



**HAL**  
open science

# La simulation, un dispositif pédagogique à l'épreuve des logiques systémiques

Nicolas Raimbault, Louis-Valentin Richard

► **To cite this version:**

Nicolas Raimbault, Louis-Valentin Richard. La simulation, un dispositif pédagogique à l'épreuve des logiques systémiques. Education. 2024. dumas-04478499

**HAL Id: dumas-04478499**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04478499>**

Submitted on 26 Feb 2024

**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.

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

**Mémoire de recherche**

**Parcours : Histoire-Géographie**

### **La simulation**

**Un dispositif pédagogique à l'épreuve des logiques systémiques**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**Soutenu par**

**Nicolas Raimbault & Louis-Valentin Richard**

**Le mercredi 7 février 2024**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jérôme Beliard, directeur de mémoire

Guillaume Gravé-Rousseau, membre de la commission

# REMERCIEMENTS

Pour nous avoir permis de mener à bien notre mémoire de recherche, nous voudrions remercier dans un premier temps les élèves de 4<sup>ème</sup> et de 1<sup>ère</sup> HGGSP qui se sont prêtés avec enthousiasme aux simulations et nous ont permis de recueillir des données intéressantes et nécessaires à l'écriture de ce travail.

Nous voudrions aussi remercier nos proches Julien Gonelle, Thomas Lonchamp-Chevalier, Louis Lemarchand, Jean-Gabriel Drouet et Danielle Richard qui ont joué un rôle de soutien et de conseil pour l'écriture de ce mémoire.

Enfin, nous voudrions remercier Jérôme Beliard, notre directeur de mémoire qui a su nous guider tant dans nos lectures que dans l'analyse, pour permettre la rédaction de ce travail de recherche.

## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>Intérêt pour le sujet .....</b>	<b>7</b>
<b>Observations.....</b>	<b>9</b>
<b>Problématique première.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Etat de l'art.....</b>	<b>11</b>
1.1. Du jeu symbolique de Piaget à la simulation pédagogique .....	11
1.1.1. De Caillois à Brougère, une définition du jeu .....	11
1.1.2. Piaget et Vygotski : le rôle du jeu dans le développement de l'enfant .....	12
1.1.3. De Bruner à Sanchez, le jeu dans l'éducation.....	15
1.1.4. Maidment et Bronstein : la simulation, un modèle en mouvement .....	16
1.1.5. De Meirieu à de Vecchi et Carmona Magnaldi, la liberté et l'émergence de situations-problèmes comme vecteurs des apprentissages .	17
1.2. Les liens entre la simulation et la littérature officielle .....	19
1.3. La simulation.....	21
1.3.1. Définition .....	21
1.3.2 Caractéristiques.....	22
1.3.3. De l'importance de l'institutionnalisation comme processus dans la simulation .....	22
1.4. Problématique avancée .....	23
1.5. Hypothèses .....	25
<b>2. Méthodologie de l'expérimentation .....</b>	<b>26</b>
2.1. Recueil de données .....	26
2.1.1. Méthodologie du recueil de données.....	26
2.2. Cadre d'analyse .....	27

2.2.1. Construction .....	27
2.2.2. Attentes .....	29
2.2.3. Méthodologie d'analyse.....	30
<b>3. Analyse.....</b>	<b>31</b>
3.1. Simulation géopolitique en mer de Chine méridionale .....	31
3.1.1. Présentation .....	31
3.1.2. Procédure.....	34
3.1.3. Analyse des données recueillies .....	37
3.2. Simulation du processus législatif de l'Union européenne .....	50
3.2.1. Présentation .....	50
3.2.2. Procédure.....	54
3.2.3. Analyse des données recueillies .....	59
<b>4. Discussion .....</b>	<b>77</b>
4.1. Des limites méthodologiques .....	77
4.1.1. Simulation en mer de Chine méridionale.....	77
4.1.2. Simulation du processus législatif de l'Union européenne .....	78
4.2. Répartition genrée de la parole.....	79
4.3. Un protocole de recherche plus scientifique .....	79
<b>Conclusion .....</b>	<b>80</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>83</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>86</b>

