histoire existe grâce aux acteurs du passé ?*

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
1	<b>Les acteurs</b>
2	N°9- « Il m'a appris les personnes qui étaient présentes aux conflits ».
3	N°10- « Sinon, nous avons appris qui sont les personnages et nous avons appris quelques traits de leur personnalité ».
4	N°5- « le jeu m'a appris à connaître les personnes qui faisaient partis du camp américain et du camp soviéto-cubain car je ne connaissais pas tous leur nom ainsi que leur rôle. »
5	N°13- « Les différents personnages qui ont joués un rôle dans cette période ainsi que leurs rôles ».
6	N°8- « On se rends vraiment compte que chaque décision prise étaient importantes. Le rôle qu'avait chaque personnage était tout aussi important. »
7	N°15- « Le collectif est important dans la prise de décision, chaque avis est important ».
8	N°1- « ce jeu permet également de comprendre que chacun à une place importante lors des conseils et que tout le monde a le droit de donner son avis ».

86C. Delacroix, F. Dosse, P.Garcia, N. Offenstadt (dir), *Historiographies II, Concepts et débats*, Gallimard, Paris, 2010. p651

87Antoine Prost, « Les acteurs dans l'histoire », in Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines éditions, Auxerre, 1999. p413

Sur les 17 élèves participant au jeu, 12 élèves ont évoqué dans leurs fiches, la présence d'acteurs et le rôle qu'ils ont joué. Les mots « personnage » et « personnes » pour parler des hommes du passé reviennent quatre fois chacun. Le mot « rôle » est employé six fois, pour désigner à la fois les acteurs de manière générale ou des acteurs en particulier (cf plus bas).

Les personnages deviennent bien présents pour les élèves dans le conflit joué en classe (ex : lignes 2-3-4). Ces personnages sont des acteurs pour les élèves puisqu'ils emploient le mot « rôle » (ex : lignes 5-6). En effet, la définition même d'acteur est « celui qui joue un rôle important, qui prend une part active à une affaire »<sup>88</sup>.

Ces acteurs ont été perçus par les élèves comme étant « membres de communautés »<sup>89</sup> où chacun des membres a son rôle à jouer. Les deux communautés distinctes sont présentes dans le jeu de rôle, le camp américain et le camp soviéto-cubain (ligne 4). Les élèves ont compris que chacun des membres pouvait avoir son avis et qu'il était important. (lignes 6-7-8). Les deux « communautés » ont bien été symbolisées dans la classe par leur disposition de chaque côté de la pièce, bien séparée ainsi que par le drapeau correspondant à chaque camp sur leur carte de personnages, d'actions et feuille de négociation. Les élèves qui ont noté que chaque membre avait un « avis », ont bien intériorisé le personnage qu'ils devaient jouer, et qu'ils étaient tous différents dans chaque camp. Chacun avait son rôle. Les élèves ont d'ailleurs pu le constater dans la présentation individuelle des élèves avant le début du jeu.

Pour Antoine Prost, il est important d'étudier ces acteurs collectifs et pas seulement, les « grands personnages historiques »<sup>90</sup>. Cependant, les élèves ont mis en avant dans leurs écrits des acteurs précis, qui peuvent appartenir à la catégorie de grands personnages historiques comme Khrouchtchev, Kennedy, Fidel Castro, Che Guevara (cf tableau ci-dessous).

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
9	<b>Des acteurs précis mis en avant par les élèves.</b>
10	N°9- « Khrouchtchev et Kennedy avait quand même des rôles importants dans cette crise »
11	N°6- « On voit aussi que les grand dirigeants prennent des décision très importante qui peuvent changer le monde mais il ne faut qu'il oublis qu'il peuvent sacrifié des millions de personnes avec une décision. »
12	N°17- « Cela nous montre que le métier de Président n'est pas simple car beaucoup de chose

<sup>88</sup><http://www.cnrtl.fr/lexicographie/acteur>

<sup>89</sup>Antoine Prost, « Les acteurs dans l'histoire », in Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines éditions, Auxerre, 1999. p418

<sup>90</sup> Cf Première partie – II – B) – 3

	repose sur les épaules d'un Président »
13	N°7- « J'ai appris que [...] Kenedy avait un frère présent à ce moment là ».
14	N°4- « je pensais que Fidel Castro et Che Guevara avaient un rôle plus important ».
15	N°14- « L'importance de l'ONU dans les négociations qui est un lieu neutre permettant de maintenir la paix entre les différents camps »

Les rôles des « dirigeants », « président », de Kennedy et Khrouchtchev sont mis en avant dans trois écrits d'élèves (lignes 10-11-12).

Cela peut s'expliquer par le fait que sur leur carte, il était mentionné qu'ils étaient les chefs, qu'ils décidaient, et donc devaient s'imposer en tant que chef de l'État dans leur groupe.

De plus, dans le déroulement du jeu en lui-même, pour montrer l'importance de ces deux chefs d'État et pour résoudre la crise d'une manière plus rapide, j'ai demandé, au bout de 35 minutes de jeu environ à ce que Kennedy et Khrouchtchev se rencontrent à la table des négociations pour trouver une solution. Leur entrevue a duré 4 minutes, à l'issue de laquelle un compromis a été trouvé (lignes 109 à 125 de la retranscription de la vidéo). Ce moment du jeu a bien mis en évidence le rôle fondamental de ces deux acteurs, correspondant en partie à la réalité historique. Ils ont communiqué directement pour résoudre la crise, mais seulement par l'intermédiaire de courriers, et non pas de vis-à-vis. Cette partie de la simulation de la crise en classe a marqué l'esprit de certains élèves concernant ces acteurs, et d'autant plus celui des élèves jouant ce rôle. En effet, même si les écrits rendus par les élèves étaient anonymes, après plus de deux trimestres passés avec eux, à lire leurs évaluations, j'ai reconnu leur écriture. L'extrait ligne 10 du N°9 est l'écrit de l'élève interprétant Khrouchtchev.

De même que pour la ligne 13 (N°7), cette phrase est tirée de l'écrit de l'élève jouant le frère de Kennedy. Enfin, celui qui a évoqué Fidel Castro et Che Guevara (ligne 14 – écrit N°4), est l'élève qui au départ n'avait seulement que le rôle de Fidel Castro a joué, mais qui a aussi endossé celui de Che Guevara, puisque l'élève l'interprétant n'avait pas pu faire le jeu de rôle lors de la deuxième heure de cours.

Avec ces trois cas significatifs et les expressions développées plus haut, on peut dire que le jeu de rôle permet à l'élève de se mettre dans la peau d'un acteur du passé et d'en retenir sa présence et son rôle pour donner un avis lors de la prise de décisions. Le jeu de rôle permet aussi aux élèves de prendre en compte le rôle d'acteurs qu'ils ne jouent pas (ex : ligne 11) mais qui est interprété par d'autres élèves de la classe.

Dans cette catégorie, il reste d'ailleurs un acteur mentionné par un élève (ligne 15) qui est l'ONU. La présence de l'ONU dans les relations internationales et dans la résolution des conflits apparaît très nettement dans le jeu. L'ONU est symbolisée à travers son drapeau sur la table des négociations, lieu de rencontre des ambassadeurs. De plus, dans le déroulement du jeu, l'ONU est intervenue à ma demande, puisqu'en tant qu'enseignante, j'avais le rôle de U Thant, le 3ème Secrétaire général des Nations unies (1961-1971<sup>91</sup>). Après visionnage de la vidéo, j'interviens dans ce rôle à partir de 10 minutes de jeu (cf ligne 17 de la transcription vidéo) face à l'escalade rapide des cartes d'actions. Les élèves avaient commencé dès le début du jeu à poser des cartes niveau 2 et étaient arrivés rapidement au niveau 4, le niveau de guerre limitée. Voyant que les élèves ne demandaient pas à jouer leur carte des négociations (ils n'avaient peut-être pas bien intégré sa fonction), j'ai décidé de mettre en avant le rôle de mon personnage. Ainsi, je voulais également leur montrer le rôle qu'avait eu l'ONU dans cette crise. En effet, U Thant a œuvré pour désamorcer la crise de Cuba. « Le 24 octobre 1962, dans sa déclaration au Conseil de sécurité, U Thant a souligné que le destin même de l'humanité était en jeu. Il a appelé à des négociations urgentes entre les parties directement impliquées et a informé le Conseil qu'il avait adressé des messages urgents à John F. Kennedy et à Nikita Khrouchtchev dans lesquels il proposait un moratoire de deux ou trois semaines.[...] Après l'acceptation par les Gouvernements américains et soviétiques de l'appel lancé par U Thant, et pendant la période cruciale qu'il avait obtenue, un échange de lettres et de messagers a eu lieu entre Kennedy et Khrouchtchev et un accord a été conclu sur la formule qui allait mettre fin à la crise des missiles. <sup>92</sup>». Enfin, les efforts de U Thant ont été formellement remerciés par Kennedy dans sa lettre du 28 octobre envoyée à Khrouchtchev. Cette diplomatie préventive menée par l'ONU a donc existé pendant la crise de Cuba pour faire avancer les négociations. Celle-ci a donc pu être simulée en classe.

Grâce au jeu de rôle, il me semble que les élèves ont perçu que les hommes du passé avaient un rôle en histoire et qu'ils étaient des acteurs, c'est-à-dire des hommes agissant pendant cette crise de Cuba.

Les principales actions simulées dans le jeu étaient la prise de décisions pour la pose de carte action au sein de chaque camp, élément que nous allons développer dans la sous-partie suivante, ainsi que les négociations entre les deux camps, développées dans la troisième sous-partie.

---

91 <http://www.un.org/fr/sg/formersgs/thant.shtml>

92 <http://unchronicle.un.org/fr/article/la-diplomatie-pr-ventive-aux-nations-unies/>

***B) Les élèves ont-ils compris par le jeu de rôle, que ces acteurs avaient des rôles et des objectifs différents lors de la prise de décisions communes ?***

Les élèves avaient chacun leur rôle à jouer et incarnaient des personnages historiques différents. Cette différence s'observait par leurs noms, leurs fonctions, et leurs objectifs différents. En effet, dans chaque équipe, tous les joueurs n'avaient pas le même niveau de tolérance concernant les actions jouées. Certains avaient pour objectif de ne pas dépasser le niveau 2 alors que d'autres pouvaient aller jusqu'au niveau 4 ou 5. Ces divergences au sein des camps étaient voulues pour simuler les tiraillements internes et les enjeux de pouvoir existants dans chacun des camps, pour lesquels deux chefs étaient désignés.

Les élèves ont-ils compris que les acteurs, au sein d'un même groupe, ont des objectifs différents, mais qu'ils doivent trouver une entente et prendre des décisions communes ?

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
16	<b>Les acteurs au sein d'un groupe n'ont pas les mêmes objectifs et ont des difficultés à prendre des décisions communes.</b>
17	N°16- « Et même dans un camp les personnages ne sont pas d'accord. Les affaires politiques sont compliqués ».
18	N°6- « il est aussi difficile de mettre les personnes d'accord dans un même camps. »
19	N°2- « même dans un « camp » tout le monde n'est pas d'accord ».
20	N°16- « Discuter avec chacun pour arriver à un accord, ce qui est difficile ».
21	N°11- « Il faut prendre aussi des décisions pas toujours faciles, car il faut déjà d'abord avec son groupe et ensuite avec le camp adverse. »
22	N°13- « apprendre à se mettre d'accord même si cela ne faisait pas parti de nos choix( dépasser les niveaux malgré celui imposé par ex) »

Les expressions employées par les élèves aux lignes 17 à 21 évoquent toutes les difficultés que les élèves ont rencontrés pendant le jeu pour se mettre d'accord sur une décision commune. En effet, les discussions internes ont été longues puisque le jeu a duré 40 minutes. Pendant ces 40 minutes, les élèves devaient proposer des actions ou des modalités de négociations et devaient se mettre d'accord sur celles-ci. Sept cartes actions ont été jouées par chacun des camps après discussions internes. Six propositions dans les négociations ont été données par les Soviététo-Cubains et quatre propositions par les Américains. Chacune de ces propositions étaient données après des discussions entre les membres des groupes. Pendant le jeu, ils ont donc dû débattre longtemps et de nombreuses fois entre eux. Cette difficulté à

prendre des décisions communes réside en grande partie dans le fait que chacun avait un avis différent et un niveau à ne pas dépasser, comme le fait remarquer l'élève à la ligne 22.

Je trouve cela plutôt positif que les élèves aient trouvé cela difficile car c'était l'objectif visé par le procédé de ce jeu de rôle. Il fallait montrer les tiraillements existants dans chaque camp lors de la prise de décisions politiques.

Il faut maintenant que l'on s'intéresse à la manière dont il ont surmonté cette difficulté. Ont-ils bien essayé de respecter leur rôle, ce qui est le principe même du jeu de rôle ? Ont-ils laissé le chef de leur groupe approuver les décisions finales à chaque coup joué ?

Dans un premier temps, j'ai effectué la transcription de la vidéo. J'ai remarqué que j'étais intervenue trois fois pour mettre en garde les élèves, de bien discuter entre eux pour respecter les niveaux de chacun (lignes 5 – 10 – 57).

*Extraits de la transcription vidéo en lien avec les éléments développés :*

5	3:20	enseignante	“Discutez entre vous parce que chacun d'entre vous à des niveaux à ne pas dépasser.”
10	6:50	enseignante	“Vous avez du temps pour discuter entre vous, respectez votre niveau, est-ce que tout le monde est d'accord. Vous avez encore du temps pour discuter”.
57	23:00	enseignante	“Vous devez interpréter vos personnages, on est déjà au niveau 4”

En effet, mon intervention est en lien avec le déroulement du jeu puisqu'en 7 minutes de jeu, on était déjà arrivé au niveau 4 des cartes actions. Le niveau de tolérance des élèves, qui avaient à interpréter des personnages ne voulant pas dépasser le niveau 2, a été outrepassé assez vite, dès le début du jeu. J'ai donc voulu étudier les enregistrements sonores des deux camps au début du jeu pour vérifier si les élèves avaient bien compris le principe du jeu de rôle et s'ils prenaient en compte mes remarques.

Des élèves avaient bien intégré le fait qu'ils avaient des niveaux différents avant que je ne le redise (lignes 7-8-9 de la transcription audio). Mais le fait de l'avoir rappelé a permis à d'autres de mieux en prendre conscience, surtout pour les élèves qui ne devaient pas dépasser le niveau 2.

*Extraits de la transcription audio : discussions dans le camp américain.*

23	Prof : “Discutez entre vous parce que chacun d'entre vous à des niveaux à ne pas dépasser.”
24	Moi je suis juste porte-parole, en fait, donc c'est vous qui décidez
25	Moi je peux déclarer la guerre
26	Oh non, moi je suis sans dépasser le niveau 2
27	Non moi je ne suis pas d'accord (Kennedy), faut trouver un autre

28	Moi je suis niveau 3, on met ça
29	Moi je suis niveau 5
30	Oh mais non, moi je suis Kennedy et je suis pas d'accord
31	Mais moi je ne peux pas dépasser le 2
32	Allez on bloque les bateaux
33	Non non non moi je ne peux pas faire ça, j'ai le niveau niveau 2
34	Mais on s'en fiche
35	Oui mais au bout d'un moment on sera bloqué
36	Voilà on a raté... (élève du niveau 2)
37	Ils ont envoyé des bateaux, on va pas les laisser faire...
38	Allez Kennedy vous êtes d'accord
39	(Kennedy) Bah non
40	Allez Kennedy
41	(Kennedy) Bon oui, mais ce sera mon dernier oui, après j'ai pas d' joker..
42	Comment je fais moi, moi je peux pas passer le niveau 2 et on vient d'envoyer le niveau 3
43	Oui mais tu discutes plus maintenant
44	Non mais le problème c'est que si on reste au niveau où on est on pourra pas avancer

On voit que les élèves ont essayé de coller à leur rôle. Ceux qui n'avaient droit qu'au niveau 2 ont essayé de faire entendre leur voix et de faire prendre une autre décision. Mais ils étaient en infériorité numérique dans le groupe et n'ont pas réussi à faire changer d'avis les autres qui veulent faire avancer le jeu et répondre aux attaques du camp adverse (lignes 35-37-44).

Dans le camp soviéto-cubain, la prise de décisions au début du jeu était plus rapide. Les élèves ont d'ailleurs par eux-mêmes souligné le fait qu'ils étaient moins nombreux et que c'était plus facile (l 89). De plus, aucun élève de leur camp n'avait à respecter le niveau 2. Ils ont bien pris conscience de leurs niveaux différents et de leurs décisions en fonction de ce rôle (lignes 93-95-96-106).

*Extraits de la transcription audio : discussions dans le camp soviéto-cubain.*

88	Nous, on va plus vite que les Etats-Unis
89	On est moins aussi
90	On est plus rapide
91	Ambassadeur : Menace de forcer le blocus
92	Ça va finir en nucléaire (Castro)
93	Non après on augmente plus
94	Pourquoi? (Castro)
95	Parce que je veux pas
96	Oui on va pas être d'accord nous

103	Mais du coup si elle elle est pas d'accord avec nous on va faire comment ? (Castro niveau 5)
104	Mais faudra négocier
105	Faut la virer (Castro)
106	Mais moi aussi je ne veux pas dépasser le niveau 3
107	Ouais voilà faut négocier
108	Et toi t'es à 4 (Castro)
109	Et toi ?
110	4
111	Et toi t'es tout seul à 5 (Khrouchtchev à Castro)

Après lecture de ces deux extraits, on peut observer que les élèves ont donc bien compris qu'ils avaient un rôle à jouer et un niveau à ne pas dépasser. Cependant, celui-ci a été dépassé assez vite pour la moitié des joueurs. Ils n'ont pas réussi à s'imposer dans le groupe, et d'autant plus une fois que leur niveau ait été dépassé. Ils n'ont pas saisi le rôle qu'ils pouvaient continuer à jouer dans les discussions internes (cf deuxième extrait de la transcription audio, à partir de la ligne 46 et le passage suivant.)

*Extraits de la transcription vidéo en lien avec les éléments développés :*

58	Une élève USA	“oui mais moi, je suis niveau 2, je ne peux plus rien faire”.
----	---------------	---

Ils ont été soulagés lorsque j'ai lancé la première négociation. J'entends également dans l'enregistrement, que l'élève ayant le niveau 2 découvre la carte des négociations qui était sur leur table, et ne se souvenait plus de cette carte. Peut-être qu'elle aurait proposé la négociation plus tôt, avant d'atteindre le niveau 4 des actions. (lignes 67 à 69)

Qu'en est-il du rôle des chefs d'État dans chaque camp ?

Tout d'abord, ils ont essayé de bien tenir leur rôle de chef au début du jeu, ce que je ne croyais pas avant d'avoir entendu les enregistrements audio. Kennedy a bien dit qu'il ne voulait pas accepter la proposition du groupe (lignes 27-30-39) mais face à la pression a dû accepter. L'ambassadeur américain a bien joué son rôle pour demander l'accord du président à la fin des décisions (lignes 38 – 63). Mais ces accords ne correspondaient pas vraiment à la volonté de l'élève incarnant Kennedy, s'avouant même qu'elle n'avait « aucune autorité ». (ligne 64).