## Introduction

L'histoire, la géographie et l'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) en tant que disciplines scolaires permettent aux élèves d'appréhender la complexité de la réalité en étant confrontés à l'altérité d'une part, et en s'inscrivant dans des logiques systémiques mobilisant des éléments en interaction d'autre part. En cela, l'histoire et la géographie ont un intérêt social et civique dans une École qui s'est donné pour mission de former les citoyens de demain. En effet, l'action est une condition de l'exercice plein et entier de la citoyenneté. C'est pourquoi le parcours citoyen est présenté sur le site Canopé comme prévoyant de faire de l'apprenant le « sujet et acteur à travers une participation et des prises de responsabilité au sein des instances (conseils de classe, conseils d'administration, etc.), d'une classe coopérative ou dans la vie associative, par exemple. C'est par cette implication réelle et concrète qu'il éprouvera le mieux son rôle de citoyen. » (Réseau Canopé, paragr. 1).

Or, pour agir sur la société, encore faut-il la comprendre. Il nous a alors semblé pertinent de nous questionner sur les moyens didactiques mis en œuvre pour favoriser chez les élèves l'appréhension de cette altérité, ainsi que la compréhension des logiques systémiques. Nos réflexions, à la suite des didacticiens, nous ont alors menés à nous intéresser à la simulation comme outil permettant une meilleure compréhension de ces éléments par les élèves.

Nous avons donc cherché à mesurer les apports des simulations pédagogiques dans les apprentissages et raisonnements mettant en jeu des logiques systémiques. Durant nos périodes de stage respectives, nous avons ainsi créé plusieurs jeux de simulation à des niveaux de classes différents (Quatrième et Première), en géographie ainsi qu'en spécialité histoire géographie, géopolitique, sciences politiques (HGGSP). Ces derniers ont pour but la compréhension d'interactions complexes entre plusieurs éléments d'un même système, en plaçant les élèves comme acteurs de celui-ci.

Après avoir rapidement exposé les raisons personnelles qui nous ont poussés à nous pencher sur le sujet des simulations, nous aborderons l'état de la recherche scientifique concernant les intérêts didactiques de ces dispositifs

pédagogiques. Nous avancerons ensuite la problématique et les hypothèses de recherche afférentes, ainsi que la méthodologie élaborée pour l'expérimentation. Enfin, l'exploitation et l'analyse des données recueillies lors de ladite expérimentation feront l'objet de notre dernière partie.

## **Intérêt pour le sujet**

N'ayant pas le même âge, nous avons deux parcours très différents. Cependant, suite aux premiers mois d'études à l'INSPE de Nantes, nous nous sommes rapidement aperçus d'un intérêt commun pour le jeu et les dispositifs pédagogiques innovants. C'est pourquoi nous avons décidé de réaliser notre mémoire de recherche ensemble.

### Louis-Valentin Richard :

Ayant été enseignant contractuel en histoire géographie et EMC au lycée je me suis rapidement intéressé aux jeux de simulation comme outil didactique, ce pour plusieurs raisons. Parmi celles-ci, la plus importante tient au fait que les élèves de Mayotte appartiennent à une aire culturelle éloignée de celle qui encadre les programmes de l'enseignement secondaire français malgré des adaptations programmatiques reconnaissant cet écart historique et culturel entre le territoire métropolitain et les Départements et Régions d'outre-mer (DROM). Ainsi, le fossé qui sépare soi de l'autre peut paraître encore plus important à ces élèves qu'à la plupart de ceux de l'Hexagone. Il m'est rapidement apparu qu'il était compliqué pour les élèves mahorais d'appréhender des logiques systémiques complexes qui leur semblaient abstraites du fait de l'éloignement culturel. Cela tient à deux particularismes majeurs de ce département. D'abord Mayotte est un milieu insulaire qui connaît de grandes difficultés socio-économiques. C'est pourquoi les élèves ont souvent l'impression d'appartenir à un monde clos et ont parfois du mal à se projeter hors de ce monde. Cette vision s'accommode mal des logiques systémiques géographiques. De plus la société mahoraise est très marquée par un islam où la prédestination est un paradigme fondamental. Ainsi les logiques d'agentivité qui