Quant à Khrouchtchev, il a plutôt bien tenu son rôle tout le long du jeu, en donnant son accord sur chaque proposition. C'était plus facile pour lui que pour Kennedy puisqu'il pouvait autoriser les actions jusqu'au niveau 4. Au milieu du jeu de rôle, cependant, j'ai senti que les discussions n'étaient pas assez concertées. Au bout de 17 minutes de jeu, je fais une première

remarque à l'élève jouant Khrouchtchev pour qu'il s'impose dans son groupe. Je refais une remarque 5 minutes plus tard pour les deux élèves concernés par ces rôles. Puis, à une autre reprise, je refais intervenir Khrouchtchev oralement dans son groupe lors des discussions internes pendant les négociations. On le voit bien dans la vidéo, lors des négociations, l'ambassadeur soviétique se tourne vers deux ou trois élèves du groupe, très fortement impliqués dans le jeu. L'élève jouant Khrouchtchev est un peu trop éloigné de l'ambassadeur pour dialoguer directement avec lui de manière facile. Si le jeu était à refaire, je placerais les deux chefs, près des deux ambassadeurs lorsque ces derniers retournent discuter dans leur camp pour parler des propositions de négociations lancées par le camp adverse.

Enfin, en écoutant la fin de l'enregistrement audio, je comprends que Khrouchtchev voulait déclencher la guerre nucléaire et donc dépasser son niveau quelques minutes avant la fin du jeu. Cet aspect figure également dans la transcription vidéo (ligne 117).

Pour redonner un rôle majeur à ces deux chefs d'État, je décide donc de les faire intervenir directement dans le jeu, à la table des négociations.

*Extraits de la transcription vidéo en lien avec les éléments développés :*

35	17:10	Une élève URSS	“est-ce qu'on peut proposer autre chose?”
36		enseignante	“oui, vous pouvez proposer autre chose”.
37		enseignante	<i>(voyant que certains élèves du groupes prenaient les décisions sans demander à l'ensemble du groupe)</i> “Tu es Khrouchtchev, allez, et toi Castro en plus”
38		Castro	“on sert à rien nous”
52	22:00	enseignante	“C'est Khrouchtchev le chef, et Kennedy aussi”... <i>(s'adressant au camp soviéto-cubain)</i> “vous avez le droit de négocier aussi, vous n'avez pas joué votre carte”.
79	30:40	enseignante	“Khrouchtchev, il a quelque chose à dire?”
80		Khrouchtchev	“Khrouchtchev dit non, on n'a pas besoin qu'ils arrêtent le soutien de la Corée du Sud”.
108	36:23	enseignante	“alors là ça n'avance pas alors je vais demander à Kennedy et Khrouchtchev de venir à la table des négociations” <i>discussions internes</i> “c'est Khrouchtchev qui décide, c'est Kennedy qui décide”
109	<b>3min15 après le début de la troisième négociation, rencontre entre Khrouchtchev et Kennedy à la table des négociations pour trouver une solution. (37min après le début du jeu).</b>		
117	39:50	Khrouchtchev	<i>(Khrouchtchev a dans ses mains la carte de la guerre nucléaire et la pose sur la table - brouhaha)</i> “c'est la guerre nucléaire totale”
125	<b>Fin du jeu et de la négociation. 4min après la rencontre entre Kennedy et Khrouchtchev.</b>		

Les rôles de ces deux chefs d'État et l'importance de leurs décisions sont soulignés par les deux expressions du tableau suivant aux lignes 23 et 24 ; aux côtés de d'autres rôles du jeu

sur lesquels nous pouvons revenir.

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
23	N°9- « Khrouchtchev et Kennedy avait quand même des rôles importants dans cette crise »
24	N°6- « On voit aussi que les grand dirigeants prennent des décision très importante qui peuvent changer le monde mais il ne faut qu'il oublis qu'il peuvent sacrifié des millions de personnes avec une décision. »
25	N°16- « Le porte parole » n'arrive pas à redire tout se que le groupe dit et veut. Il ne le comprend pas forcément comme il le faut ».
26	N°4- « je pensais que Fidel Castro et Che Guevara avaient un rôle plus important ».

La ligne 25 évoque le rôle du porte-parole, c'est-à-dire de l'ambassadeur, pendant le jeu, n'arrivant pas à transmettre les décisions du groupe. En plus d'être compliquées à prendre, les décisions ont pu être déformées par le porte-parole, surtout dans le cadre des négociations. L'ambassadeur américain, pendant le jeu, a même pris des décisions même s'il savait qu'il avait juste le rôle de porte-parole.

*Enregistrement audio :*

24	Moi je suis juste porte-parole, en fait, donc c'est vous qui décidez
----	--

*Vidéo :*

67	27:00	Ambassadeur soviétique	<i>(Discussion dans le groupe)</i> “on retire nos missiles, vous retirez vos missiles mais en échange vous donnez Berlin-Ouest”.
68		Une élève URSS	“vous vouliez absolument qu'on les retire, on les retire, vous voyez, on n'a pas notre objectif de les maintenir.”
69	27:24	Ambassadeur américain	“On veut bien pour Berlin-Ouest, mais à la seule condition, on ne donne que la France, le territoire de la France”.
70		USA	“Hein!!!”, “mais qu'est-ce qu'il nous fait?”

Tenir le rôle stricte de porte-parole est donc difficile. Ne pas donner son avis dans le jeu a été compliqué pour ces élèves et un élève a bien remarqué cette difficulté. On peut cependant se dire, que cette remarque par l'élève est plutôt positive et peut lui permettre de développer un esprit critique envers les discours donnés par des porte-paroles.

Enfin, le rôle Fidel Castro et Che Guevara est vu par l'élève comme moins important qu'il ne le pensait (ligne 26). Concernant Che Guevara, nous avons dit plus haut, que l'élève n'avait pas pu jouer son rôle. Mais il avait donné sa carte à l'élève jouant Fidel Castro. En écoutant l'enregistrement sonore, je me suis rendue compte qu'il voulait interpréter les deux personnages. Il avait compris son personnage mais s'est vite confronté dans son groupe à la

difficulté d'imposer ses idées pour faire avancer le jeu rapidement comme il le souhaitait (lignes 92 à 111 de l'enregistrement audio, lignes 37-38 de l'enregistrement vidéo). L'élève jouant Fidel Castro n'a pas réussi à s'imposer dans son camp, face aux autres élèves du groupe. Pourtant Fidel Castro avait pour objectif le déclenchement de la guerre nucléaire (niveau 5) donc il aurait pu faire avancer les négociations plus vite en imposant son point de vue. Cependant, il était le seul de son groupe à le vouloir. Cette vision qu'il donne de Castro reflète plutôt bien la réalité historique puisque Khrouchtchev a fait retirer les missiles à Cuba sans avoir pris en compte le point de vue de Fidel Castro<sup>93</sup>. Castro avait donc un rôle mineur dans la résolution de la crise par rapport à Khrouchtchev. C'est donc plutôt bien, que l'élève jouant ce rôle s'en soit rendu compte.

Je pense que les élèves ont bien compris que les acteurs qu'ils devaient incarner, avaient des rôles et des objectifs différents. Cependant, il a été difficile pour eux de les interpréter correctement. Ils n'ont pas toujours réussi à imposer leurs idées au sein de leurs groupes même s'ils ont essayé. On peut ainsi soulever une limite au jeu de rôle.

L'envie de jouer des élèves a pu empêcher certains de freiner l'escalade des actions, pour voir jusqu'où le camp adverse était prêt à aller, et pour tout simplement répondre aux menaces adverses.

Pour limiter ce problème, j'aurais dû laisser plus de temps aux élèves pour bien relire leur carte avant le début du jeu.

Certaines décisions prises par les élèves ont été le fruit de discussions longues, ce qui est plutôt positif puisque l'objectif était qu'ils débattent entre eux. Certaines décisions au contraire ont été très rapides, lancées dans le feu de l'action.

Les temps de négociations ont alors permis de ralentir le jeu, nous allons justement développer cet aspect dans la sous-partie suivante.

---

93Maurice Vaisse, *L'Europe et la crise de Cuba*, Armand Colin, Paris, 1993. p222

### ***C) Les élèves ont-ils compris par le jeu de rôle Cuba 1962 ce qu'était une négociation ?***

Une des caractéristiques majeures du jeu de rôle Cuba 1962 est de simuler des négociations entre les adversaires de la crise. Les acteurs du jeu, après avoir pris des décisions communes relatives à des actions, doivent également savoir négocier avec l'adversaire. Ces négociations déterminent l'issue du jeu de rôle, et donc l'issue de la crise simulée en classe. L'étape de la négociation est donc un moment clé dans le jeu permettant aussi bien de démontrer que les hommes du passé étaient acteurs de leur futur par leurs décisions prises pendant la négociation. Dans cette sous-partie nous développerons le ressenti des élèves sur les moments de négociation et leur compréhension ou non des principes de la négociation.

La négociation apparaît comme un élément central parmi les réponses données par les élèves lorsqu'ils répondent ce qu'ils ont appris dans le jeu sur leurs fiches individuelles. Le mot « négociation » apparaît quinze fois et le mot « négociateur », cinq fois, sur les dix-sept témoignages recueillis.

Parmi les objectifs d'apprentissage fixés pour la séance (cf Partie 2, I- A 2)), un objectif était relatif à la négociation. En effet, l'objectif était de faire comprendre ce qu'était une négociation. Raoul Delcorde définit la négociation de la manière suivante : « La négociation est au cœur même de la diplomatie car elle vise à régler pacifiquement un conflit d'intérêts. L'élément clef ici est l'assentiment des parties. La négociation est respectueuse de la souveraineté nationale. C'est en quoi elle se distingue de la guerre, qui surgit lorsque la diplomatie a échoué »<sup>94</sup>. Selon lui, « la négociation diplomatique est un véritable jeu ». Un jeu de rôle pour la faire comprendre aux élèves apparaît donc appropriée. De plus, il précise que « dans le domaine de la diplomatie multilatérale, il est prévu que la négociation soit menée par un nombre restreint de personnes (les chefs de délégation) et sous la présidence d'une personne, qui a un rôle de "meneur de jeu" ». Dans ce jeu de rôle, il s'agit de justement de simuler des négociations entre des nations par l'intermédiaire de leurs ambassadeurs (qui sont en contact avec un nombre restreint de décideurs politiques nationaux) sous la présidence du meneur de jeu, joué par l'enseignante, le 3ème secrétaire général des Nations unies. Toutes les qualités nécessaires à une négociation sont donc réunies dans ce jeu.

En s'appuyant sur la définition de Raoul Delcorde, la négociation peut être difficile puisqu'il faut « l'assentiment des parties », c'est-à-dire qu'il faut que les deux camps trouvent

---

<sup>94</sup>Delcorde Raoul, *Les mots de la diplomatie*, L'Harmattan, Paris, 2005. p77

un accord lors de cette négociation. Pour trouver cet accord, Christian Thuderoz précise qu'il faut « faire des concessions ; toute négociation est donc un sacrifice. [...] Il y a donc échange (un abandon pour un gain) »<sup>95</sup>.

Nous allons vérifier à présent si les élèves ont pu comprendre ce qu'était la négociation à travers ce jeu.

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
27	<b>Les acteurs doivent négocier dans les relations internationales pour trouver une solution à la crise.</b>
28	<b>Les négociations vues comme difficiles</b>
29	N°3- « ce jeu nous permet de savoir à quel point c'est difficile de négocier ». « Il faut bien connaître le sujet pour savoir bien négocier ».
30	N°6- « les négociations entre les clans sont difficiles ».
31	N°7- « on n'a vu la difficulté de négocier »
32	N°16- « Ce jeu m'a appris que c'était difficile de trouver une entente entre chaque pays ».
33	N°11- « Que se n'est pas si simple de négocier »
34	N°17- « Ce jeu m'a appris à quel point les négociations entre différents camps pouvaient être difficile »
35	N°15- « Cela m'a appris que faire des négociations est difficiles »
36	N°10- « Négocier au nom d'un État c'est difficile »
37	N°5- « Cela m'a également appris à réaliser que ce genre de situation donc le débat n'est pas tout à fait simple, il faut prendre des décisions et savoir ce que l'on fait ».
38	N°12- « On ne pense qu'à nous, on est individualiste. C'est dur de prendre une décision, d'être d'accord avec l'adversaire ».
39	N°1 - « ce jeu m'a appris et m'a fait prendre conscience des difficultés des négociations lors des conflits, car chaque personne a un avis différent. »
40	N°14- « Les négociations entre plusieurs personnes avec des objectifs différents peut s'avérer difficile ».
41	N°3- « ce jeu m'a également fait apprendre que Cuba et les soviétique voulaient absolument garder leur missiles alors que l'objectif des États-Unis était de les enlever. »
42	N°5- « Nous avons passé 50 minutes pour arriver à une solution commune alors combien de temps passaient-ils lorsqu'il y a réellement eu la crise de Cuba ? »
43	N°9- « La négociation est passée entre différents niveaux, par différentes étapes ».

À travers toutes ces expressions relevées dans les écrits des élèves, on se rend bien compte que beaucoup d'entre eux ont trouvé les négociations difficiles pour résoudre la crise de Cuba (lignes 29 à 40). Une des raisons expliquant ce ressenti des élèves réside dans le fait

<sup>95</sup> Thuderoz Christian, « Ce que négocier veut dire » in *L'art de négocier*. Sciences Humaines, déc 2014, n°265, p 34-35.

que le jeu et la réalité historique reposaient sur une opposition claire entre les deux camps concernant la position des missiles soviétiques à Cuba. L'extrait ligne 41 reprecise cette opposition, bien comprise par l'élève, mentionnée également aux lignes 39 et 40 (« objectifs » ou « avis » différents). En effet, les Soviétiques ayant commencé l'installation de missiles nucléaires à Cuba voulaient les maintenir sur l'île. Khrouchtchev voulait « renforcer la position soviétique sérieusement affaiblie dans l'équilibre stratégique militaire. Il souhaitait montrer aux États-Unis qu'il fallait compter avec l'URSS dans le petit jeu des avant-postes de forces stratégiques [...] Cela permettait de transformer une douzaine de missiles de moyenne portée en pseudo-missiles intercontinentaux capables d'atteindre les États-Unis. »<sup>96</sup> Les États-Unis, quant à eux, voulaient absolument que les Soviétiques retirent leurs missiles de Cuba pour être moins menacé de l'arme nucléaire, mais surtout pour garder une position dominante visible dans la guerre froide pour leurs alliés. En effet selon Maurice Vaïsse, « le non-retrait des missiles risquait d'ébranler la confiance que les alliés européens accordaient à la détermination américaine de défendre leurs intérêts »<sup>97</sup>.

Aux lignes 38 et 42, les élèves mentionnent un élément clé du principe de négociation, qui est « d'être d'accord avec l'adversaire », « trouver une solution commune ». C'est un des effets recherchés à l'issue d'une négociation. Ces élèves ont donc bien perçu un des aspects de la négociation.

La difficulté ressentie par les élèves à propos de la négociation s'explique également par le déroulement du jeu en lui-même, où les élèves ont mis du temps à se mettre d'accord sur le compromis de la négociation. Il y a eu dans le jeu trois temps de négociation. Le premier a été lancé par l'ONU et les deux suivants par chacun des deux camps. Les négociations ont duré 25 minutes précisément avant que les élèves ne trouvent un accord entre eux.

Les étapes évoquées ligne 43, renvoient peut-être aux différentes propositions faites par chaque camp lors de la négociation. Quatre propositions de négociations ont été lancées par les Américains, et six propositions par les Soviétiques, avant d'arriver à un accord. Les différentes négociations ont également été entrecoupées d'actions menées par les élèves à différents niveaux. La négociation a été de plus en plus contrainte par les actions faites par les élèves, puisqu'ils ne leur restaient plus que la carte de la guerre nucléaire à la fin du jeu. Les Américains ont dû accepter les termes de la négociation proposée par les Soviétiques s'ils ne voulaient pas le déclenchement de la guerre nucléaire.

---

96Maurice Vaïsse, *L'Europe et la crise de Cuba*, Armand Colin, Paris, 1993. p36

97Maurice Vaïsse, *L'Europe et la crise de Cuba*, Armand Colin, Paris, 1993. p39

Les élèves ont donc dans leur grande majorité appris par le jeu de rôle que les négociations internationales étaient difficiles, puisqu'il fallait trouver un accord commun alors que les objectifs de chacun étaient divergents. Mais ont-ils compris le principe même d'une négociation qui repose sur des concessions faites par chacun des camps pour arriver à un accord ? Pour répondre à cette question, nous étudierons des extraits de leurs fiches individuelles, ainsi que des passages de la transcription vidéo.

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
44	<b>Dans une négociation, il y a forcément un échange<sup>98</sup>.</b>
45	N°4- « on se rend mieux compte de l'enjeu des négociations et des différentes actions qui ont été prises ».
46	N°2- « savoir tous les arguments qu'ils peuvent avoir pour faire céder l'autre »
47	N°12- « Il faut faire des concessions pour éviter le pire ».
48	N°16- « Chaque camp doit faire des sacrifices pour arriver à une certaine entente ».
49	N°14- « Lorsque la menace d'une guerre nucléaire est lancée, les deux partis sont prêts à céder quelques objectifs pour l'éviter... »
50	N°6-« chaque camp à intérêt a avoir des choses à céder pour que les deux camps soit d'accord. ».
51	N°8- « Le jeu nous a appris le fait qu'il est dur de céder des choses en contre-partie d'une demande ».
52	N°10- « On aimerait que le camp adverse accepte de tout donner et qu'il ne veuille rien en échange. On ne veut pas de perte dans notre pays ».
53	N°17- « Ce jeu m'a appris à quel point les négociations entre différents camps pouvaient être difficile car chacun des camps exigent certaines choses que l'autre camp peut refuser ».
54	N°15- « Cela m'a appris que faire des négociations est difficile car chaque camp veut tenir sa position et ne pas céder »

Les négociations sont vues par un élève comme un « enjeu » (ligne 44), ce qui fait référence à ce qui peut être gagné ou perdu dans la négociation<sup>99</sup>. C'est effectivement le principe même de la négociation. De nombreux élèves ont compris à l'issue du jeu que dans une négociation, il fallait céder certaines possessions ou appuis pour que l'autre accepte les objectifs défendus. Le mot « céder » revient à six reprises dans le corpus. A la ligne 47, l'élève parle de « concessions » à faire, d'« échange » (lignes 52) termes employés par C. Thuderoz.

98 Thuderoz Christian, « Ce que négociateur veut dire » in *L'art de négocier*. Sciences Humaines, déc 2014, n°265, p 34-35.

99P. ext. Ce que l'on peut gagner ou perdre dans n'importe quelle entreprise. <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/enjeu>

Le terme de « sacrifice » est également utilisé (ligne 48), pour arriver à l'accord commun.