peuvent être au centre de la complexité de certains systèmes, notamment géographiques, peuvent être hors de l'univers mental de certains élèves. Étant personnellement très versé dans les jeux de société et les jeux de rôles, j'ai supposé que le jeu de simulation serait un moyen de placer les élèves dans un rôle d'acteur du système étudié, facilitant la compréhension de celui-ci. J'ai donc utilisé la simulation pédagogique le plus souvent possible et ai pu observer de manière empirique l'efficacité de ce dispositif. A la suite de mon contrat, j'ai décidé de continuer à me former. Une fois arrivé à l'INSPE, j'ai voulu vérifier cette observation par des lectures scientifiques et en faisant de la recherche à ce sujet, au travers du sujet du présent mémoire.

#### Nicolas Raimbault :

Si je n'ai pas eu l'occasion de mettre en œuvre des simulations avant mes études à l'INSPE, j'ai toujours apprécié le jeu et favorisé l'usage de pratiques « innovantes » que ce soit durant mes études, mes stages ou durant des cours particuliers que j'ai pu donner, à différents niveaux et majoritairement pour des élèves en situation de décrochage scolaire. Je pense que le jeu et l'apprentissage sont liés et que la pratique pédagogique du jeu permet l'appropriation de connaissances et compétences et favorise le bien-être et la réussite des apprenants.

Si nous savions que la simulation était pratiquée et reconnue, elle n'était pas toujours considérée comme un dispositif pédagogique sérieux et efficace par les enseignants que nous avons pu rencontrer dans le cadre de nos pratiques et de nos stages. C'est pourquoi, il nous semblait intéressant de questionner la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique, afin d'en étudier l'efficacité d'un point de vue didactique. Aussi, l'écriture de ce mémoire de recherche et l'expérimentation via le recueil de données qui l'accompagne sont pour nous l'occasion de nous former à de nouveaux dispositifs pédagogiques permettant de faire des apprenants, les constructeurs de leurs propres savoirs.



## Observations

Si la simulation est une pratique pédagogique, que nous connaissions et que nous avons déjà eu l'occasion de mettre en œuvre, notamment au cours des stages, il est difficile d'évaluer son efficacité didactique et notamment le cadre dans lequel elle est à privilégier.

Dans le cadre de notre pratique enseignante de l'histoire, de la géographie et de l'option histoire géographie géopolitique sciences politiques (HGGSP), il nous est apparu que certaines pratiques pédagogiques ne se prêtaient pas bien à l'appréhension et à la compréhension de logiques systémiques complexes. En effet, l'utilisation de dispositifs pédagogiques comme le cours dialogué ou magistral ne nous semblent pas appropriés à l'appréhension de logiques systémiques du fait du manque d'implication, de motivation et d'action des apprenants qui constituent un frein à la compréhension de systèmes complexes. En outre, empiriquement, les dispositifs pédagogiques se rapportant au jeu, comme peut l'être par exemple une simulation en tant que jeu de rôle où l'apprenant est dépositaire d'une identité fictive, ont quelque chose de motivant du fait de la situation-problème à résoudre qui constitue un objectif à atteindre. Par exemple, la Nouvelle Division Internationale du Travail ou la Division Internationale du Processus Productif peuvent être des systèmes plus intéressants à étudier et aisés à appréhender de l'intérieur, en expérimentant les intérêts des acteurs et leurs interactions. Dès lors, nous supposons que, dans l'appréhension et la compréhension de logiques systémiques complexes, la simulation peut être une pratique pédagogique à privilégier.

Lors de nos observations, il nous a semblé que l'étude de cas était le dispositif didactique utilisé par les enseignants de manière quasiment systématique pour analyser les logiques systémiques. Il faut comprendre que la simulation, en tant que dispositif pédagogique, constitue une approche des systèmes différente de l'étude de cas avec laquelle on peut tout de même trouver des liens. En effet, dans les deux mises en œuvre didactiques on trouve une volonté de s'appuyer sur le réel et d'étudier des éléments qui interagissent entre eux au sein d'un système, qu'il s'agisse d'acteurs ou de notions. En outre, la simulation offre plus de place pour la liberté d'action des apprenants, que ce soit lors de la phase préparatoire ou dans la phase de résolution de la situation-problème. Enfin, là où l'étude de cas place les

élèves dans une démarche inductive afin qu'ils tirent des clés de lecture générales à partir d'une situation précise, la simulation, par l'angle de la situation-problème à résoudre, place les apprenants dans une démarche socio-constructiviste. Si la démarche inductive peut également placer les élèves dans des situations socio-constructivistes, la simulation se distingue par son aspect ludique et la grande liberté d'action laissée à l'apprenant.

Tout cela résonne avec ce qu' Edgar Morin a conceptualisé sous le nom de « pensée complexe » (Morin, 2005). L'étymologie de cet adjectif permet de théoriser la simulation comme outil privilégié de l'étude de logiques systémiques complexes. Du latin « *complexus* » signifiant « ce qui est tissé ensemble », le mot complexe renvoie à une pluralité d'éléments qui auraient tendance, dans plusieurs domaines, notamment dans l'éducation, à être étudiés indépendamment les uns des autres. Edgar Morin pense qu'il s'agit du problème majeur de la pensée complexe et que les éléments sont à relier ensemble dans le dessein d'une meilleure compréhension. L'utilisation du verbe relier au lieu de lier tend à mettre l'accent sur la répétition et l'importance des liens et interactions entre les éléments d'un système. Ainsi, la simulation, en tant que dispositif pédagogique permettant l'incarnation d'acteurs, au sein d'un système, favorise les interactions entre lesdits éléments du système qu'il entend étudier.

## **Problématique première**

Suite à ces observations, nous avons émis une première problématique de recherche : dans quelle mesure, la simulation, par sa mise en place, son déroulement et son institutionnalisation, permet l'appropriation, par les élèves, des différents enjeux, acteurs et notions, dans une situation-problème donnée ? Cet axe de recherche nous a permis de recentrer notre propos autour de l'efficacité de ce dispositif pédagogique une fois mis en pratique.

# 1. Etat de l'art

## 1.1. *Du jeu symbolique de Piaget à la simulation pédagogique*

### 1.1.1. De Caillois à Brougère, une définition du jeu

Le jeu fait l'objet de plusieurs définitions qui, bien que différentes, possèdent néanmoins des points communs qui nous paraissent essentiels. Nous nous appuyons ici sur les critères de Roger Caillois, sociologue français, et de Gilles Brougère, responsable de la spécialité Sciences du Jeu du master Sciences de l'éducation à Paris 13. Selon leurs travaux, le jeu est une activité « réglée » (Caillois, 1967) qui impose un cadre commun aux participants. Les joueurs sont « libres » (Caillois, 1967), ce qui assure à la fois leur adhésion et ce que Gilles Brougère appelle la « frivolité » (Brougère, 1995), c'est-à-dire le fait que le jeu n'a pas d'impact direct sur le réel assurant ainsi l'expérimentation et la créativité, notamment afin de surmonter des obstacles. Le jeu est aussi incertain dans le sens où on ne peut présumer de l'issue de celui-ci, ce qui favorise là encore l'adhésion, la créativité, et la résolution de problèmes. Enfin, selon Gilles Brougère, le jeu est une « fiction réelle ». En effet, si les participants ont conscience de l'aspect fictif du jeu, jouer part pourtant toujours du réel et permet de s'investir tant dans le jeu que dans la réalité. A ces critères, il nous apparaît cependant important d'ajouter la notion d'amusement, à la fois car elle semble fondamentale pour emporter l'adhésion des participants, et parce qu'elle est au centre même de l'idée de jeu comme le prouve l'étymologie du terme « ludique » qui lui est très souvent associé : « jeu, amusement ».