On observe donc qu'à la fin du jeu, de nombreux élèves ont compris ce qu'était une négociation.

Les feuilles de négociation présentes pendant le jeu sur les tables de chaque camp permettaient aux élèves de savoir ce qu'ils pouvaient céder ou faire céder à l'autre pour aboutir à un accord. Cet élément du jeu était essentiel pour leur faire comprendre le principe de la négociation et leur donner des arguments, des moyens d'échange lors des discussions. Justement, regardons à présent les discussions faites par les élèves et les ambassadeurs lors des négociations.

*Extraits de la transcription vidéo relatifs aux termes de la négociation :*

19	11:50	USA	<i>(Question à l'enseignante)</i> “mais on peut céder mais à condition, on peut mettre des conditions, non?...” “faut que ça aille dans les deux sens”
23	14:40	Ambassadeur soviétique	“Ne pas envoyer de troupes à Cuba pour éviter une guerre probable”.
24		enseignante	“ça veut dire que les Soviétiques sont prêts à ne pas envoyer de militaires à Cuba”
25		Une élève USA	“oui mais ils ne retirent pas les missiles”, “c'est nul”
26	15:30	Ambassadeur américain	“nous on veut que vous retiriez les missiles soviétiques à Cuba à condition que nous on retire les missiles américains installés en Turquie”
33		Ambassadeur américain	“on veut que vous retiriez les missiles soviétiques à Cuba à condition que nous on retire les missiles américains installés en Turquie”
39	17:30	Ambassadeur soviétique	“vous pouvez retirer vos missiles et en échange on n'envoie pas de troupes à Cuba comme ça, ça vous évite une guerre”
42		Ambassadeur américain	“et bien on n'est pas d'accord”.
61	24:30	Ambassadeur américain	“Nous on retire les missiles américains installés en Turquie à condition que vous retiriez les missiles à Cuba”... “Comme ça vous ne serez plus menacés”.
62		Ambassadeur soviétique	“Vous donnez Berlin-Ouest à l'URSS et nous on n'envoie pas de troupes à Cuba comme ça, ça évite une guerre”.
63		Ambassadeur américain	“Mais non, nous on veut que vous retiriez les missiles à Cuba. C'est bête... comme ça vous ne serez plus menacés...”
65		Ambassadeur soviétique	“on n'envoie pas de troupes à Cuba et vous nous donnez Berlin-Ouest”
67	27:00	Ambassadeur soviétique	<i>(Discussion dans le groupe)</i> “on retire nos missiles, vous retirez vos missiles mais en échange vous donnez Berlin-Ouest”.
68		Une élève	“vous vouliez absolument qu'on les retire, on les retire, vous voyez,

		URSS	on n'a pas notre objectif de les maintenir.”
69	27:24	Ambassadeur américain	“On veut bien pour Berlin-Ouest, mais à la seule condition, on ne donne que la France, le territoire de la France”.
74	29:35	Ambassadeur américain	“On ne soutient plus la Corée du Nord, non, on ne soutient plus la Corée du Sud, à condition, euh, et on retire les missiles en Turquie à condition que vous retiriez les missiles soviétiques à Cuba.”
75		enseignante	“donc à la place de Berlin Ouest...”
76		URSS-Cuba	“non, mais pourquoi?”
77		USA	“autrement on n'aura plus de position en Europe, de territoire européen”
78		URSS-Cuba	“mais si, il vous restera toute la moitié de l'Allemagne.” <i>(une élève se lève pour aller chercher son manuel pour bien vérifier que les Américains auront bien encore une position en Europe : elle retrouve la carte étudiée en classe la semaine précédente)</i>
87	32:00	Ambassadeur soviétique	“On refuse”.

97	34:15	Ambassadeur américain	<i>(Discussion dans le groupe)</i> “on veut bien ne plus soutenir la Corée du Sud, ne pas intervenir militairement au Vietnam du Sud et ne pas envahir Cuba, à condition que vous retiriez les missiles à Cuba.”
98		Ambassadeur soviétique	“nous on retire nos missiles à condition que vous retiriez les vôtres, on n'envoie pas de troupes à Cuba, si vous nous donnez Berlin Ouest”.
99		Ambassadeur américain	“non, vous n'aurez pas Berlin-Ouest”

110	37:30	Khrouchtchev	“vous nous donnez Berlin-Ouest et vous retirez les missiles américains, contre, nous, ne plus soutenir la Corée du Nord, ne pas envoyer de troupes à Cuba, ne plus soutenir le Vietnam du Nord communiste, et retirer les missiles soviétiques à Cuba, intéressant!”
112		Kennedy	“et beh, vous, hein, dis donc...”
114		Kennedy	“non on n'est pas d'accord pour Berlin-Ouest”
122	40:50	Kennedy	“Ok, nous ne faisons pas la guerre nucléaire, nous acceptons tout en fait”

Les élèves du camp américain ont été les premiers à bien comprendre ce qui était attendu dans la négociation (cf ligne 19 de la transcription vidéo). La première formulation de négociation par l'ambassadeur soviétique n'était pas très claire (ligne 23). Je ne suis pas sûre qu'ils avaient bien compris au début du jeu ce qu'était la négociation. J'ai donc reformulé leur proposition. Les premières formulations de l'ambassadeur américain étaient aussi un peu maladroite au départ (ligne 26-33) mais la notion d'échange dans la négociation était bien présente. Les mêmes arguments des Américains pour leur négociation sont donnés lors de la deuxième négociation, cette fois-ci d'une manière plus pertinente (ligne 61 “Nous on retire les missiles américains installés en Turquie à condition que vous retiriez les missiles à Cuba”).

Les élèves jouant les Soviététo-Cubains ont bien voulu renoncer au bout de 27 minutes de jeu à leur objectif de départ de maintenir les missiles, voyant qu'ils n'arrivaient pas à faire changer d'avis les Américains. Mais leur stratégie a été d'être ferme dans l'échange qu'ils proposaient, envers Berlin-Ouest. Cela a pu faire continuer le jeu assez longtemps, permettant ainsi aux élèves d'exprimer plusieurs conditions lors des négociations, toujours sous la forme de concessions et d'échanges. C'est peut-être grâce à la ténacité des élèves du camp soviéto-cubain dans leur demande de Berlin-Ouest et à celle des élèves du camp américain pour ne pas céder Berlin-Ouest, qu'ils ont mieux compris l'enjeu d'une négociation. Si au bout de la première négociation ils avaient trouvé un accord, il n'aurait peut-être pas tous saisi le principe d'une négociation.

Il me semble donc que, grâce au jeu de rôle Cuba 1962 et à l'analyse du recueil de données, les élèves ont compris ce qu'était une négociation, ou du moins la majorité d'entre eux. Ils ont bien mis en évidence que dans une négociation il y avait un échange opéré entre les deux parties pour aboutir à un accord commun et à la résolution d'une crise politique.

Par l'intermédiaire du jeu de rôle, les élèves ont pu se mettre dans la peau d'acteurs du passé et comprendre leurs rôles pendant la crise de Cuba comme acteurs prenant des décisions conformes à leurs objectifs. Cependant, respecter le rôle d'acteurs du passé semble difficile pour les élèves.

Néanmoins, mon objectif n'était pas qu'ils collent parfaitement à leur personnage mais qu'ils prennent tous des décisions pour comprendre que ces personnages étaient des acteurs. Le jeu leur a permis, je pense, de leur faire prendre des décisions, notamment pendant des négociations, comme les hommes du passé.

Ces décisions prises par les élèves, devaient être réfléchies en imaginant l'impact qu'elles pouvaient avoir sur le futur des hommes interprétés par les élèves. En ont-ils tenu compte ? Ont-ils compris que les acteurs du passé qu'ils interprétaient avaient un futur ? Ce sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans la partie suivante.

## **II) Par le jeu de rôle, comprendre que ces acteurs du passé avaient un futur, qui leur était incertain.**

Avec le jeu de rôle, il s'agit de simuler en classe, « l'horizon d'attente » des acteurs du passé, c'est-à-dire, « la présence, pour eux, du futur. [...] Ce futur passé est fait d'anticipation, d'alternatives possibles, d'espoirs et de craintes » (R. Koselleck, dans A. Prost, 1996). Raymond Aron, Paul Ricoeur et Antoine Prost plaident pour la volonté, en tant qu'historiens et philosophe de l'histoire, de « se reporter en imagination dans un moment du passé où le futur était encore incertain, indéterminé, ouvert, par l'ignorance de la suite » (P. Ricoeur 1999, cf Première partie du mémoire, II) C)).

Un des objectifs recherchés dans ce jeu de rôle, en lien avec la problématique, est de faire comprendre aux élèves que les hommes du passé avaient un futur et étaient acteurs de leur futur. Nous avons vu dans une première partie que, les élèves, avec le jeu de rôle, avaient compris qu'ils devaient être des acteurs prenant des décisions, à l'instar des hommes politiques qu'ils devaient incarner. Leurs décisions pouvaient aboutir à des actions, et rentraient également dans le cadre de négociation, l'étape fondamentale pour résoudre une crise. Ces décisions pouvaient influencer directement le futur de ces acteurs du passé, qui aurait pu alors être différent. L'objectif est de ne pas montrer l'histoire comme linéaire, un avant expliquant l'après, mais bien que l'histoire est une succession de décisions qui sont prises par les hommes et qui auraient pu être différentes. Pour cela, l'objectif est de déplacer le regard de l'élève dans le passé pour lui faire imaginer des conséquences possibles à son action.

Les élèves ont-ils imaginé la portée de leurs décisions prises pendant le jeu, c'est-à-dire un futur aux hommes du passé qu'ils interprétaient ?

Ont-ils joué et imaginé un autre « futur passé » mettant ainsi en avant l'incertitude de l'événement pour les hommes du passé ?

***A) Les élèves ont-ils imaginé par le jeu de rôle, un futur aux hommes du passé et les conséquences de leurs actions?***

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
1	<b>Déplacer le regard de l'élève dans le passé pour lui faire imaginer les conséquences possibles des décisions prises par les acteurs.</b>
2	N°1- « ce jeu apprend également que lorsque deux pays ne sont pas d'accord sur quelque chose, des menaces peuvent très rapidement se transformer en bombardements. »
3	N°13- « Le fait que si les négociations n'aboutissaient pas, cela pouvait se terminer en guerre nucléaire ce qui prend beaucoup d'ampleur. »
4	N°14- « Lorsque la menace d'une guerre nucléaire est lancée, les deux partis sont prêt à céder quelques objectifs pour l'éviter et ne pas subir ses conséquence dans le monde entier »
5	N°17- « De plus les décisions prises étaient importantes car elles remettaient en cause l'avenir des populations Cubano-soviétiques et américaines notamment avec les bombardements nucléaires qui auraient pu tuer des milliards de personne et même détruire totalement l'humanité. »
6	N°11- « Que se n'est pas si simple de négocier, que dans ces moment la nous pensons pas aux civils mais qu'à notre intérêt personnel ». »
7	N°12- « Il faut penser au reste de la population dans le monde et pas qu'à notre propre intérêt »
8	N°15- « Il ne faut pas penser égoïstement et penser aux millions de gens qui sont impliqué dans ce fait historique ». »
9	N°17- « Cela nous montre que le métier de Président n'est pas simple car beaucoup de chose repose sur les épaules d'un Président, il n'a pas le droit a l'erreur dans ces circonstances car il a la vie de milliard de personne entre ses mains donc chaque décision prise est importante pour tout le monde ». »
10	N°6- « On voit aussi que les grand dirigeants prennent des décision très importante qui peuvent changer le monde mais il ne faut qu'il oublis qu'il peuvent sacrifié des millions de personnes avec une décision. »
11	N°10- « Négocier au nom d'un État c'est difficile, on pense aux conséquences dans un pays mais pas aux conséquences sur les civils. »
12	N°15- « Il faut également penser à tout, prendre en compte le plus de facteurs. Et penser aux conséquences que pourrait avoir la décision prise. Une décision telle que celle-ci doit être réfléchie, c'est pourquoi il faut beaucoup de temps ». »
13	N°16- « Ce jeu a également montré qu'un conflit pouvait en entraîner un autre ( Fusée → Berlin Ouest). Et que chaque facteur est important ». »
14	N°16- « Si il n'y a pas de négociation, seulement la guerre est envisageable mais que celle-ci détruirait le monde entier ». »

À travers toutes ces expressions relevées, on peut observer que les élèves ont mis en avant une des conséquences possibles de la crise de Cuba, qui était le déclenchement d'une « guerre nucléaire » (ligne 3-4-5). Les élèves ont plutôt bien compris que des décisions prises pendant la crise de Cuba auraient pu aboutir à de graves conséquences sur l'ensemble de la population mondiale. Cette prise de conscience par les élèves de la gravité d'une guerre

nucléaire est survenue à la fin du jeu, au moment où les élèves n'avaient plus d'autres cartes à jouer que celle de la guerre nucléaire et devaient accepter ou non les conditions de la négociation avancées par le camp adverse. Une élève a posé à ce moment-là la question suivante :

119	40:10	Une élève	“madame, vous pouvez nous dire, ça fait environ combien de morts si c'est la guerre nucléaire?”
-----	-------	-----------	---

J'ai donc expliqué rapidement que l'ensemble de la planète pourrait être touchée, de nombreux foyers de population seraient atteints dont ceux des deux puissances et ceux de leurs alliés, et qu'il y aurait des conséquences à plus long terme. Sans rentrer dans le détail, les élèves ont vite compris qu'il y aurait des « millions » (l 7) voire « des milliards » (l 5) de victimes.

121		élèves URSS-Cuba	(à <i>Khrouchtchev</i> ) “attends, ça peut causer des milliards de morts.”
-----	--	------------------	--

Cette prise en compte des conséquences de la guerre nucléaire a poussé les élèves du camp soviétique à empêcher l'action de l'élève jouant Khrouchtchev. En effet, il comptait déclencher la guerre nucléaire en posant la carte de niveau 5 sur la table des négociations. (ligne 117). Les élèves se sont donc bien pris au jeu en prenant en compte la mesure de cette action. Les Américains voyant que la guerre nucléaire allait être déclenchée et qu'ils allaient y perdre ont donc bien voulu accepter les conditions de la négociation fixées par Khrouchtchev. (ligne 110 à 124).

Les lignes 6-7-8 évoquent une idée similaire. Ces deux élèves ont mis en avant un danger potentiel aux décisions prises par les acteurs, qui ne seraient prises qu'en fonction de leurs intérêts personnels. Ces élèves ont marqué l'importance de réfléchir pour les autres, ceux qu'ils appellent les « civils », en prenant en compte des conséquences plus larges, que celles concernant son intérêt personnel. Cette expérience en classe peut peut-être limiter l'individualisme, très présent dans notre société.

Ces risques élevés dans la crise de Cuba ont permis de donner plus d'ampleur aux décisions que les élèves devaient prendre en jouant les acteurs du passé.

Le rôle des dirigeants est pointé du doigt (ligne 9-10) comme acteurs de décisions pouvant entraîner les conséquences les plus graves à l'échelle du monde. Je trouve cela plutôt intéressant que des élèves l'aient soulevés dans leurs écrits puisque ce sont bien eux qui pouvaient donner l'ordre d'utiliser l'arme nucléaire.

À la ligne 11, une distinction est faite entre le pays et les civils. « on pense aux conséquences

dans un pays, mais pas aux conséquences sur les civils ». On a l'impression que lorsque l'élève pensait à un pays, il oubliait les populations qui pouvaient y vivre. Les conséquences dans un pays qu'il évoque renvoient peut-être à un bombardement nucléaire qui détruirait un pays, et que dans un deuxième temps, l'élève a ensuite compris que les conséquences étaient plus larges et touchaient les hommes. Par civils, il veut peut-être aussi nommer tous les habitants des autres pays.

À la ligne 12, on voit que l'élève accorde de l'importance aux décisions à prendre du fait qu'elles aient des conséquences. Le terme de « facteurs » à prendre en compte apparaît à cette même ligne et à la ligne suivante. J'aurais bien aimé que les élèves développent un peu plus les facteurs auxquels ils pensaient. Derrière ce terme, les élèves pensent peut-être aux conséquences sur les populations des actions engagées.

À la ligne 13, l'élève évoque une des conséquences possibles de la crise, qui serait l'émergence d'un nouveau conflit dans une autre aire géographique, celle de Berlin. Nous reviendront plus en détails sur cet aspect dans la partie suivante.

Enfin la dernière ligne des expressions relevées résume parfaitement bien la situation, en mettant en avant l'importance des négociations pour éviter la destruction du monde.

Il me semble que les élèves ont plutôt bien compris les conséquences possibles d'un événement du passé qu'ils étaient en train de rejouer. Ils ont pu imaginer les conséquences d'une guerre nucléaire qui auraient pu advenir si les acteurs du passé avaient pris d'autres décisions. En ce sens, les élèves ont pu retrouver par le jeu de rôle un futur fait d'incertitude éprouvé par les hommes du passé.

Cependant, l'imagination des conséquences des décisions prises par les acteurs qu'ils interprétaient n'a vraiment été effective qu'à la fin du jeu, quand il y avait la menace d'une guerre nucléaire. Les élèves auraient pu penser aux conséquences, et donc au futur des acteurs du passé, avant, lors du déclenchement du niveau de guerre limitée (niveau 4), où les deux camps s'affrontent directement à Cuba. Ils auraient pu anticiper davantage le risque de la guerre nucléaire.

Cependant, une expression de la transcription vidéo peut expliquer cette attitude (ligne 46). Une élève a demandé « est-ce qu'ils ont la bombe atomique eux ? ». Cette remarque montre que tous les élèves ne savaient pas vraiment qui avait l'arme atomique en 1962. Mes explications sur le contexte de la crise de Cuba n'ont pas dues être assez claire sur ce point là, n'insistant pas assez sur l'arrivée de missiles nucléaires soviétiques à Cuba.

***B) Les élèves ont-ils joué et imaginé un autre « futur passé » mettant ainsi en avant l'incertitude de l'événement pour les hommes du passé ?***

Un des objectifs du jeu de rôle à simulation divergente était de donner aux élèves le sentiment de l'instabilité des événements historiques. Imaginer une histoire différente permet de retrouver cette instabilité et donc l'incertitude du futur pour les hommes du passé. Dans le jeu de rôle, les élèves l'imaginent et la jouent tous ensemble. L'avantage qu'ont les élèves sur les historiens, c'est qu'ils ne connaissent pas vraiment l'histoire en détails et les événements qui suivent la crise de Cuba, le cas que nous étudions. Antoine Prost soulève qu'il était important que l'historien « ne se censure pas abusivement et qu'il ne rétrécisse pas ses hypothèses aux évolutions qu'il a la chance de connaître parce qu'il vient après l'événement »<sup>100</sup>. Les élèves viennent bien après l'événement, mais ignorent véritablement ses conséquences. Ainsi, les élèves peuvent jouer la crise de Cuba sans vouloir coller à la vérité historique, qu'ils ne connaissent pas, et peuvent aboutir à un résultat différent.