Ainsi nous pouvons définir le jeu comme un système réglé dans lequel les participants, conscients de l'aspect fictif et de la « frivolité » de leur activité peuvent, grâce à cela et à la liberté qui leur est laissée, déployer des stratégies créatives de résolution de problèmes. Selon ces critères, la simulation en tant que pratique entre dans la grande famille du jeu.

Une telle définition permet déjà d'appréhender l'intérêt que peut revêtir le jeu dans le domaine de l'éducation. En effet, il peut permettre la motivation des

apprenants-joueurs à résoudre des problèmes qui, dans le cadre didactique, sont pensés pour l'acquisition de compétences et de savoirs ciblés. De plus, la « frivolité » du jeu permet un plus haut degré d'expérimentation pour le joueur-apprenant car il n'a pas d'impact direct sur la réalité.

Selon le dictionnaire de l'éducation de Longhi, pour Sigmund Freud, « le jeu est la voie royale qui donne accès au monde intérieur, conscient et inconscient de l'enfant. L'activité ludique s'inscrit dans la réalité bien qu'elle ne procède pas du sérieux. Les participants du jeu identifient les simulations jouées et ne la prennent pas pour la réalité » (Longhi, 2009, p. 323). La simulation, en tant que jeu pédagogique, permet donc une liberté d'action et un développement de l'apprenant et de son autonomie, puisqu'elle constitue une version circonscrite du réel, que les apprenants ne confondent pas avec la réalité et au sein de laquelle ils évoluent et s'expriment. Cela se traduit dans l'ouvrage de Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?* où ce dernier évoque le jeu comme une abstraction du réel, que le travailleur - que nous entendons ici, comme l'apprenant - affronte, au profit d'une nouvelle réalité qui serait autre et fictionnelle, celle-ci possédant ses propres règles et limites.

### **1.1.2. Piaget et Vygotski : le rôle du jeu dans le développement de l'enfant**

Le psychologue suisse Jean Piaget est celui qui a posé les premières pierres aux fondements des analyses actuelles sur le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. Il différencie quatre stades de développement cognitif de l'enfant (Piaget, 1964) au sein desquels le jeu, sous des formes adaptées à chaque stade, occupe une place fondamentale à la fois comme expression et comme aide à ce développement. Il considère le jeu comme un moyen pour les enfants d'explorer le monde, de construire des connaissances, d'acquérir des compétences sociales et de développer leur pensée. En outre, Piaget a développé la théorie de l'assimilation et de l'accommodation pour expliquer la manière dont les enfants apprennent à travers le jeu (Piaget, 1936). L'assimilation consiste à intégrer de nouvelles informations dans des schémas cognitifs existants, tandis que l'accommodation implique la modification des schémas existants pour s'adapter à de nouvelles

informations. Le jeu offre aux enfants des occasions d'assimiler de nouvelles expériences et de les accommoder en modifiant leurs schémas cognitifs. Les deux formes du jeu selon le modèle de Piaget qui nous intéressent particulièrement ici sont le jeu de rôles, aspect du « jeu symbolique » (Piaget, 1945), qui émerge entre 2 et 7 ans lors du « stade préopératoire » (Piaget, 1964), et le « jeu de règles » (Piaget, 1945) qui émerge lui, à partir de huit ans lors de la phase opératoire concrète.

Toujours d'après Piaget, le jeu de rôle permet à l'enfant de développer des compétences telles que la pensée symbolique, l'imagination, la créativité et la compréhension des rôles sociaux. En jouant différents personnages et en imaginant des scénarios, les enfants explorent différents points de vue, résolvent des problèmes fictifs et développent leur compréhension des relations sociales et des interactions. Le jeu de règles quant à lui est un type de jeu structuré par des règles préétablies que les enfants doivent suivre. Ces règles peuvent être informelles, telles que les règles d'un jeu inventé par les enfants eux-mêmes, ou formelles, comme les règles d'un jeu de société traditionnel.

Le jeu de règles offre aux enfants des occasions d'apprendre les normes sociales, de comprendre les conséquences de leurs actions, de développer des compétences de résolution de problèmes et de coopération. En jouant selon les règles, les enfants apprennent à négocier des compromis, à gérer les conflits et à suivre des instructions. Le jeu de règles favorise également le développement du raisonnement logique et de l'autocontrôle.

Pour Piaget, à travers le jeu de rôle et le jeu de règles, les enfants construisent progressivement une compréhension du monde qui les entoure, développent leur pensée abstraite, améliorent leurs compétences sociales et apprennent à respecter les conventions sociales. Ces formes de jeu permettent aux enfants de participer activement à leur propre développement et de construire leurs connaissances au travers des interactions avec les autres et leur environnement ludique. L'enfant, selon Piaget se construirait en construisant le monde, c'est ce qu'on appelle l'approche cognito-constructiviste (Dolle, 2005).

Le psychologue russe Vygotski insiste également sur le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. Le point clé de la pensée de Vygotski concernant le jeu

et le développement de l'enfant est la notion de « zone proximale de développement » (ZPD) (Vygotski, 1997). Selon Vygotski, la ZPD représente l'espace de progression qu'a une personne, qui se situe au-delà de ce qu'elle peut déjà accomplir, mais en deçà de ce qu'elle ne peut accomplir qu'avec l'aide d'un adulte ou d'un pair compétent. Le jeu est considéré comme un lieu privilégié pour exploiter cette zone proximale de développement. Dans la ZPD, l'enfant est capable de réaliser des tâches ou des activités plus avancées lorsqu'il est soutenu et guidé par une personne plus compétente. L'adulte ou le pair compétent agit alors comme un « partenaire de jeu » qui fournit des défis appropriés, pose des questions, offre des suggestions et soutient l'enfant dans ses tentatives d'accomplir des tâches plus complexes. Lorsque l'enfant joue, il est libre d'explorer, d'expérimenter et de tester ses idées dans un contexte ludique. Le jeu offre un espace sécurisé où l'enfant peut prendre des risques, faire des erreurs et apprendre de nouvelles compétences sans la pression de la performance académique. Les interactions sociales dans le jeu permettent à l'adulte ou au pair compétent de guider l'enfant en lui offrant un étayage adapté à ses capacités actuelles, mais aussi en le poussant légèrement au-delà de ses limites.

Les travaux de Piaget et Vygotski font ressortir l'intérêt du jeu dans un but pédagogique en permettant à l'élève de manipuler des éléments abstraits et de développer des compétences afin de résoudre des problèmes grâce à l'interaction avec les pairs. Dans un contexte scolaire, l'enseignant peut amener l'élève à explorer sa ZPD et fournir un étayage adapté. De plus, le cadre réglementaire du « jeu de règles » de Piaget peut être défini selon les règles du système que l'enseignant veut faire appréhender aux apprenants. Ainsi, par les interactions des joueurs au sein du système prenant la forme d'un « jeu de règles » dont les règles sont celles du système, les apprenants devraient pouvoir expérimenter des stratégies de résolution de situations-problèmes et mieux appréhender les relations entre les différents éléments de ce système.