Pour observer cette autre histoire qu'ils ont imaginé et joué, il suffit simplement de se reporter à la transcription de la vidéo qui énumère les décisions prises par les élèves. Je vais également m'appuyer sur des expressions relevées dans les fiches individuelles des élèves pour les expliquer au fur et à mesure, en fonction du déroulement du jeu de rôle auquel ils ont participé.

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
	<b>Les élèves ont-ils joué et imaginé une autre histoire, mettant ainsi en avant l'incertitude du futur pour les hommes du passé ?</b>
15	N°6- « il m'a appris que l'engrenage des actions menées est très rapide et que le conflits dégénère très vite ».
16	N°9- « Que la lutte entre ces 3 Pays a été longue et dure ».
17	N°6- « la volonté de garder une position ferme conduit à la difficulté de chaque camps à resté dans des niveaux bas ».
18	N°13- « Le fait que l'on pouvait céder une partie d'un pays a son « ennemi ». »
19	N°10- « On intègre d'autres objectifs à notre objectifs principal comme le fait de vouloir garder le camp de Berlin. Ceci complique énormément les négociations »
20	N°2- « savoir qu'il n'y a pas qu'un enjeu : les missiles mais qu'il y en a bien d'autre, comme Berlin ou la Corée »

100Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, édition du Seuil, Paris, 1996.

	N°16- « Ce jeu a également montré qu'un conflit pouvait en entraîner un autre ( Fusée → Berlin Ouest).
21	N°3- « Berlin est aussi très important pour les deux camps ».
22	N°5- « J'ai également appris que le Vietnam était concerné lors de cette crise alors que je n'en avais aucune idée avant ».
23	N°7- « j'ai appris que la Corée à eu un rôle dans ce conflit ».
24	N°14- « Ils menacent parfois d'assassiner une personnalité politique majeur du camp adverse afin d'obtenir gain de cause »
25	N°8- « On avait l'impression que les USA était en position de forces au niveau des négociation alors que ça aurait du être le contraire ».
26	N°9- « cette crise à été un combat, pas forcément physiquement mais verbalement avec des menaces de guerre, des idéologie bien différentes dans chaque pays. »
27	N°8- « Il y a des limites pour ne pas que la guerre soit déclencher, les américains comme les soviétique ne voulaient pas arriver au bombardement atomique. »

Tout d'abord, aux lignes 15 et 16, j'ai décidé de rassembler ces deux expressions d'élèves qui me paraissent en contradiction. D'une part, un élève dit qu'il a appris que le conflit « dégénère très vite » alors que l'autre élève dit qu'il a appris que « la lutte... a été longue et dure ». Ces deux élèves n'ont pas eu le même ressenti pendant le jeu. Ce deuxième élève l'a peut-être trouvé long et donc, transfère ce ressenti sur la réalité historique de la crise de Cuba qu'il s'imagine. Au contraire, l'autre élève a retenu du jeu, l'engrenage rapide des actions. En effet, dans le jeu, les élèves ont fait dégénérer le conflit assez vite. Dans les neuf premières minutes du jeu, neuf actions ont été lancées par les élèves allant jusqu'au combat militaire à Cuba. À la fin du jeu, cet élève a l'air de prendre un des aspects du jeu comme une vérité historique. A-t-il vraiment tort ? Après avoir étudié cette crise de Cuba, celle-ci me paraît avoir été rapide puisqu'elle a duré douze jours pendant lesquels plusieurs actions ont été menées, menaçant la paix entre les deux Grands. Cependant, la crise que les élèves ont joué a dégénéré davantage que celle de 1962. Néanmoins, la crise qu'ils ont simulée et les actions qu'ils ont menées auraient pu avoir lieu. Pour appuyer ce propos, on peut se référer à l'article sur la crise de Cuba dans la Documentation photographique de Pierre Grosser<sup>101</sup>.

101Grosser Pierre (2007). La crise de Cuba in *La guerre froide, Documentation photographique*, n°8055, p40-41.

« Le déroulement de la crise montra qu'une guerre aurait pu être déclenchée sans que les deux Grands ne le souhaitent : des armes nucléaires tactiques étaient déjà à Cuba, et il n'est pas certain que les commandants locaux n'avaient pas une marge d'autonomie de les utiliser ; des sous-marins soviétiques patrouillaient dans la zone et, repérés, furent forcés de remonter à la surface ; l'avion U2 fut abattu sans en référer à Moscou ; il y avait quatre fois plus de militaires soviétiques à Cuba que Washington l'estimait ; les forces nucléaires américaines ont été mises à leur niveau d'alerte maximal, etc. »

Rappel des étapes de la crise de Cuba :

Le 16 octobre, les bases de missiles soviétiques à Cuba sont découvertes par les Américains.

Le 22 octobre, Kennedy fait un discours annonçant le début de la « quarantaine », une forme de blocus, empêchant la livraison d'armes soviétiques à Cuba.

Le 24 octobre, U Thant appelle à une négociation entre les deux Grands. Les cargos soviétiques, présents en Atlantique, font demi-tour.

Le 25 octobre, les deux ambassadeurs se rencontrent à l'ONU sans avoir trouvé de solutions à la crise.

Le 26 octobre, Khrouchtchev propose des négociations mais Kennedy ne veut rien d'officiel.

Le 27 octobre, un avion espion U2 américain est abattu au-dessus de Cuba. Kennedy menace alors de bombarder les sites des fusées si une autre agression survenait.

Le 28 octobre, la négociation est acceptée entre les deux.

Pour l'élève trouvant la lutte « longue et dure », il faudrait savoir sa représentation de la durée d'un événement. Douze jours est peut-être une longue durée pour cet élève, ou en écrivant cette phrase, l'élève ne fait peut-être pas seulement référence à la crise de Cuba mais à la guerre froide, qui en effet a été de longue durée.

L'expression relevée à la ligne 17 évoque également l'engrenage des actions, cette fois-ci peut-être entre les temps de négociations qui n'avaient pas abouti parce que « chaque camp voulait garder une position ferme », notamment à propos du sort de Berlin-Ouest. On peut retrouver dans la transcription vidéo les discussions à propos de Berlin-Ouest de la lignes 62 à 122, qui sont également résumées et rassemblées plus haut dans la sous-partie sur les négociations. Berlin-Ouest a été un grand enjeu de tensions entre les deux équipes, qui a bien marqué les quatre élèves qui en font mention dans leurs écrits (lignes 18 à 21). Dans le jeu, les Soviétiques voulaient absolument récupérer Berlin-Ouest en échange du retrait des missiles nucléaires à Cuba, et les Américains ne voulaient leur laisser Berlin-Ouest. Ils ont été obligés de céder sinon la guerre nucléaire éclatait. L'élève, ligne 19, souligne bien que Berlin était devenue un « autre objectif » pour les Américains.

Cette focalisation sur Berlin peut s'expliquer par le fait que le cours sur la guerre froide, que j'avais commencé avec les élèves la semaine précédente, était sur Berlin. Nous avons vu le début de la guerre froide, la séparation de l'Allemagne et de Berlin, et la première crise de Berlin, c'est-à-dire le blocus de Berlin-Ouest par les Soviétiques. Je n'avais pas eu le temps de terminer l'étude de Berlin avec les élèves pour leur parler du mur de Berlin jusqu'en 1989. En

leur faisant faire le jeu, et en les voyant négocier pour Berlin, je me suis dit que c'était plutôt bien de n'avoir pas vu d'événements historiques après 1962 pour laisser encore plus de place à l'imagination des élèves. Même s'ils avaient étudié la guerre froide en 3ème, j'avais l'impression que Berlin-Ouest appartenant aux Soviétiques après 1962 était possible. J'ai d'ailleurs eu quelques questions d'élèves après le jeu me demandant si Berlin-Ouest avait été donné aux Soviétiques.

En réalité, Berlin-Ouest faisait bien partie des possibilités de la négociation pendant la crise de Cuba<sup>102</sup>. Les élèves en jouant, ont ainsi mis en avant l'incertitude des négociations lors de la crise de Cuba. L'ouverture des possibles que le jeu simule, a permis de faire comprendre aux élèves que d'autres territoires auraient pu être concernés directement tels que Berlin, le Vietnam ou la Corée (lignes 20-22-23). Les feuilles de négociation données aux élèves mettaient bien en avant ce champ des possibles. Les élèves ont donc pu voir que d'autres enjeux existaient entre les deux Grands pendant la guerre froide. Ces enjeux permettaient aussi de mettre en avant la dimension mondiale du conflit.

Néanmoins, on peut s'attarder sur la formulation des phrases des élèves.

« j'ai appris que la Corée à eu un rôle dans ce conflit » (l. 22), « J'ai également appris que le Vietnam était concerné lors de cette crise alors que je n'en avais aucune idée avant » (l. 23).

Mon impression est que ces élèves ont assimilé ces possibles comme des vérités historiques lors de la crise de Cuba, à la fin du jeu, avant d'avoir fait la mise en perspective historique. Cette dernière leur aura permis, je l'espère, de déconstruire ces deux affirmations. J'ai étudié ce corpus de données pour faire ce mémoire qu'après avoir fait la mise en perspective historique quelques jours après le jeu. Je pense qu'à ce moment-là, je n'ai pas assez insisté sur le rôle de la Corée et du Vietnam, en tant qu'enjeux parmi le champ des possibles et non pas en tant qu'acteurs concernés par la crise qui a eu lieu en 1962.

La ligne 24 du recueil nous présente un des autres possibles de la crise, présent dans le jeu. Il s'agit de la mise en place du projet d'assassinat de Castro, qui était une des cartes que les élèves du camp américain pouvaient jouer, de niveau 4, et qu'ils ont d'ailleurs utilisée. Yvan Hochet avait créé cette carte. J'ai ensuite vérifié si cette possibilité était bien probable.

---

102 Grosser Pierre (2007). La crise de Cuba in *La guerre froide, Documentation photographique*, n°8055, p40-41.

« Si Khroutchev voulait se servir des fusées pour des négociations globales sur Berlin ou le Laos, c'est également pour défendre Cuba qu'il mit en place cette opération risquée ».

En effet, la CIA aurait tenté d'assassiner Castro, et aurait failli réussir en 1963<sup>103</sup>. Même si cet événement n'était pas dans la crise de Cuba, il aurait pu aboutir quelques années plus tard, et aurait pu faire partie des décisions prises pendant la crise de Cuba.

À la ligne 25, l'élève met en avant la dissymétrie des puissances pendant le jeu, avec « l'impression que les USA était en position de force aux niveau des négociations alors que ça aurait dû être le contraire ». Cette impression peut s'expliquer par le fait que pendant le jeu, les Américains sont restés fermes pour le retrait des missiles par les soviétiques. Dans leur manière de négocier, ils étaient clairs sur cet objectif et l'ont obtenu(cf transcription de la vidéo). Pour l'élève, cela aurait dû être le contraire, peut-être parce qu'il avait la représentation d'une Union soviétique plus puissante que les États-Unis. Il aurait été intéressant que l'élève développe davantage cette idée.

Les élèves ont simulé la fin de la crise donnant les Américains vainqueurs par le retrait des missiles nucléaire de Cuba garanti par Khrouchtchev. Cette simulation s'est avérée être la vérité historique.

Les deux lignes suivantes présentent également des aspects de la crise de Cuba qui ne sont pas divergents de la réalité historique. Les élèves ont bien compris les principes mêmes de la guerre froide qui se trouvent dans la crise de Cuba, c'est-à-dire le conflit idéologique entre les deux Grands et l'équilibre de la terreur par la dissuasion nucléaire.

À la question « Les élèves ont-ils joué et imaginé un autre « futur passé » mettant ainsi en avant l'incertitude de l'événement pour les hommes du passé ? », nous pouvons répondre que d'une part les élèves ont imaginé et joué un autre futur pour les hommes du passé avec des décisions prises, différentes de la réalité historique. Il s'agit de certaines actions militaires à Cuba par exemple ou des clauses de la négociation ci-dessous :

110	37:30	Khrouchtchev	“vous nous donnez Berlin-Ouest et vous retirez les missiles américains, contre, nous, ne plus soutenir la Corée du Nord, ne pas envoyer de troupes à Cuba, ne plus soutenir le Vietnam du Nord communiste, et retirer les missiles soviétiques à Cuba, intéressant!”
-----	-------	--------------	--

Ils ont donc soulevé un large champ des possibles pour l'issue de la crise, notamment à cause de leur ténacité à l'égard de Berlin-Ouest.

D'autre part, les élèves ont joué et respecté des aspects historiques de la guerre froide. En se mettant dans la peau des acteurs du passé, ils ont imaginé les conséquences d'une guerre

103 <http://www.lepoint.fr/actualites/2007-07-06/la-cia-a-failli-reussir-a-empoisonner-castro-en-1963/1037/0/191330> ou Yvonnick Denoël (2007), *Le livre noir de la CIA*, Broché.

nucléaire et n'ont pas voulu la déclencher. Ils n'ont alors pas voulu fondamentalement modifier le « futur passé » des hommes. Antoine Prost disait « imaginer une autre histoire est le seul moyen de trouver les causes de l'histoire réelle » (A. Prost, 1999). Imaginer le déclenchement de la guerre nucléaire et ses conséquences permet de mieux comprendre pourquoi ces hommes ne l'ont pas déclenchée. Le jeu a ainsi pu simuler parfaitement la dissuasion, l'équilibre de la terreur et la crainte d'une guerre nucléaire pendant la crise de Cuba. Cette dissuasion pendant la guerre froide « a fait de la survie des sociétés une priorité avant toute considération de gain et de combat militaire »<sup>104</sup>. La rationalité nucléaire a imposé des limites aux deux Grands et les élèves en ont bien pris conscience à la fin du jeu, notamment quand les élèves jouant les Américains ont laissé Berlin-Ouest à regret.

Cependant, pendant le jeu, cette guerre nucléaire a bien failli éclater par l'action de l'élève jouant Khrouchtchev. Ce possible de l'issue de la crise a donc été vu dans le jeu. Il fait d'ailleurs l'objet d'interrogation dans l'ouvrage de Charles-Philippe David. « La rationalité de l'irrationalité nucléaire peut-elle toujours l'emporter, ou n'existe-t-il pas des dangers inattendus de dérapage, d'accidents de parcours, de spirale conflictuelle pouvant provoquer l'escalade et une guerre imprévues? Place-t-on indûment des espoirs exagérés en la rationalité à toute épreuve de la stratégie de dissuasion nucléaire? »<sup>105</sup>. De nombreux auteurs ont écrit sur ce sujet pendant la guerre froide pour renforcer la crédibilité de la dissuasion (Herman Khan, Thomas Schelling, Henry Kissinger, Robert Jervis, Raymond Aron, Lawrence Freedman).

Pour terminer, on peut simplement rajouter le fait que l'incertitude de l'événement de la crise de Cuba, résidait en grande partie, dans la négociation qui s'est jouée entre Kennedy et Khrouchtchev. Cette négociation est l'élément central de la crise, par lequel les élèves ont pu le mieux exploiter ce champ des possibles, il me semble. Ces phases de négociation sont pour moi les moments les plus importants du jeu, reflétant le mieux l'histoire et l'ouverture du champ des possibles, laissant une liberté plus grande aux acteurs lors de leurs décisions. Pour appuyer cette idée, je peux citer Raoul Delcorde, pour qui « l'histoire des nations a été dictée par le résultat des tractations diplomatiques »<sup>106</sup>.

---

104 Charles-Philippe DAVID, *La guerre et la paix*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006. p 236

105 Charles-Philippe DAVID, *La guerre et la paix*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006. p 237

106 Delcorde Raoul, *Les mots de la diplomatie*, L'Harmattan, Paris, 2005. p77

### III) L'intérêt du jeu de rôle en classe pour développer des compétences et des enjeux civiques.

À partir des données recueillies, nous avons pu faire émerger deux axes principaux de recherche concernant les acteurs en histoire et le « futur passé ». Nous pouvons également parler de la pratique du jeu de rôle en tant que telle, en classe d'histoire. D'une part, le jeu de rôle permet de développer des compétences et des enjeux civiques recherchés par la matière scolaire qu'est l'histoire. D'autre part, nous évoquerons les avantages retenus par les élèves concernant cette pratique pédagogique.

#### *A) Le jeu de rôle pour développer des compétences et des enjeux civiques.*

Le jeu de rôle en classe, en tant que méthode active en pédagogie, permet de développer des compétences inscrites dans les programmes de collège et lycée en lien avec le développement de l'expression personnelle et du sens critique de l'élève. Le jeu de rôle peut leur permettre de développer un discours oral construit et argumenté, et le confronter à d'autres points de vue. Cette capacité a été travaillée dans les discussions internes à chaque groupe pour prendre des décisions communes mais également dans les discussions entre les deux groupes pour trouver un accord.

Les élèves ont-ils tous travaillé ces compétences ? En ont-ils fait référence dans leurs écrits ?

Le jeu de rôle avait également pour objectif de développer l'enjeu civique de l'histoire, en montrant que l'élève-citoyen peut prendre des décisions, comme les hommes du passé pouvaient le faire.

Les élèves l'ont-ils appris par le jeu ? En ont-ils fait référence dans leurs écrits ?

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
1	<b>Le jeu de rôle pour</b> <b>- développer des enjeux civiques de l'histoire : l'élève-citoyen peut prendre des décisions comme les hommes du passé pouvaient le faire.</b> <b>- développer son expression personnelle, son sens critique - développer un discours oral construit et argumenté, le confronter à d'autres points de vue.</b>
2	N°1- « il apprend le travail d'équipe ».
3	N°3- « la collectivité, réfléchir à plusieurs, savoir prendre des décisions »
4	N°15- « Le collectif est important dans la prise de décision, chaque avis est important ».

5	N°1- « ce jeu permet également de comprendre que chacun à une place importante lors des conseils et que tout le monde a le droit de donner son avis ».
6	N°13- « Ce jeu nous apprend à être sur de soi pour parler au sein du groupe et donné son avis ».
7	N°5- « ce jeu a aussi permis de savoir travailler en groupe, c'est-à-dire être d'accord avec les autres et argumenter ses choix pour défendre son opinion »
8	N°16- « Discuter avec chacun pour arriver à un accord, ce qui est difficile ».
9	N°13- « apprendre à se mettre d'accord même si cela ne faisait pas parti de nos choix (dépasser les niveaux malgré celui imposé par ex) »
10	N°2- « savoir tous les arguments qu'ils peuvent avoir pour faire céder l'autre et que même dans un « camp » tout le monde n'est pas d'accord ».
11	N°7- « on a vu [...] l'envie de soutenir notre cause et nos projets sans céder »
12	N°12- « On ne pense qu'à nous, on est individualiste. C'est dur de prendre une décision, d'être d'accord avec l'adversaire. Il faut faire des concessions pour éviter le pire. Il faut penser au reste de la population dans le monde et pas qu'à notre propre intérêt ».
13	N°15- « Il ne faut pas penser égoïstement et penser aux millions de gens qui sont impliqués dans ce fait historique ».
14	N°10- « On est buté et on maintien nos propos, on veut pas changer d'avis/d'action. On est prêt a tout pour « écraser » l'adversaire et on a dû mal a ce mettre des limites ».

Le travail de groupe est clairement mis en avant des lignes 2 à 9. Ce jeu de rôle permet de développer « l'interaction » entre les acteurs du groupe dont parlait Anne Ancelin-Schützenberger dans son ouvrage (A. Ancelin-Schützenberger 1995). Les élèves ont pu, par le travail de groupe, apprendre à s'exprimer à l'oral pour donner leur point de vue. La ligne 6 exprime parfaitement l'activité orale développée par le jeu. Cet élève parle d'une acquisition d'aisance orale face à un groupe par l'intermédiaire de la pratique du jeu. Les lignes 4-5-7 expriment l'importance que les élèves ont accordé à chaque « avis », à chaque parole des membres du groupe. D'une part, le jeu leur a permis d'être acteur et de donner leur « avis » pour une décision, « d'argumenter », ce qui est attendu dans la formation des futurs citoyens. D'autres part, le jeu leur permet de confronter ce point de vue à celui des autres, qui leur paraît tout aussi important dans le groupe. Les élèves avaient forcément des points de vue différents dans le jeu puisque chacun devait interpréter un personnage aux objectifs différents.

Le jeu simulait des négociations entre les élèves. Celles-ci ont été perçues comme difficiles mais les élèves ont compris que dans une négociation, il fallait faire des concessions pour arriver à un accord (lignes 7-8-9-10). Ces négociations ne sont pas seulement une pratique de la diplomatie internationale mais interviennent également dans le quotidien de tout à chacun. Les élèves peuvent se retrouver face à une situation bloquée dans laquelle ils défendent un intérêt opposé à celui de leur « adversaire ». Cet apprentissage de la négociation

en classe, peut peut-être leur permettre d'accepter de trouver un compromis, de savoir faire des concessions pour arriver à un accord, plutôt que d'aboutir à un conflit ouvert.

L'élève (ligne 11) soulève également que le jeu lui avait appris la persévérance pour défendre son point de vue. C'est également une qualité qui à développer chez les élèves-citoyens.

Enfin, dans les trois dernières lignes, ces élèves avouent s'être sentis égoïstes et que le jeu leur avait appris à en prendre conscience. Cette prise de conscience permettra peut-être de développer l'altérité chez ces élèves, en réfléchissant à la portée de leurs décisions.

Ces extraits du recueil de données sont plutôt intéressants à lire et correspondent bien aux effets attendus du jeu de rôle pour développer la compétence de l'expression orale et des enjeux civiques de l'histoire. Cependant, tous les écrits des élèves n'en font pas mention. Mais, sans qu'ils ne l'aient écrit sur leur fiche, les élèves ont presque tous, dans l'ensemble, développé cette compétence. En regardant la vidéo et en écoutant les enregistrements sonores, j'ai bien reconnu les voix des élèves et je les ai vu actif pendant le jeu. Les élèves étaient de véritables « enseignés-actifs-participants-acteurs » (A. Ancelin-Schützenberger 1995).

Néanmoins, j'ai eu du mal à entendre certaines voix d'élèves, notamment celles des élèves qui d'ordinaire ne participent pas facilement en classe. Je pense à trois élèves qui étaient dans le camp américain. Ce sont malheureusement ces élèves que je ne vois pas sur la vidéo alors que je pensais que toute la classe avait pu être filmée. Dans un passage de la vidéo, je fais référence à l'élève jouant le frère du président que je ne sentais pas bien impliquée dans le jeu.

*Extrait de la transcription de la vidéo :*

50	21:30	enseignante	“le frère du président il a de la place sur la table des négociations, ça va, vous arrivez à tous vous entendre.”
----	-------	-------------	---

Alex Mucchielli mettait en avant ces effets néfastes possibles du jeu de rôle, n'intégrant pas assez les élèves les plus faibles ou les plus timides dans le dispositif. Je pense que j'aurais dû mettre quatre tables dans le camp américain, autour desquelles les élèves se seraient mieux installés pour discuter. Je ne suis pas sûre que ces élèves soient restés muets pendant le jeu mais il est vrai qu'ils auraient pu participer davantage. Peut-être que ces élèves mériteraient d'avoir les rôles des chefs ou des ambassadeurs pour mieux les valoriser et leur donner de l'importance dans les discussions. Il faudrait essayer.

A. Mucchielli disait que « les plus forts peuvent prendre le pouvoir ». C'est vrai que j'ai

remarqué que les élèves les plus à l'aise à l'oral et ceux qui avaient un caractère plus fort, imposaient plus facilement leur point de vue. J'ai donc parfois recadré le jeu en rappelant le rôle de chacun, en obligeant Khrouchtchev à s'imposer, en faisant remarquer que c'était l'ambassadeur seulement qui parlait à la table des négociations (lignes 37-64 de la transcription vidéo). Néanmoins, le jeu s'est très bien déroulé, dans la bonne humeur. Il n'y a pas eu de conflits ouverts entre les élèves dépassant le cadre du jeu.

### ***B) Quels sont les avantages de la pratique du jeu de rôle en elle-même selon les élèves ?***

Les dernières expressions figurant dans le recueil de données des fiches individuelles sont classées dans le tableau suivant. Les élèves évoquent des avantages à la pratique du jeu de rôle en elle-même comme méthode pédagogique en classe.

	<b>Expressions relevées sur les fiches individuelles remplies par les élèves, répondant à la question « qu'est-ce que ce jeu vous a appris ? »</b>
15	N°2- « Travailler en se divertissant »
16	N°4- « le cours était évidemment plus attrayant pour nous et on s'est bien prêté au jeu. »
17	N°3- « ce jeu donne plus envie d'apprendre ».
18	N°15- « C'est une façon ludique d'apprendre, on rentre plus facilement dans l'histoire. J'ai apprécié. »
19	N°7- « on sait vraiment mis à leur places j'avais vraiment le sentiment de vouloir gagner sans transgressée mes valeurs ».
20	N°4- « le jeu nous a permis de s'immiscer dans ce conflit entre ces différents pays ce qui permet de mieux comprendre comment cela c'est déroulé tout en travaillant dans une atmosphère détendue »
21	N°2- « imaginer les vraies négociations, savoir comment elle se passe »
22	N°13- « Grâce aux négociations, ce que possédaient Cuba et les USA est plus clair ».
23	N°7- « j'ai bien aimé c'était très intéressant on n'a pu imaginer comment les négociations se sont passées à l'époque »
24	N°3- « le cours rentre plus facilement dans l'esprit ».
25	N°2- « Je n'ai jamais réussi vraiment à retenir la crise de Cuba mais grâce à ce jeu de rôle, je ne l'oublierai plus. C'est quelque chose qui nous marque ».
26	N°7- « maintenant cette période de l'histoire est très nette dans ma tête. J'ai bien compris les alliances et les 2 camps ».

Le côté ludique de cette pratique en classe est pointée du doigt par les élèves. Ce dispositif leur a donné « envie d'apprendre ». Les spécialistes, cités plus haut, qui ont travaillé sur le jeu de rôle, ont bien mis en avant la motivation qu'avaient les élèves dans ce type de

dispositif en classe. Le cadre du jeu, comme ils le disent, leur a permis de « rentrer » dans l'histoire, de « s'immiscer » dans le conflit, ce qui est un des principes fondamentaux du jeu de rôle (le jeu de rôle « permet à une personne de s'immerger dans un rôle et dans l'univers qui lui est afférent. Ce faisant, il peut rentrer en interaction avec le contenu de ce monde et ses participants » (Henriksen, 2005)).

Le fait de s'imaginer être un acteur de l'histoire, en train de négocier pendant la crise de Cuba a l'air de leur avoir plu. Comme nous l'avons dit plus haut, ils ont appris ce qu'était une négociation, et cela d'une façon « intéressante » (ligne 23).

De la ligne 24 à 26, les élèves notent l'efficacité du jeu de rôle pour apprendre cette période de la crise de Cuba. Il convient de nuancer leur propos. Ce recueil de données a été produit par les élèves immédiatement après le jeu. Je n'ai pas de recueil me permettant d'observer l'apprentissage des élèves sur le long terme. Néanmoins, j'ai pu corriger leurs compositions sur l'évolution des relations internationales de 1945 aux années 2000 relatives au chapitre, et l'épisode de la crise de Cuba a figuré dans toutes les compositions, sans aucune erreur concernant le déroulement de la crise et son issue.

Anne Ancelin-Schützenberger et Alex Mucchielli notaient que les jeux de rôles joués restent en mémoire plus longtemps. Ce dispositif différent peut en effet marquer les élèves. Je l'ai constaté dans ma classe, lorsque je leur ai fait faire un débat sur l'entrée ou non de la Turquie dans l'Union européenne, un peu sous la forme d'un jeu de rôle car chacun défendait des arguments différents. Certains élèves m'ont demandé au début de la séance, d'un air plutôt enjoué, si ça allait être comme le jeu de rôle sur Cuba, alors que nous l'avions fait quatre mois auparavant.

Avec ces dernières expressions reportées dans ce tableau, je clôture l'analyse de l'ensemble des données recueillies après le jeu de rôle, répondant à la question « Qu'est-ce que le jeu vous a appris ? ». Les élèves ont plutôt bien rempli cette fiche individuelle, ce qui m'a permis de vérifier l'acquisition de tous les objectifs que je m'étais fixés pour la séance ainsi que l'hypothèse de recherche. Ainsi, il me semble que les élèves ont appris par le jeu de rôle des connaissances historiques relatives à la crise de Cuba, à la place des acteurs en histoire et à l'instabilité des événements historiques. Mais ils ont également travaillé des compétences transversales nécessaires à la formation des futurs citoyens.

## Conclusion

Le jeu de rôle Cuba 1962 a permis de simuler en classe la guerre froide, opposant des acteurs du conflit, interprétés par les élèves. Dans la peau de leur personnage, ils ont dû prendre des décisions pour résoudre la crise de Cuba. Par cette posture d'élèves-acteurs, ils ont pu comprendre que les hommes du passé étaient eux aussi des acteurs, prenant des décisions à la suite de longues discussions ou négociations. En effet, le jeu de rôle Cuba 1962 a l'avantage de simuler des négociations dans le cadre des relations internationales. La compréhension par les élèves du principe de négociation pourra être réactivée lors de l'étude d'une autre situation diplomatique historique ou d'actualité. En étant des élèves-acteurs interprétant des personnages historiques, ils ont pu éprouver l'instabilité de l'événement de la crise de Cuba et se projeter en imagination dans le futur de leur personnage. En ne voulant pas déclencher la guerre nucléaire pendant le jeu, les élèves ont imaginé les conséquences de cette décision qu'ils auraient pu prendre. Ainsi, ils ont simulé l'équilibre de la terreur et la dissuasion nucléaire, des phénomènes historiques qui ont permis l'aboutissement des négociations dans le jeu et dans la réalité historique. Le jeu de rôle Cuba 1962 étant un jeu de simulation divergente permettant aux élèves de s'éloigner un peu de la réalité historique, ils ont en effet joué une histoire différente. Le résultat de leur négociation était éloigné de la réalité historique et aurait modifié le futur des hommes du passé que nous connaissons aujourd'hui. Ainsi, ils ont pu soulever un large champ des possibles, qui auraient pu advenir en octobre 1962. En comparant après le jeu, leur résultat avec celui de la réalité historique, ils ont pu constater l'incertitude de cet événement du passé, dépendant de l'action des hommes.

La critique majeure qui pourrait être faite par rapport à cette pratique pédagogique serait que l'élève confonde le jeu et la réalité historique. La mise à distance des actions et du résultat du jeu, a été faite lors de la séance suivante avec l'étude en classe du discours télévisé de Kennedy et l'apport de mes connaissances sur le sujet. Je pense que lorsque je referai le jeu en classe, je ferai une séance d'après-jeu différente, permettant aux élèves eux-mêmes d'étudier tous les possibles qu'ils ont pu soulever dans le jeu. Ce serait à eux de retrouver dans les sources historiques, ce qui s'est réellement passé afin de mieux distinguer ce qui relèverait du jeu et de la vérité historique.

Néanmoins, tous les possibles soulevés dans le jeu et non réalisés ne seraient pas à

exclure du cours d'histoire. Paul Ricoeur disait que « le passé n'est pas seulement le révolu, ce qui a eu lieu et ne peut plus être changé – définition très pauvre du passé – il demeure vivant dans la mémoire grâce, [...] aux flèches du futur qui n'ont pas été tirées ou dont la trajectoire a été interrompue. En ce sens, le futur inaccompli du passé constitue peut-être la part la plus riche d'une tradition »<sup>107</sup>. Dans cette perspective, de nombreux historiens ont voulu tirer ces flèches du futur et s'inscrire dans une démarche appelée contrefactuelle (se demander ce qui aurait pu être si...). Le jeu de rôle serait en quelque sorte le point de départ pour aborder cette démarche contrefactuelle puisqu'il soulève plusieurs possibles non accomplis.

L'article récent de Pierre Singaravélou et Quentin Deluermoz, paru dans la revue d'histoire moderne et contemporaine, fait une mise au point historiographique et épistémologique intéressante sur cette démarche contrefactuelle afin d'explorer le « champ des possibles ». Les auteurs cités dans ce mémoire tels que Paul Ricoeur et Reinhart Koselleck figurent dans cet article aux côtés d'historiens, notamment anglo-saxons. En effet, ce sont surtout des chercheurs anglophones qui se passionnent pour la démarche contrefactuelle. Certains ouvrages peuvent être cités dans cette perspective :

Niall Ferguson (ed.), *Virtual History. Alternatives and Counterfactuals*, Londres, Picador, 1997.

Cet ouvrage a contribué, selon les auteurs de l'article, à la visibilité internationale de la démarche contrefactuelle dans les années 2000.

Stuart J. Thorson, Donald A Sylvan "Counterfactuals and the Cuban missile crisis", *International Studies Quarterly*, 26, 1982.

Il s'agit d'une « réflexion sur la contingence en histoire » par l'intermédiaire de la démarche contrefactuelle. Cet ouvrage serait particulièrement intéressant à lire puisqu'il porte sur le sujet de ce mémoire.

La collection « *Turning Point. Actual and Alternate History* » aux éditions ABC Clio, écrite notamment par R.P. Carlisle, professeur d'histoire aux Etats-Unis, retraçant des moments particuliers de l'histoire américaine, associant définition de *turning point*, l'exposé de l'histoire réelle et l'histoire contrefactuelle.

Enfin, la pratique du jeu de rôle et la démarche contrefactuelle s'inscrivent dans le débat intarissable entre « Imagination et Histoire », sujet du colloque international, tenu à Lyon, en 2012.

---

107 Paul Ricoeur, "Identité narrative et communauté historique", *Cahier de politique autrement*, octobre 1994 cité dans Singaravélou Pierre, Deluermoz Quentin (2012). Approches contrefactuelles et futurs non advenus en histoire. Explorer le champ des possibles. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°59-3 juillet-septembre 2012, p87.

# Bibliographie

## I) Ouvrages et articles sur les jeux de rôles.

### Ouvrages

Ancelin-Schützenberger Anne (1995), *Le jeu de rôle*, Paris, éditions ESF.

Mucchielli Alex (1983), *Les jeux de rôles*, Paris, Presses universitaires de France.

Nathanson Dominique, Berthou Marc (2013), *Jouer en classe en collège et en lycée*, Paris, éditions Fabert.

### Articles

Béliard Jérôme et Gravé-Rousseau Guillaume (2009), Imagination et Histoire, quelle place pour les jeux de rôles et les simulations en classe?, *Historiens et Géographes*, n°406, pp. 41-48.

Sestier Denis (2009), Comprendre les hommes et les civilisations du passé. *Cahiers pédagogiques*, n°471.

Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ? *Clio*, revue de l'association des historiens de l'Université Catholique de Louvain. n°116-117, avril-septembre 1998, pp. 6-8.

### Dossier de l'INRP

Musset Marie et Thibert Rémi (2009), « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». Dossier d'actualité, publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique. Institut national de recherche pédagogique, membre associé de l'université de Lyon.

## II) Ouvrages et articles sur l'historiographie, l'épistémologie de l'histoire, la guerre froide.

### Ouvrages

David Charles-Philippe (2006), *La guerre et la paix*, Paris, Presses de Sciences Po.

Delacroix C., Dosse F., Garcia P., Offenstadt N. (dir) (2010), *Historiographies II, Concepts et débats*, Paris, Gallimard.

Delcorde Raoul (2005), *Les mots de la diplomatie*, Paris, L'Harmattan.

Koselleck Reinhart (1990), *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Editions de l'EHESS.

Prost Antoine (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, édition du Seuil.

Vaïsse Maurice (1993), *L'Europe et la crise de Cuba*, Paris, Armand Colin.

### Chapitres d'ouvrage.

Prost Antoine (1999), Les acteurs dans l'histoire. In Jean-Claude Ruano-Borbalan (conception), *L'histoire aujourd'hui* (pp 413-420), Auxerre, Sciences humaines éditions.

Ricoeur Paul (1999). Le passé avait un futur. In Morin Edgar, *Relier les connaissances, le défi du XXIe siècle* (pp 297-304). Paris, Edition du Seuil.

### Articles

Grosser Pierre (2007). La crise de Cuba. *La guerre froide, La Documentation photographique*, n°8055, p40-41.

Singaravélou Pierre, Deluermoz Quentin (2012). Approches contrefactuelles et futurs non advenus en

histoire. Explorer le champ des possibles. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°59-3 juillet-septembre 2012, pp 70-95.

Thuderoz Christian (2014), Ce que négociateur veut dire. *L'art de négocier*. Sciences Humaines, n°265, décembre 2014, p 34-35.

### III) Documents officiels.

BO du ministère de l'éducation nationale, Socle commun de connaissance et de compétences.

BO du ministère de l'éducation nationale, Programme des classes de Premières ES/L.