### 1.1.3. De Bruner à Sanchez, le jeu dans l'éducation

Le lien entre jeu et apprentissage est ancien, on en trouve déjà des traces dès l'Antiquité. En latin *ludus* désigne indifféremment « jeu » et « école ». Selon Éric Sanchez, en grec ancien les termes *paidia* (jeu) et *paideia* (éducation) sont très proches (Sanchez, 2023). Pour autant, le jeu à visée éducative a longtemps été voué à la méfiance des pédagogues. A la suite des travaux de Piaget sur le développement de l'enfant, le jeu pédagogique a tout de même pu intégrer l'école maternelle sous la Troisième République et sous l'impulsion de Pauline Kergomard (Sanchez, 2023). Cependant, l'enseignement primaire, et secondaire plus encore, ont continué à entretenir une défiance face au jeu pédagogique, particulièrement en France. On retrouve cette défiance dans l'ambiguïté du terme « jeu » en français qui ne distingue pas l'action de jouer (*playing* en anglais), de la situation de jeu (*play*), ni même du système utilisé pour cette action (*game*). Cette ambiguïté a longtemps entretenu une opposition factice entre le jeu et le sérieux alors qu'il apparaît plus pertinent en didactique d'opposer le jeu pédagogique au réel. En effet, pour les jeux pédagogiques on parle de « *serious game* » en anglais, terme issu des jeux pédagogiques utilisant des technologies du numérique. On comprend alors mieux pourquoi le jeu pédagogique en général, et la simulation en particulier, ont plus tôt éveillé l'intérêt des didacticiens scandinaves et anglo-saxons dépouillés précocement des préjugés qu'entretenaient encore leurs homologues français . Pour lever cette ambiguïté on pourrait dire, à la suite de Jacques Henriot dans son ouvrage *le jeu que*, « le jeu n'est pas dans la chose mais dans l'usage qu'on en fait » (Perron, 2013, p.12).

Pourtant, une fois cette première ambivalence levée, il reste encore à aborder la question de la liberté laissée aux apprenants au sein d'un jeu pédagogique, là aussi contenu dans la dichotomie entre *play* et *game* (Winnicott, 1971). En effet, cette dichotomie évoquée par le pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott se retrouve dans les expressions « jeu libre » et « jeu à règles » de Piaget et mobilisées par Jérôme Bruner, père de la démarche constructiviste. En effet, Bruner souligne que le jeu offre un cadre privilégié où l'enfant peut exprimer sa créativité, expérimenter, imaginer et résoudre des problèmes, ce qui nécessite de laisser une place importante à la liberté d'action. Il considère que le jeu permet à l'enfant de construire sa compréhension du monde

en manipulant des idées, des objets et des situations dans un environnement ludique. Toujours selon Bruner, le jeu éducatif peut être conçu de manière à encourager la créativité et la curiosité des enfants. Il met l'accent sur l'importance de fournir aux enfants des matériaux et des environnements riches en possibilités d'exploration et de découverte. Il souligne également l'importance de l'interaction sociale dans le jeu éducatif, car celui-ci favorise la communication, la collaboration, le partage d'idées entre les enfants, ainsi que le rôle de l'adulte qui doit venir en étayage.

Il nous semble que la simulation répond à ces attentes. En effet, elle permet de créer un cadre qui est une représentation d'un réel circonscrit par des règles au sein duquel les apprenants sont suffisamment libres et bénéficient d'un environnement suffisamment riche pour élaborer des stratégies de résolution de situation-problème grâce, notamment, à leurs interactions et à l'étayage de l'enseignant.

#### **1.1.4. Maidment et Bronstein : la simulation, un modèle en mouvement**

Il apparaît nécessaire de définir précisément ce qu'est une simulation avant d'en faire une étude plus approfondie. Une simulation est basée sur un modèle, c'est-à-dire « une représentation simplifiée mais précise d'un aspect du monde réel » (Yaiche, 1996, p.20). La simulation est quant à elle, l'expression du mouvement de ce modèle. Comme le disent Maidment R. et Bronstein R-H dans *Simulation games*, « un modèle est statique : ses éléments sont fixes et ne sont pas destinés à bouger. Si nous prenons ce modèle et le mettons en marche de manière à ce que des composantes interagissent avec d'autres, comme elles le font dans la vie réelle, nous avons créé une simulation » (Maidment, Bronstein, 1973, p.22). C'est à cette interaction entre les composantes de ce modèle basé sur le réel, autrement dit, l'interaction entre les éléments d'un système qui est une version circonscrite du réel, que s'intéresse le présent mémoire.