### IV) Sites internet.

#### Sur les jeux de rôles

<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/>  
<http://lewebpedagogique.com/reseauludus/un-peu-de-theorie/>  
<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/ducote.htm>  
<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/ppas.htm>  
[http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/qcq\\_ludus.htm](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/qcq_ludus.htm)  
[http://ww2.ac-poitiers.fr/hist\\_geo/spip.php?article1262](http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article1262)  
[http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba\\_62.html](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba_62.html)  
<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/fjrev.html>  
<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/fjrussie.html>  
<http://lewebpedagogique.com/reseauludus/2014/05/04/cuba-62/>  
<http://tachistoscopique-caen.fr/ludus/faitesvosjeux.html>

#### Sur la crise de Cuba

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT\\_Ressources\\_Hist\\_1\\_05\\_GuerreFrConflictualites\\_184704.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceegT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConflictualites_184704.pdf)  
<http://www.herodote.net/Cuba-synthese-1984.php>  
[http://www.herodote.net/22\\_octobre\\_1962-evenement-19621022.php](http://www.herodote.net/22_octobre_1962-evenement-19621022.php)  
<http://www.cubacrisis.net/>  
[http://www.cubacrisis.net/fran/docum/excomm\\_17.html](http://www.cubacrisis.net/fran/docum/excomm_17.html)  
<http://icp.ge.ch/po/cliotexte/deuxieme-moitie-du-xxe-siecle-guerre-froide/guerre.froide.crise.Cuba.html>  
<http://www.cvce.eu/collections/unit-content/-/unit/02bb76df-d066-4c08-a58a-d4686a3e68ff/7d49b649-a6c9-4b25-857e-9791ffbb5356/Resourcess>  
[http://www.cvce.eu/obj/discours\\_de\\_nikita\\_khroutchev\\_sur\\_la\\_crise\\_de\\_cuba\\_23\\_mai\\_1963-fr-7a223f24-7d74-434c-928b-85724626734d.html](http://www.cvce.eu/obj/discours_de_nikita_khroutchev_sur_la_crise_de_cuba_23_mai_1963-fr-7a223f24-7d74-434c-928b-85724626734d.html)  
<http://www.cbc.ca/news2/interactives/tl-cuban-missile-crisis/>  
<http://www.histoire.presse.fr/actualite/infos/revelations-crise-cuba-01-05-1998-81981>

#### Sur les personnages de la crise de Cuba pour faire les cartes à jouer

[http://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9onid\\_Brejnev](http://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9onid_Brejnev)  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_des\\_dirigeants\\_de\\_l'URSS](http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_dirigeants_de_l'URSS)  
<http://www.histoiredumonde.net/Nikita-Khroutchev.html>  
<http://unchronicle.un.org/fr/article/la-diplomatie-pr-ventive-aux-nations-unies/>  
<http://www.un.org/fr/sg/formersgs/thant.shtml>  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Anastase\\_Mikoyan](http://fr.wikipedia.org/wiki/Anastase_Mikoyan)  
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/ivan-stepanovitch-koniev/>  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Hovhannes\\_Bagramian](http://fr.wikipedia.org/wiki/Hovhannes_Bagramian)  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Vladimir\\_Semitchastny](http://fr.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Semitchastny)  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Andre%C3%AF\\_Gromyko](http://fr.wikipedia.org/wiki/Andre%C3%AF_Gromyko)  
[http://portfolio.lesoir.be/v/monde/castro/0914\\_738233-01-07\\_jpg\\_0JWH73JC.JPG.html](http://portfolio.lesoir.be/v/monde/castro/0914_738233-01-07_jpg_0JWH73JC.JPG.html)  
<http://www.jfklibrary.org/>

# Annexes

## *Le matériel utilisé pour le jeu de rôle.*

- Les personnages du camp américain.
- Les personnages du camp soviéto-cubain.
- Le rôle de l'enseignant : le Secrétaire général des Nations Unies.
- Les feuilles de négociation
- Les cartes action, par niveaux.

Les personnages du camp américain.



**Vous êtes  
John  
Fitzgerald  
Kennedy,  
président des  
Etats-Unis.**



Votre objectif :  
obtenir le retrait des fusées  
soviétiques à Cuba, en cédant le  
minimum à l'URSS et sans  
dépasser le niveau 2.  
**C'EST VOUS QUI DECIDEZ !**



**Vous êtes  
Paul H.  
Nitze,  
secrétaire  
adjoint à la  
défense**



Votre objectif :  
profiter de la crise de Cuba pour  
déclarer la guerre nucléaire à  
l'URSS en attaquant en premier  
(niveau 5).



**Vous êtes  
Adlai  
Stevenson,  
ambassadeur  
américain  
aux Nations  
Unies.**



Votre objectif :  
Mener des négociations au  
Conseil de sécurité des Nations  
unies en étant porte-parole des  
États-Unis



**Vous êtes  
John  
MacCone,  
directeur de  
la CIA  
(espionnage)**



Votre objectif :  
obtenir le retrait des fusées  
soviétiques de Cuba en cédant le  
minimum et sans dépasser le  
niveau 3.



**Vous êtes  
Maxwell  
Taylor,  
général de  
l'armée des  
EU et chef  
d'État-major**



Votre objectif :  
profiter de la crise pour chasser  
Castro et les communistes de  
Cuba  
(et donc atteindre le niveau 4).



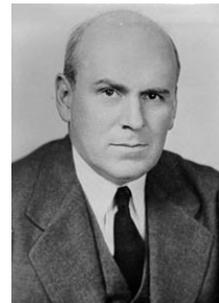
**Vous êtes C.  
Douglas  
Dillon,  
secrétaire au  
Trésor  
(=ministre  
des finances)**



Votre objectif :  
profiter de la crise de Cuba pour  
déclarer la guerre nucléaire à  
l'URSS en attaquant en premier  
(niveau 5).



**Vous êtes  
John  
MacCloy,  
conseiller du  
président  
Kennedy**



Votre objectif : obtenir le retrait  
des fusées soviétiques de Cuba en  
cédant le minimum et sans  
dépasser le niveau 3.



**Vous êtes  
McGeorge  
Bundy,**  
conseiller pour  
les affaires de  
sécurité pour  
le président  
des Etats-Unis.



Votre objectif :  
profiter de la crise pour chasser  
Castro et les communistes de  
Cuba  
(et donc atteindre le niveau 4).



**Vous êtes  
Robert  
Mac  
Namara,**  
secrétaire à la  
défense des  
États-Unis



Votre objectif :  
obtenir le retrait des fusées  
soviétiques de Cuba en cédant le  
minimum et pouvant aller  
jusqu'au niveau 3 (blocus).



**Vous êtes  
George W.  
Ball,** sous-  
secrétaire  
d'État des  
États-Unis



Votre objectif :  
obtenir le retrait des fusées  
soviétiques de Cuba en cédant le  
minimum et pouvant aller  
jusqu'au niveau 3 (blocus).



**Vous êtes  
Lyndon B.  
Johnson,**  
vice-  
président des  
États-Unis.



Votre objectif :  
obtenir le retrait des fusées  
soviétiques de Cuba en cédant le  
minimum et sans dépasser le  
niveau 2.



**Vous êtes  
Robert  
Fitzgerald  
Kennedy,  
secrétaire  
d'État à la  
justice et frère  
du président.**



Votre objectif : soutenir votre frère, obtenir le retrait des fusées soviétiques à Cuba, en cédant le minimum à l'URSS et sans dépasser le niveau 2.



**Vous êtes  
Théodore  
Sorensen,  
conseiller du  
président des  
États-Unis.**



Votre objectif : obtenir le retrait des fusées soviétiques à Cuba, en cédant le minimum à l'URSS et sans dépasser le niveau 3.



**Vous êtes  
Dean Rusk,  
secrétaire  
d'État aux  
affaires  
étrangères  
aux États-Unis**



Votre objectif : obtenir le retrait des fusées soviétiques à Cuba, en cédant le minimum à l'URSS et sans dépasser le niveau 3.

Les personnages du camp soviéto-cubain.



**Vous êtes Fidel Castro, dictateur communiste de Cuba**



Votre objectif : profiter de la crise pour attaquer en premier les États-Unis avec une guerre nucléaire totale (niveau 5)



**Vous êtes Che Guevara, chef communiste et ami de Fidel Castro**



Votre objectif : conserver à tout prix les fusées soviétiques à Cuba mais sans dépasser le niveau 4.



**Vous êtes Valerian Zorin, ambassadeur soviétique aux Nations Unies**



Votre objectif : mener des négociations au Conseil de sécurité des Nations unies en étant porte-parole de l'URSS.



**Vous êtes Anatoli Dobrynine, ambassadeur soviétique à Washington.**



Votre objectif : Obtenir une bonne négociation sans dépasser le niveau 3



Vous êtes  
**Anastase  
Mikoyan**  
Vice-premier  
Ministre de  
l'URSS



Votre objectif :  
conserver les fusées à Cuba, ou  
obtenir une bonne négociation  
(sans dépasser le niveau 3)



Vous êtes  
**Léonid  
Brejnev**  
chef de l'État  
en URSS



Votre objectif :  
conserver les fusées à Cuba ou  
obtenir une bonne négociation  
(sans dépasser le niveau 3)



Vous êtes  
**Vladimir  
Semitchastny,**  
le général  
directeur du  
**KGB**  
(espionnage)



Votre objectif :  
conserver les fusées à Cuba, ou  
obtenir une bonne négociation  
(sans dépasser le niveau 4).



Vous êtes **Nikita  
Khrouchtchev**  
chef du PCUS et  
de l'URSS



Votre objectif :  
conserver les fusées à Cuba, ou  
obtenir une bonne négociation  
(sans dépasser le niveau 4).



**Vous êtes le  
Maréchal  
Koniev  
le ministre  
de la défense  
de l'URSS**



**Votre objectif :**  
conserver les fusées à Cuba en  
passant par la force  
(sans dépasser le niveau 4)



**Vous êtes le  
Maréchal  
Bagramian  
vice-ministre  
de la défense  
de l'URSS**



**Votre objectif :**  
Étant celui qui a été chargé de  
transférer les fusées à Cuba, votre  
objectif est de conserver les  
fusées à Cuba  
(sans dépasser le niveau 4)



**Vous êtes  
Andreï  
Gromyko, le  
ministre des  
affaires  
étrangères de  
l'URSS**



**Votre objectif :**  
conserver les fusées à Cuba, ou  
obtenir une bonne négociation  
(sans dépasser le niveau 3)

Le rôle de l'enseignant : le Secrétaire général des Nations Unies.



**Vous êtes  
U Thant  
3ème  
Secrétaire  
général des  
Nations Unies**



Votre objectif :  
Mettre en place des négociations  
entre les États-Unis et l'URSS pour  
éviter une guerre nucléaire.

**DEMANDE DE  
NEGOCIATIONS  
PAR l'ONU**





## **FEUILLE DE NEGOCIATION**

**Ce que les États-Unis pourraient céder :**

**1- Donner Berlin-Ouest à l'URSS (pour que l'URSS ait toute l'Allemagne de l'Est et éviter un nouveau conflit pour cette ville).**

**2- Ne plus soutenir la Corée du Sud (ça a déjà mené à une guerre de 1950 à 1953).**

**3- Ne pas intervenir militairement au Vietnam du Sud (pour éviter une guerre probable).**

**4- Ne pas envahir Cuba.**

**5- Retirer les missiles américains installés en Turquie et qui menacent directement l'URSS (après tout, c'est la même situation qu'à Cuba et ces missiles sont anciens).**



## **FEUILLE DE NEGOCIATION**

**Ce que l'URSS pourrait céder :**

- 1- Donner Berlin-Est aux États-Unis (pour éviter un nouveau conflit pour cette ville ; de toute façon, toute l'Allemagne de l'Est est contrôlée par l'URSS)**
  
- 2- Ne plus soutenir la Corée du Nord (ça a déjà mené à une guerre de 1950 à 1953)**
  
- 3- Ne pas envoyer de troupes à Cuba (pour éviter une guerre probable)**
  
- 4- Ne plus soutenir la Vietnam du Nord communiste (où la guerre commence)**
  
- 5- Retirer les missiles soviétiques à Cuba (car ils peuvent être ressentis comme une provocation par les États-Unis)**



**Niveau 0**

Céder aux Etats-Unis et retirer les fusées (la partie est finie)



**Niveau 1**

Rappel de l'ambassadeur soviétique à Washington



**Niveau 1**

Refus de répondre aux demandes des Etats-Unis



**Niveau 1**

Continuer à envoyer du matériel pour les fusées à Cuba



**Niveau 2**

Aide militaire aux guérillas communistes en Amérique latine



**Niveau 2**

Alliance militaire avec Cuba



**Niveau 2**

Menaces de représailles contre les intérêts des EU



**Niveau 2**

Envoi de conseillers militaires soviétiques à Cuba



**Niveau 2**

Envoi de navires de guerre soviétiques en Atlantique Nord



**Niveau 3**

Menace de forcer le blocus des Américains autour de Cuba.



**Niveau 3**

Blocus de la base US de Guantanamo



**Niveau 3**

Envoi de troupes soviétiques à Cuba



**Niveau 4**

Passage en force du blocus



**Niveau 4**

Combats à Cuba et tir sur les avions US



**Niveau 4**

Mise en alerte nucléaire



**Niveau 5**

Déclaration de guerre aux EU et engagement nucléaire total



**DEMANDE DE NEGOCIATIONS**





## Niveau 0

Céder à l'URSS  
et ne rien faire  
(la partie est  
finie et perdue)



## Niveau 1

Demande  
officielle de  
renseignements  
à l'URSS



## Niveau 1

Rappel de  
l'ambassadeur  
américain à  
Moscou



## Niveau 1

Organiser une  
réunion à  
l'OTAN



## Niveau 2

Menace de  
blocus de Cuba



## Niveau 2

Menace de  
débarquement  
militaire à Cuba



## Niveau 2

Aide financière  
pour les  
Cubains exilés  
en Floride



## Niveau 2

Menace de  
bombardements  
des sites de  
fusées à Cuba



## Niveau 3

Mission  
d'espionnage de  
la CIA à Cuba



### Niveau 3

Mobilisation des  
régiments  
américains



### Niveau 3

Blocus naval de  
Cuba



### Niveau 3

Envoi de  
renforts sur la  
base US de  
Guantanamo



### Niveau 4

Débarquement  
militaire US  
à Cuba



### Niveau 4

Bombardements  
des sites de fusées  
soviétiques à  
Cuba



### Niveau 4

Mise en place  
du projet  
d'assassinat de  
Castro



### Niveau 5

Engagement  
nucléaire total :  
guerre atomique  
contre l'URSS



DEMANDE DE  
NEGOCIATIONS



## Le jeu Cuba 1962, en ligne, sur le site LUDUS

[http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba\\_62.html](http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/cuba_62.html)

### Fiche de jeu

Titre du jeu	<b>CUBA 1962</b>
Créateur(s)	<u><a href="#">Yvan Hochet</a></u>
Niveau de classe concerné	3e (voire lycée)
Description rapide du jeu	Les élèves rejouent la crise des fusées de Cuba en 1962, en incarnant soit le camp soviéto-cubain, soit le camp étasunien. Chaque camp doit arriver à son but et si la guerre nucléaire totale est déclenchée, tout le monde a perdu !
Insertion dans le programme	Les relations internationales depuis 1945 (la guerre froide)
Durée	1 h tout compris, y compris l'explication et l'exploitation pédagogique (nos brillants élèves peuvent parfois déclencher la 3e guerre mondiale en 10 minutes !)
Mode d'organisation (individuel, par équipe...) et nombre maximum et minimum de joueurs	La classe est divisée en deux camps (le plus éloignés possible pour que les discussions soient confidentielles dans chaque camp). Au milieu de la salle se trouve l'espace de négociation (éventuellement matérialisé par un petit drapeau de l'ONU). L'enseignant est le meneur de jeu et l'ONU.
Matériel	<ul style="list-style-type: none"><li>- les cartes de personnages.</li><li>- les cartes d'action des deux camps. Ces cartes sont classées en 5 niveaux de conflit : niveau 1 (manoeuvres purement diplomatiques), niveau 2 (menaces verbales), le niveau 3 (actions concrètes sans déclencher de guerre), niveau 4 (guerre limitée), niveau 5 (guerre atomique mondiale) + 3 cartes "demande de négociation" (1 par camp + 1 pour l'ONU). Les textes sur les cartes sont des actions réelles mais elles n'ont qu'un but : rendre l'action plus concrète.</li><li>- feuilles de négociation</li><li>- les documents d'exploitation (carte de la portée des fusées soviétiques installées à Cuba, photos de l'U2, vidéo sur la crise de Cuba...) : ils ne sont pas indispensables au jeu en lui-même mais permettent de mieux cadrer le jeu, avant et après. Toutes les cartes sont téléchargeables en cliquant (format word, zippé)</li></ul>
	1) L'enseignant explique le début de la crise de Cuba quand les EU découvrent les fusées soviétiques à Cuba.

## Déroulement

2) La classe est alors séparée en deux camps. Chaque élève reçoit sa fiche de personnage et la lit, en faisant bien attention à son objectif personnel. En effet, les personnages des deux camps ont le même but (retrait des fusées soviétiques pour les EU, leur maintien pour l'URSS et Cuba) mais chaque personnage a un niveau de conflit à atteindre et à ne pas dépasser : ainsi J.Kennedy ne veut pas dépasser le niveau 2 (voir description des cartes dans la rubrique matériel) alors que quelques uns de ses conseillers militaires sont prêts à déclencher une attaque nucléaire massive contre l'URSS (niveau 5). Ces divergences sont les mêmes dans le camp soviético-cubain.

3) Les EU jouent en premier. Les membres de l'équipe discutent (prévoir un temps limité à 1 ou 2 minutes) puis posent une carte de leur choix dans l'espace "négociation" au centre de la salle. L'enseignant lit la carte et la commente éventuellement. Les EU peuvent commencer par le niveau de leur choix (1 à 5).

4) C'est au tour de l'équipe soviéto-cubaine de jouer une carte sur le même principe (discussion interne, choix, pose, lecture à haute voix).

La règle est simple : chaque camp ne peut poser une carte que d'un niveau égal ou supérieur à la carte adverse déjà posée (pour simuler l'escalade). Une fois la carte jouée, elle est perdue et ne peut être reprise.

*Par exemple, si les EU ont déjà posé une carte de niveau 2, l'URSS à son tour ne peut poser qu'une carte de niveau 2 ou 3.*

5) Si une équipe veut négocier, elle doit d'abord jouer une carte "négociation" à la place d'une carte de niveau 1 à 5. Le camp adverse doit d'abord dire s'il accepte le principe de la négociation : si oui, il joue à son tour sa carte "négociation", sinon, il joue une carte de niveau 1 à 5 en suivant les règles de pose et le jeu reprend.

Si les deux camps ont joué une carte "négociation", ils envoient chacun un négociateur avec en main une feuille de négociation (voir rubrique "matériel") qui contient tout ce que chaque camp est prêt à céder. Ces deux ambassadeurs se retrouvent au milieu de la salle et ils discutent librement sur ce qu'ils veulent bien échanger. Ils ont le droit de faire des allers et retours avec leur camp pour discuter.

Si les deux camps sont d'accord sur le contenu de la négociation, le jeu s'arrête (*exemple : les EU lâchent Berlin-Ouest et en échange l'URSS retire ses fusées de Cuba*).

Si l'accord n'est pas conclu, on reprend la pose normale des cartes, mais au niveau inférieur pour simuler la légère détente provoquée par les discussions (*exemple : si on était au niveau 4 avant la négociation, que celle-ci a eu lieu mais qu'elle a échoué, on reprend le jeu au niveau 3*).

Contrairement aux autres cartes, chaque camp reprend sa carte négociation si elle a été jouée. Chaque camp peut demander autant de négociations qu'il veut dans le jeu.

	<p>L'enseignant représente l'ONU : s'il estime que l'escalade est trop rapide, il peut à son tour demander une négociation en posant la carte "négociation" bleue.</p> <p>6) Le jeu se termine :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si un des camps a joué la carte 5 (guerre nucléaire totale) : les deux camps ont perdu. Il faut penser dans ce cas à expliquer pourquoi... et à revenir sur la notion de guerre froide.</li> <li>- OU si la négociation a abouti. Dans ce cas, on voit quel camp a gagné et on compare avec ce qu'il s'est réellement passé.</li> </ul>
<p><b>Commentaires</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passer 1 heure sur la seule crise de Cuba alors qu'on est en 3e (Brevet, programme à boucler...) ? Le jeu permet plutôt de mieux faire comprendre ce qu'est la guerre froide dans ses principes de base à travers l'exemple de la crise la plus grave.</li> <li>- il est préférable que les élèves n'ait pas étudié la crise de Cuba avant, mais ce n'est pas non plus indispensable (on peut évoquer la crise rapidement puis la rejouer ensuite !)</li> <li>- le jeu permet de bien faire comprendre la notion d'escalade et de bluff, et de simuler les tiraillements internes à chaque camp.</li> <li>- si des élèves pensent avoir gagné en déclenchant les premiers la guerre atomique, passez-leur donc l'extrait final de Dr Folamour (de Stanley Kubrick) où le général chevauche sa bombe atomique qui tombe. A défaut, un reportage sur les dégâts de la bombe atomique devrait en calmer plus d'un. Plus sérieusement, cela permet de les interroger sur l'essence même de la guerre froide : était-ce une guerre ordinaire où il fallait employer la force brute pour l'emporter ? S'ils déclenchent la guerre (ce que quelques-uns de mes brillants éléments masculins ont réussi à faire), c'est qu'ils n'ont pas compris ce qu'est la guerre froide !</li> <li>- deux excellentes sources, éventuellement exploitables en classe : le film récent "13 jours" (2001, avec K. Costner, disponible en vidéo) qui reprend la trame des souvenirs de R.Kennedy (livre du même titre) permettant de suivre de manière intense la crise du côté de l'équipe autour de JFK. Un vrai thriller ! <u>Le site du Mémorial de Caen</u> propose une excellente exposition virtuelle sur la crise de Cuba, ainsi qu'un petit ouvrage lisible par les élèves dans la collection "2 euros" sur le sujet.</li> <li>- on envisage de traiter de nombreuses crises de la guerre froide de la même manière. Le jeu est léger car il repose sur l'usage des cartes.</li> <li>- pour faire tomber la tension (internationale) de la classe, il est possible de faire comparer la situation du jeu avec une vidéo et/ou avec une lecture d'un texte du déroulement et de l'issue de la crise, plus efficaces qu'une explication orale.</li> </ul>

## ***Transcription du jeu de rôle filmé.***

Sont transcrits dans ce tableau, les propos parfaitement audibles sur la vidéo, notamment lors des négociations entre les deux camps. Les temps de discussions internes dans chaque groupe sont suggérés dans les passages en italique. Certains propos d'élèves lors des discussions internes sont transcrits dans un autre tableau.

	<b>Tps sur la vidéo</b>	<b>les intervenants</b>	<b>Avancement du jeu, cartes jouées ou propos tenus.</b>
1	01:10	enseignante	“C'est parti, le jeu commence. Je lance le chrono, le camp américain, vous avez 1min30 pour prendre une décision face à la menace des missiles soviétiques présents à Cuba. C'est parti, à vous de choisir l'action que vous voulez” ( <i>en direction du camp américain</i> )
2	2:00	USA	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Menace de bombardement des sites de fusées à Cuba (niveau 2)
3		enseignante	<i>(Rappel des règles au camp soviétique)</i> “vous devez mettre une carte du même niveau ou du niveau supérieur”.
4	3:00	URSS-Cuba	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Envoi de navires de guerre soviétiques en Amérique du Nord (niveau 2)
5	3:20	enseignante	“Discutez entre vous parce que chacun d'entre vous à des niveaux à ne pas dépasser.”
6	5:00	USA	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Blocus naval de Cuba (niveau 3)
7	6:00	URSS-Cuba	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Menace de forcer le blocus américain (niveau 3)
8	6:30	USA	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Envoi de renforts sur la base US de Guantánamo (niveau 3)
9	6:37	URSS-Cuba	Blocus de la base US de Guantánamo (niveau 3)
10	6:50	enseignante	“Vous avez du temps pour discuter entre vous, respectez votre niveau, est-ce que tout le monde est d'accord ? Vous avez encore du temps pour discuter”.
11	7:20	USA	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Débarquement militaire US à Cuba (niveau 4)
12		enseignante	“ça y est, on est rendu au niveau de guerre limitée” ( <i>en montrant au tableau, l'échelle des actions possibles</i> ).
13	9:00	URSS-Cuba	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Passage en force du blocus (niveau 4)

14		enseignante	“Passage en force du blocus, c'est-à-dire qu'ils arrivent à Cuba”.
15	9:45	USA	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Mise en place du projet d'assassinat de Castro (niveau 4)
16	<b>Première négociation demandée par l'ONU (environ 9 min après le début du jeu)</b>		
17	10:15	enseignante	“Moi je suis l'ONU, et je commence à avoir peur pour le monde entier. Donc, je fais une demande de négociation, j'ai le droit, je suis U Thant, le 3ème Secrétaire général des Nations Unies et je vous demande de négocier. Vous devez vous mettre d'accord par rapport aux feuilles de négociation que vous avez. Réfléchissez dans vos camps.”
18	10:30	enseignante	“Vous choisissez sur votre feuille ce que vous pourriez céder et votre ambassadeur sera votre porte-parole”.
19	11:50	USA	<i>(Question à l'enseignante)</i> “mais on peut céder mais à condition, on peut mettre des conditions, non?...” “faut que ça aille dans les deux sens”
20		enseignante	“négociation, qu'est-ce que c'est, à vous de voir”
21	<i>(Discussions internes dans chaque camp).</i>		
22	14:00	enseignante	“On suspend, les ambassadeurs doivent être prêts. Au moment de la discussion, les ambassadeurs pourront retourner dans leur camp respectif pour discuter si la négociation ne marche pas du premier coup”.
23	14:40	Ambassadeur soviétique	“Ne pas envoyer de troupes à Cuba pour éviter une guerre probable”.
24		enseignante	“ça veut dire que les Soviétiques sont prêts à ne pas envoyer de militaires à Cuba”
25		Une élève USA	“oui mais ils ne retirent pas les missiles”, “c'est nul”
26	15:30	Ambassadeur américain	“nous on veut que vous retiriez les missiles soviétiques à Cuba à condition que nous on retire les missiles américains installés en Turquie”
27	15:50	enseignante	“alors je vous répète, vos objectifs <i>(en montrant le tableau)</i> , le camp américain vous voulez absolument retirer les missiles, et le camp soviétique, vous voulez absolument maintenir les missiles”. <i>(discussion dans camp soviétique)</i>
28	16:12	enseignante	“si la négociation n'aboutit pas à ce moment-là, on peut reprendre la pose des cartes actions
29		Ambassadeur américain	“et là on met le niveau 5!...”
30		Une élève USA	“et est-ce qu'on peut revenir au niveau 1, niveau 2...?”
31		enseignante	“on pourra descendre d'un niveau pour simuler une légère

			détente”.
32	16:40	enseignante	“Est-ce que l'ambassadeur américain peut reformuler sa proposition?”
33		Ambassadeur américain	“on veut que vous retiriez les missiles soviétiques à Cuba à condition que nous on retire les missiles américains installés en Turquie”
34		enseignante	“à condition, voilà, en échange”... “la négociation peut s'arrêter si vous n'êtes pas du tout d'accord avec eux.” ( <i>en direction des Soviétiques</i> )
35	17:10	Une élève URSS	“est-ce qu'on peut proposer autre chose?”
36		enseignante	“oui, vous pouvez proposer autre chose”.
37		enseignante	( <i>voyant que certains élèves du groupes prenaient les décisions sans demander à l'ensemble du groupe</i> ) “Tu es Khrouchtchev, allez, et toi Castro en plus”
38		Castro	“on sert à rien nous”
39	17:30	Ambassadeur soviétique	“vous pouvez retirer vos missiles et en échange on n'envoie pas de troupes à Cuba comme ça, ça vous évite une guerre”
40	18:10	Une élève USA	“oui mais vous laissez vos missiles à Cuba?”
41		Une élève URSS	“oui on les laisse”
42		Ambassadeur américain	“et bien on n'est pas d'accord”.
43	18:20	enseignante	“Donc c'est la fin des négociations, chaque ambassadeur peut retourner dans son camp respectif. Vous continuez la pose des cartes. Vous étiez au niveau 4, étant donné qu'il y a eu une négociation, on va simuler une légère détente, donc on redescend au niveau 3”.
44	<b>Fin de la première négociation lancée par l'ONU (8 min après son lancement) Reprise des discussions internes pour lancer les actions.</b>		
45	19:45	URSS-Cuba	( <i>Discussion dans le groupe</i> ) “Comme vous n'avez pas accepté notre négociation, on envoie des troupes soviétiques à Cuba” (niveau 3)
46	20:00	Une élève USA	“Est-ce qu'ils ont la bombe atomique eux?”
47		enseignante	“Oui... et ils ont même des missiles nucléaires à Cuba, à côté des Etats-Unis”
48	20:25	USA	( <i>Discussion dans le groupe</i> ) Mobilisation des régiments américains (niveau 3)
49	21:10	URSS-Cuba	( <i>Discussion dans le groupe</i> ) Combat à Cuba et tirs sur les avions US (niveau 4)

50	21:30	enseignante	“ le frère du président il a de la place sur la table des négociations, ça va, vous arrivez à tous vous entendre.”
51	21:38	USA	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Bombardement des sites de fusées soviétiques à Cuba (niveau 4)
52	22:00	enseignante	“C'est Khrouchtchev le chef, et Kennedy aussi”... <i>(s'adressant au camp soviéto-cubain)</i> “vous avez le droit de négocier aussi, vous n'avez pas joué votre carte”.
53	22:24	URSS-Cuba	<i>(Discussion dans le groupe)</i> “On demande une négociation”
54		enseignante	“Est-ce que les Américains sont d'accords pour négocier?”
55		USA	“Oui”
56	<b>Deuxième négociation demandée par les Soviéto-Cubains (4min après la reprise du jeu et de la pose des cartes)</b>		
57	23:00	enseignante	“Vous devez interpréter vos personnages, on est déjà au niveau 4”
58		Une élève USA	“oui mais moi, je suis niveau 2, je ne peux plus rien faire”.
59		enseignante	“oui mais justement, vous avez un rôle à jouer même si vous ne dépassez pas le niveau 2. Qu'est que vous pouvez faire à la table des négociations? Vous avez aussi votre parole à jouer. On est déjà au niveau 4.” <i>(Discussions internes dans chaque camp.)</i>
60	24:10	enseignante	“qu'est-ce que chaque camp est prêt à céder pour résoudre la crise?”
61	24:30	Ambassadeur américain	“Nous on retire les missiles américains installés en Turquie à condition que vous retiriez les missiles à Cuba”... “Comme ça vous ne serez plus menacés”.
62		Ambassadeur soviétique	“Vous donnez Berlin-Ouest à l'URSS et nous on n'envoie pas de troupes à Cuba comme ça, ça évite une guerre”.
63		Ambassadeur américain	“Mais non, nous on veut que vous retiriez les missiles à Cuba. C'est bête... comme ça vous ne serez plus menacés...”
64		enseignante	<i>(des prises de parole par des élèves du camp URSS)</i> “l'ambassadeur soviétique, c'est toi qui parle”
65		Ambassadeur soviétique	“on n'envoie pas de troupes à Cuba et vous nous donnez Berlin-Ouest”
66	26:20	enseignante	“Les négociations ne sont toujours pas acceptées, on est déjà au niveau 4, on est près du niveau 5... il faut prendre une décision.”
67	27:00	Ambassadeur soviétique	<i>(Discussion dans le groupe)</i> “on retire nos missiles, vous retirez vos missiles mais en échange vous donnez Berlin-Ouest”.
68		Une élève	“vous vouliez absolument qu'on les retire, on les retire, vous

		URSS	voyez, on n'a pas notre objectif de les maintenir.”
69	27:24	Ambassadeur américain	“On veut bien pour Berlin-Ouest, mais à la seule condition, on ne donne que la France, le territoire de la France”.
70		USA	“Hein!!!”, “mais qu'est-ce qu'il nous fait?”
71	27:30	enseignante	“Berlin-Ouest était assez uni même s'il était divisé, je suis d'accord avec toi, comme l'Allemagne, en différents camps, mais là, ils sont unifiés, on est en 1962.”... “Les Américains vous pouvez retourner dans votre camp pour avoir une autre proposition”.
72	<i>(Discussions internes dans chaque camp).</i>		
73	29:00	enseignante	(montrant le tableau, où la proposition des Soviétiques est écrite) “ils sont ok pour les retirer les missiles de Cuba, mais à condition...ils vous demandent, de retirer les missiles américains en Turquie et ils vous demandent de donner Berlin-Ouest.” Est-ce que vous acceptez ou pas?”
74	29:35	Ambassadeur américain	“On ne soutient plus la Corée du Nord, non, on ne soutient plus la Corée du Sud, à condition, euh, et on retire les missiles en Turquie à condition que vous retiriez les missiles soviétiques à Cuba.”
75		enseignante	“donc à la place de Berlin Ouest...”
76		URSS-Cuba	“non, mais pourquoi?”
77		USA	“autrement on n'aura plus de position en Europe, de territoire européen”
78		URSS-Cuba	“mais si, il vous restera toute la moitié de l'Allemagne.” <i>(une élève se lève pour aller chercher son manuel pour bien vérifier que les Américains auront bien encore une position en Europe : elle retrouve la carte étudiée en classe la semaine précédente)</i>
79	30:40	enseignante	“Khrouchtchev, il a quelque chose à dire ?”
80		Khrouchtchev	“Khrouchtchev dit non, on n'a pas besoin qu'ils arrêtent le soutien de la Corée du Sud”.
81		enseignante	<i>(au tableau, montrant la proposition des Américains)</i> “ils veulent faire retirer les missiles à Cuba, et ils sont ok pour retirer les missiles en Turquie, ils sont aussi ok pour ne plus soutenir la Corée du Sud.”
82		Ambassadeur américain	“c'est pas mal!”
83	31:35	enseignante	“il faut prendre une décision rapidement” <i>(Discussion dans le camp soviéto-cubain)</i>
84		Ambassadeur américain	“bon beh niveau 5 les gars!”
85		enseignante	“si la négociation n'aboutit pas, on redescend au niveau en

			dessous”
86		USA	“mais ça ne va jamais se finir”
87	32:00	Ambassadeur soviétique	“On refuse”.
88	<b>Fin de la deuxième négociation. (9min après son lancement) Reprise des discussions internes pour lancer les actions.</b>		
89	32:30	URSS-Cuba	<i>(Discussion dans le groupe)</i> Mise en alerte nucléaire (niveau 4)
90		USA	<i>(Discussion dans le groupe) certains propos audibles :</i> “mais on n'a plus de cartes niveau 4, on n'a pas le choix, il reste que du niveau 5...” “...allez niveau 5...” “attend, attend, sinon, demande de négociation...” “...vous voulez des McDo, on peut vous donner des McDo!...”
91	33:20	USA	Demande de négociation
92		enseignante	<i>(au camp soviéto-cubain)</i> “Est-ce que vous acceptez?”
93	33:30	URSS-Cuba	“oui on accepte”.
94	<b>Troisième négociation à la demande des Américains. (1min30 après la reprise du jeu et de la pose des cartes)</b>		
95	33:35	enseignante	“là c'est l'ultime étape, si la négociation n'aboutit pas, qu'est-ce qu'il se passe?”
96		élèves	“c'est la guerre nucléaire”.
97	34:15	Ambassadeur américain	<i>(Discussion dans le groupe)</i> “on veut bien ne plus soutenir la Corée du Sud, ne pas intervenir militairement au Vietnam du Sud et ne pas envahir Cuba, à condition que vous retiriez les missiles à Cuba.”
98		Ambassadeur soviétique	“nous on retire nos missiles à condition que vous retiriez les vôtres, on n'envoie pas de troupes à Cuba, si vous nous donnez Berlin Ouest”.
99		Ambassadeur américain	“non, vous n'aurez pas Berlin-Ouest”
100		élèves URSS	“et bien on déclenche la guerre alors...”, “ mais je comprends pas, vous aurez gagné parce que nous on n'aura pas réussi à les maintenir”
101		élèves USA	“nous on veut Berlin-Ouest”.
102	35:24	enseignante	“votre sujet de discorde, c'est seulement Berlin-Ouest, parce que si j'ai bien compris, les Américains sont prêts à tout céder”
103		Ambassadeur américain	“oui, sauf Berlin-Ouest, et sauf retirer les missiles en Turquie”
104		enseignante	“ah vous voulez les laisser...”
105		Ambassadeur	“oui parce qu'on cède les autres”

		américain	
106		enseignante	“ah vous laissez vos missiles en Turquie, même si eux proposent de retirer ceux à Cuba”.
107	36:00	élèves USA	<i>(Discussion dans le groupe)</i> “ah et bien on peut retirer nos missiles, ils retirent les leurs, attend...”, “aller on fait la paix...”
108	36:23	enseignante	“alors là ça n'avance pas alors je vais demander à Kennedy et Khrouchtchev de venir à la table des négociations” <i>discussions internes</i> “c'est Khrouchtchev qui décide, c'est Kennedy qui décide”
109	<b>3min15 après le début de la troisième négociation, rencontre entre Khrouchtchev et Kennedy à la table des négociations pour trouver une solution. (37min après le début du jeu).</b>		
110	37:30	Khrouchtchev	“vous nous donnez Berlin-Ouest et vous retirez les missiles américains, contre, nous, ne plus soutenir la Corée du Nord, ne pas envoyer de troupes à Cuba, ne plus soutenir le Vietnam du Nord communiste, et retirer les missiles soviétiques à Cuba, intéressant!”
111		enseignante	<i>(écriture au tableau de toute la proposition de Khrouchtchev)</i>
112		Kennedy	“et beh, vous, hein, dis donc...”
113		enseignante	“vous les USA, est-ce que vous acceptez, ce que l'URSS vous demande? <i>(en montrant le tableau)</i> ”
114		Kennedy	“non on n'est pas d'accord pour Berlin-Ouest”
115		enseignante	“d'accord, donc si vous n'êtes pas d'accord et que les négociations n'aboutissent pas, qu'est-ce qu'il se passe?”
116		élèves	“la guerre nucléaire”
117	39:50	Khrouchtchev	<i>(Khrouchtchev a dans ses mains la carte de la guerre nucléaire et la pose sur la table - brouhaha)</i> “c'est la guerre nucléaire totale”
118	40:00	enseignante	<i>(n'ayant pas vu le geste de Khrouchtchev et pas entendu ses paroles, repose la question à Kennedy)</i> “Les Etats-Unis, soit vous acceptez ce que l'URSS vous demande, soit c'est forcément la guerre nucléaire”
119	40:10	Une élève	“madame, vous pouvez nous dire, ça fait environ combien de morts si c'est la guerre nucléaire?”
120		enseignante	“l'ensemble de la planète peut être touchée par la guerre nucléaire, car par le jeu des alliances, si les USA attaquent en premier, l'URSS et ses alliés peuvent attaquer en retour, et les autres risposter..., tous les foyers de population seraient touchés,...”
121		élèves URSS-Cuba	<i>(à Khrouchtchev)</i> “attends, ça peut causer des milliards de morts.”

122	40:50	Kennedy	“Ok, nous avons décidé, nous ne faisons pas la guerre nucléaire, nous acceptons tout en fait”
123	41:00	Kennedy Khrouchtchev	<i>(Poignée de mains)</i>
124		Kennedy	<i>(retournant dans son camp)</i> “On a gagné!”
125	<b>Fin du jeu et de la négociation. 4min après la rencontre entre Kennedy et Khrouchtchev.</b>		
126		enseignante	Vous avez joué pendant presque 50 min, vous avez mis 50min pour être d'accord, vous avez gagné ou pas, qu'est-ce qui se passe?
127	41:25	Une élève USA	“Nous on a gagné car il y a eu le retrait des fusées à Cuba”
128		enseignant	<p>“Oui, c'est bien. Les Soviétiques vous avez bien cédé, bien voulu enlever vos missiles à Cuba, etc, mais en échange vous avez négocié pour que les Etats-Unis retirent leurs missiles en Turquie et laissent Berlin-Ouest. On s'arrête là, on verra ce qu'il s'est passé dans la réalité, en 1962, si Berlin-Ouest faisait partie des conditions de la négociation”.</p> <p>“Je vous laisse à présent 10 min pour écrire sur la feuille que je vous distribue, ce que le jeu vous a appris, c'est anonyme, donc laissez libre cours à votre imagination, ça m'intéresse”.</p>

***Transcription des fiches individuelles remplies par les élèves après le jeu de rôle, répondant à la question : qu'est-ce que ce jeu vous a appris ?  
(10min en autonomie – fiches individuelles, anonymes)***

N°1

Ce jeu m'a appris et m'a fait prendre conscience des difficultés des négociations lors des conflits car chaque personne a un avis différents . Ce jeu permet également de comprendre que chacun a une place importante lors des conseils et que tout le monde a le droit de donner son avis. Il apprend le « travail d'équipe ».

Ce jeu apprend également que lorsque deux pays ne sont pas d'accord sur quelque chose, des menaces peuvent très rapidement se transformer en bombardements.

N°2

Travailler en se divertissant.

Imaginer les vrais négociation, savoir comment elle se passe.

Savoir qu'il n'y a pas qu'un enjeu : les missiles mais qu'il y en a bien d'autre comme Berlin ou la Corée.

Je n'ai jamais réussi vraiment à retenir la crise de Cuba mais grâce à ce jeu de rôle, je ne l'oublierai plus. C'est quelque chose qui nous marque.

Savoir tous les arguments qu'ils peuvent avoir pour faire céder l'autre et que même dans un « camp » tout le monde n'est pas d'accord.

Apprendre à ne pas se soucier de la caméra.

N°3

La collectivité, réfléchir à plusieurs, savoir prendre des décisions. Le cours rentre plus facilement dans l'esprit.

Ce jeu nous permet de voir à quel point c'est difficile de négocier. Il faut bien savoir connaître le sujet pour savoir bien négocier. Ce jeu donne plus envie d'apprendre.

Ce jeu m'a également fait apprendre que Cuba et les soviétique voulaient absolument garder leurs missiles alors que l'objectif des Etats-Unis était de les enlever. Berlin est aussi très important pour les deux camps.

N°4

Le jeu nous a permis de s'immiscer dans ce conflit entre ces différents pays ce qui permet de mieux comprendre comment cela c'est déroulé tout en travaillant dans une atmosphère détendue. On se rend mieux compte de l'enjeu des négociations et des différents actions qui ont été prises.

Le cours était évidemment plus attrayant pour nous et on s'est bien prêté au jeu.

Je pensais que Fidel Castro et Che Guevara avaient un rôle plus important.

N°5

Le jeu m'a appris à connaître les personnes qui faisaient partis du camp américains et du camp soviético-cubain car je ne connaissais pas tous leurs nom ainsi que leur rôle. Cela m'a également appris à réaliser que ce genre de situation dont le débat, n'est pas tout à fait simple, il faut prendre des décision et savoir ce que l'on fait. Nous avons passés 50 minutes pour arriver a une solution commune alors combien de temps passaient-ils lorsqu'il y a réellement eu la crise de Cuba ? Ce jeu a aussi permis de savoir travailler en groupe, c'est à dire être d'accord avec les autres et argumenter les choix pour défendre son opinion. J'ai également appris que le Vietnam était concerné lors de cette crise alors que je n'en avais aucune idée avant .

N°6

Il m'a appris que l'engrenage des actions menées est très rapide et que le conflits dégénère très vite. Les négociations entre les clans sont difficiles et chaque camps à intérêt a avoir des choses a cédé pour que les deux camps soit d'accord. Il est aussi difficile de mettre les personnes d'accord dans un même camps. On voit aussi que les grand dirigeants prennent des décision très important qui peuvent changer le monde, mais il ne faut pas qu'il oublis qu'il peuvent sacrifié des million de personnes avec une décision. La volonté de garder une position ferme ferme conduit à la difficulté de chaque camps à reste dans des niveaux bas.

N°7

On n'a vu la difficulté de négocier. L'envie de soutenir notre cause et nos projets sans céder. J'ai bien aimer, c'était très intéressant, on n'a pu imaginer comment les négociations ce sont passer à l'époque. J'ai appris que la Corée à eu un rôle dans ce conflit, que Kenedy avait un frère présent à ce moment là . On sait vraiment mis à leur places j'avais vraiment le sentiment de vouloir gagner sans transgressée mes valeurs. Maintenant cette période de l'histoire et très

nette dans ma tête, j'ai bien compris les alliances et les 2 camps.

N°8

Le jeu nous a appris le fait qu'il est dur de céder des choses en contre-partie d'une demande . Il y a des limites pour ne pas que la guerre soit déclencher, les américains comme les soviétique ne voulaient pas arriver au bombardement atomique.

On se rends vraiment compte que chaque décision prise étaient importantes. Le rôle qu'avait chaque personnage était out aussi important.

On avait l'impression que les USA était en position de forces au niveau des négociation alors que ça aurait du être le contraire.

N°9

Il m'a appris les personnes qui étaient présentes aux conflits. Que la lutte entre ces 3 Pays a été longue et dure. La négociation est passée entre différents niveaux, par différentes étapes. Khrouchtchev et Kennedy avait quand même des orles importants dans cette crise, cette crise à été un combat, pas forcément physiquement mais verbalement avec des menaces de guerre, des idéologie bien différentes dans chaque pays.

N°10

Négocier au nom d'un État c'est difficile, on pense aux conséquences dans un pays mais pas aux conséquences sur les civils. On est buté et on maintien nos propos, on veut pas changer d'avis/d'action. On est prêt a tout pour « écraser » l'adversaire et on a dû mal a ce mettre des limites. On aimerait que le camps adversaire accepte de tout donné et qu'il ne veuille rien en échange. On ne veut pas de perte dans notre pays. On intègre d'autres objectifs à notre objectifs principal comme le fait de vouloir garder le camp de Berlin. Ceci complique énormément les négociations. Sinon, nous avons appris que sont les personnages de nous avons appris quelques trait de leur personnalité.

N°11

Que se n'est pas si simple de négocier, que dans ces moment la nous pensons pas aux civils mais qu'à notre intérêt personnel. Il faut prendre aussi des décisions pas toujours faciles, car il faut déjà d'abord avec son groupe et ensuite avec le camp adverse.

Je ne pensais pas qu'il y avait autant de menaces pour les deux camps.

N°12

On ne pense qu'à nous, on est individualiste

C'est dur de prendre une décision, d'être d'accord avec l'adversaire

Il faut faire des concessions pour éviter le pire

Il faut penser au reste de la population dans le monde et pas qu'à notre propre intérêt .

N°13

Les différents personnages qui ont joués un rôle dans cette période ainsi que leurs rôles.

Grâce aux négociations, ce que possédaient Cuba et les USA est plus clair.

Apprendre à se mettre d'accord même si cela ne faisait pas parti de nos choix( dépasser les niveaux malgré celui imposé par ex)

Ce jeu nous apprend à être sur de soi pour parler au sein du groupe et donné son avis.

Le fait que si les négociations n'aboutissaient pas, cela pouvait se terminer en guerre nucléaire ce qui prend beaucoup d'ampleur.

Le fait que l'on pouvait céder une partie d'un pays a son « ennemi ».

N°14

Les négociations entre plusieurs personnes avec des objectifs différents peut s'avérer difficile.

Lorsque la menace d'une guerre nucléaire est lancée, les deux partis sont prêt à céder quelques objectifs pour éviter et ne pas subir ses conséquence dans le monde entier

L'importance de l'ONU dans les négociations qui est un lieu neutre permettant de maintenir la paix entre les différents camps

Ils menacent parfois d'assassiner une personnalité politique majeur du camp adverse afin d'obtenir gain de cause

N°15

Cela m'a appris que faire des négociations est difficiles car chaque camp veut tenir sa position et ne pas céder.

Le collectif est important dans la prise de décision, chaque avis est important.

Il faut également penser à tout, prendre en compte le plus de facteurs. Et penser aux conséquences que pourrait avoir la décision prise.

Une décision telle que celle-ci doit être réfléchie, c'est pourquoi il faut beaucoup de temps.

Il ne faut pas penser égoïstement et penser aux millions de gens qui sont impliqué dans ce fait historique.

C'est une façon ludique d'apprendre, on rentre plus facilement dans l'histoire.

J'ai apprécié.

N°16

Ce jeu m'a appris que c'était difficile de trouver une entente entre chaque pays. Si il n'y a pas de négociation, seulement la guerre est envisageable mais que celle-ci détruirait le monde entier. Ce jeu a également montré qu'un conflit pouvait en entraîner un autre ( Fusée → Berlin Ouest ). Et que chaque facteur est important. Chaque camps doit faire des sacrifices pour arriver à une certaines entente. Et même dans un camp les personnages ne sont pas d'accord. Les affaires politiques sont compliqués.

Discuter avec chacun pour arriver à un accord, ce qui est difficile.

« Le porte parole » n'arrive pas a redire tout se que le groupe dit et veut. Il ne le comprend pas forcément comme il le faut.

N°17

Ce jeu m'a appris à quel point les négociations entre différents camps pouvaient être difficile car chacun des camps exigent certaines chose que l'autre camp peu refuser . De plus les décisions prisent étaient importantes car elles remettaient en cause l'avenir des populations Cubéno-soviétiques et américaines notamment avec les bombardement nucléaires qui auraient pu tuer des milliards de personne et même détruire totalement l'humanité.

Cela nous montre que le métier de Président n'est pas simple car beaucoup de chose repose sur les épaules d'un Président, il n'a pas le droit a l'erreur dans ces circonstances car il a la vie de milliard de personne entre ses mains donc chaque décisions prise est importantes pour le monde.

## ***Transcription des enregistrements sonores.***

1	<b><i>Premier extrait : les discussions dans le camp américain à partir de la 3ème minute de jeu, en réponse à l'attaque soviétique : Envoi de navires soviétiques en Amérique du Nord (niveau 2).</i></b>
2	on les bloque, là, là
3	Non, non (ambassadeur)
4	Mais si c'est logique
5	y a un truc pour les bloquer
6	Là, blocus naval
7	mais moi je suis niveau 5
8	Moi je suis niveau 3
9	Ouais mais non, je suis niveau 2 (Kennedy)
10	Ce n'est pas une menace non plus
11	Si ils les ont envoyé
12	Attends mais là ils les envoient
13	Mais non, Kennedy il est pas d'accord
14	Bon, on est obligé de faire du niveau 3
15	Je trouve ça trop cool, ça fait vraiment film américain
16	On ne va pas les laisser faire
17	Blocus, Envoi de renforts sur la base...
18	On va mourir
19	Vous les envoyez vos bateaux ?
20	Là c'est quoi ?
21	<i>Prof : Du niveau 2.</i>
22	bateaux, des missiles...
23	<i>Prof : "Discutez entre vous parce que chacun d'entre vous à des niveaux à ne pas dépasser."</i>
24	Moi je suis juste porte-parole, en fait, donc c'est vous qui décidez
25	Moi je peux déclarer la guerre
26	Oh non, moi je suis sans dépasser le niveau 2
27	Non moi je ne suis pas d'accord (Kennedy), faut trouver un autre
28	Moi je suis niveau 3, on met ça
29	Moi je suis niveau 5
30	Oh mais non, moi je suis Kennedy et je suis pas d'accord
31	Mais moi je ne peux pas dépasser le 2
32	Allez on bloque les bateaux
33	Non non non moi je ne peux pas faire ça, j'ai le niveau niveau 2
34	Mais on s'en fiche

35	Oui mais au bout d'un moment on sera bloqué
36	Voilà on a raté...
37	Ils ont envoyé des bateaux, on va pas les laisser faire...
38	Allez Kennedy vous êtes d'accord
39	Bah non
40	Allez Kennedy
41	Bon oui, mais ce sera mon dernier oui, après j'ai pas d' joker...
42	Comment je fais moi, moi je peux pas passer le niveau 2 et on vient d'envoyer le niveau 3
43	Oui mais tu discutes plus maintenant
44	Non mais le problème c'est que si on reste au niveau où on est on pourra pas avancer
45	<p>[...] <i>Ensemble de cartes actions jouées</i></p> <p><i>Blocus naval de Cuba (niveau 3)</i></p> <p><i>Menace de forcer le blocus américain (niveau 3)</i></p> <p><i>Envoi de renforts sur la base US de Guantanamo (niveau 3)</i></p> <p><i>Blocus de la base US de Guantanamo (niveau 3)</i></p> <p><i>Débarquement militaire US à Cuba (niveau 4)</i></p>
46	<b><i>Deuxième extrait : les discussions dans le camp américain à partir de la 9ème minute de jeu.</i></b>
47	<i>Prof : vous avez joué du niveau 4, là, vous dépassez votre niveau</i>
48	Ah non mais depuis longtemps
49	Mais ça fait longtemps
50	Après on est obligé, si on fait un petit truc comme rappel de l'ambassadeur américain à Moscou, ça va pas nous avancer
51	Il va se passer quoi après
52	T'es bloqué
53	On ira au niveau 5
54	Ah non (Kennedy)
55	Le niveau 1-2-3 on s'en fout un peu
56	Kennedy aussi on s'en fout un peu...(rires)
57	Projet d'assassinat de Castro
58	Au pire on bombarde
59	Non on fait le projet
60	Ouais mais ils ont forcé le passage
61	Ça y est on est à Cuba, si on bombarde on est touché aussi, il vaut mieux avoir un projet
62	Allez
63	Président, vous êtes d'accord ?
64	Ouais, ... j'ai aucune autorité
65	Projet d'assassinat de Castro.

66	[...]
67	<i>Prof : Demande de négociation de l'ONU</i>
68	Ça tombe bien, ça commençait à partir un peu...
69	J'avais oublié qu'on avait cette carte (une élève de niveau 2)
70	
71	
72	<b><i>Troisième extrait : les discussions dans le camp soviéto-cubain à partir de la 5ème minute de jeu après le Blocus naval de Cuba des USA (niveau 3)</i></b>
73	Le niveau 3, ok
74	Vous savez pas à qui vous avez à faire ! (Khrouchtchev)
75	On est des ouf !
76	C'est moi qui décide (Khrouchtchev)
77	C'est niveau combien ?
78	Ça paraît logique de mettre ça
79	On va forcer le blocus
80	Oui on va forcer le blocus
81	Menace de...
82	Moi je suis Khrouchtchev et j'suis d'accord
83	Mais faut arriver à le forcer
84	On le forcera
85	On a les moyens (Khrouchtchev)
86	<i>Prof : ah, ça y est ?</i>
87	Oui
88	Nous, on va plus vite que les Etats-Unis
89	On est moins aussi
90	On est plus rapide
91	Ambassadeur : Menace de forcer le blocus
92	Ça va finir en nucléaire (Castro)
93	Non après on augmente plus
94	Pourquoi? (Castro)
95	Parce que je veux pas
96	Oui on va pas être d'accord nous
97	[...]
98	<i>Réponse américaine : Envoi de renforts sur la base US de Guantánamo (niveau 3)</i>
99	Ok, ça, ça
100	Ouais très bien, direct
101	Blocus de la base US de Guantanamo
102	ouhhhh

103	Mais du coup si elle elle est pas d'accord avec nous on va faire comment ? (Castro niveau 5)
104	Mais faudra négocier
105	Faut la virer (Castro)
106	Mais moi aussi je ne veux pas dépasser le niveau 3
107	Ouais voilà faut négocier
108	Et toi t'es à 4 (Castro)
109	Et toi ?
110	4
111	Et toi t'es tout seul à 5 (Khrouchtchev)
112	[...]
113	Oh la carte des négociations
114	Non on va au niveau 4, et là on demande négociation (une élève de niveau 4)
115	Oui je suis Khrouchtchev et j'suis d'accord

Le jeu de rôle est une pratique pédagogique développée par certains enseignants, notamment d'histoire-géographie. Pour ce mémoire, un jeu de rôle a donc été expérimenté en classe de 1ère ES afin d'analyser les apprentissages permis par cette pratique. Il s'agit du jeu de rôle Cuba 1962, simulant la crise de Cuba pendant la guerre froide, opposant des acteurs du conflit, interprétés par les élèves. En tant qu'élèves-acteurs, ils ont dû prendre des décisions pour résoudre la crise de Cuba, notamment pendant les négociations, et ainsi comprendre que les hommes du passé étaient des acteurs. Ces décisions déterminaient le futur des personnages qu'ils interprétaient. Ainsi, ils ont pu comprendre que ces hommes du passé avaient un futur incertain. Ce jeu a pu simuler une histoire différente et soulever un large champ des possibles, qui auraient pu advenir en octobre 1962. En comparant après le jeu, leur résultat avec la réalité historique, les élèves ont pu constater l'incertitude de cet événement du passé, dépendant de l'action des hommes.

Mots-clés : jeu de rôle, crise de Cuba, acteurs en histoire, futur du passé, négociation.

Role play is a pedagogical practice developed by some teachers, especially history and geography teachers. For this essay, a role play has been tested in a 1ère ES class, in order to analyze how this type of exercise helped pupils to learn new things. It was the role play Cuba 1962, simulating the Cuban crisis during the Cold War and the opposition between historical figures, who were interpreted by pupils. As pupils-actors, they had to take decisions mainly during the negotiations to resolve the Cuban crisis, and so, understand that men of the past were actors. These decisions determined the future of the characters they were performing. Thus, they were able to understand that men of the past had an unpredictable futur. This role play could simulate a different history and raise the realm of possibles, which could have happened in October 1962. Comparing after the game, their result and historical reality, pupils could observe the uncertainty of this past event, dependent on men's action.

Key words : role play, Cuban crisis, actors in history, future of the past, negotiation.