### **1.1.5. De Meirieu à de Vecchi et Carmona Magnaldi, la liberté et l'émergence de situations-problèmes comme vecteurs des apprentissages**

Dans la simulation, la liberté laissée aux apprenants est un facteur essentiel de l'apprentissage. En effet, c'est dans cette liberté que se crée la possibilité de la construction du savoir. Partant de représentations et de savoirs préexistants, les apprenants vont pouvoir expérimenter des stratégies de résolution, en observant comment les éléments qu'ils incarnent au sein du système interagissent les uns avec les autres, et comment leurs actions influent sur le système tout entier. Cela est rendu possible car la simulation est « un système de symboles pouvant se substituer à l'expérience du monde » (Oget, Audran, 2016, paragr. 17).

Selon la théorie socio-constructiviste sur laquelle nous appuyons notre réflexion, les situations-problèmes jouent un rôle déterminant dans la construction des différents types de savoirs. Or, il nous apparaît que la simulation est un cadre privilégié de l'émergence de situations-problèmes qui peuvent intervenir alors sous la forme d'événements se déroulant à des moments clés de la simulation. La situation-problème peut, grâce à la liberté qu'offre la simulation et plus généralement le jeu, être construite par l'apprenant en fonction de ses représentations. Ainsi, lorsque la situation-problème est construite par l'apprenant, elle se retrouve nécessairement dans sa ZPD. Il nous faut dès lors définir le concept de situation-problème. Selon Chloé Guyard, le chercheur et professeur en Sciences de l'éducation Philippe Meirieu définit ainsi la situation-problème dans la réédition de 1990 de son ouvrage *Apprendre... Oui, Mais comment ?* : « il est proposé aux élèves de suivre une tâche (...) cette tâche ne peut être menée à bien que si l'on surmonte un obstacle qui constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur. Grâce à l'existence d'un système de contraintes, le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle. Grâce à l'existence d'un système de ressources (...), le sujet peut surmonter l'obstacle » (Guyard, 2017, p.10). Toujours selon Chloé Guyard, , Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi dans *Faire vivre de véritables situations-problèmes* ont listé les critères définissant une situation-problème ainsi que ce qu'elle devrait comporter :

- « 1. Du sens : elle doit interpeller l'apprenant, qui ne doit pas simplement exécuter.
2. Être liée à un obstacle qui sera repéré, défini et dépassable pour les élèves et dont ils doivent prendre conscience au fur et à mesure qu'ils construisent leurs conceptions.
3. Faire naître un questionnement.
4. Créer des ruptures qui vont déconstruire leurs représentations initiales.
5. Correspondre à une situation complexe qui pourra s'ouvrir sur différentes réponses et différentes stratégies.
6. Déboucher sur un savoir d'ordre général (une notion, un concept, ou une compétence) » (Guyard, 2017, p.10).

En d'autres termes, la situation-problème posée doit déboucher sur un conflit socio-cognitif qui peut être défini comme une situation d'interaction sociale dans laquelle les apprenants sont confrontés à des divergences de pensée, de perspectives ou d'idées, qui permettent l'émergence de processus de réflexion critique, de négociation et de résolution de problèmes. La résolution de la situation-problème doit permettre à l'apprenant, par un processus d'accommodation, de constituer de nouveaux schémas cognitifs.

On comprend alors comment le cadre d'une simulation peut favoriser l'émergence de conflits socio-cognitifs portés par des situations-problèmes prenant la forme d'événements intervenant à des moments clefs définis par l'enseignant. Dans ce cadre, l'apprenant est placé dans sa ZPD et l'enseignant doit pratiquer un étayage efficace afin de procurer les ressources nécessaires aux apprenants pour les y maintenir et leur donner la possibilité d'établir des stratégies de résolutions rendues possibles par la liberté d'action qui leur est laissée au sein du système.

## **1.2. Les liens entre la simulation et la littérature officielle**

Basée sur les travaux sur le développement de l'enfant de Piaget et particulièrement sur le concept de « jeu symbolique », la simulation dans le domaine didactique s'est développée à partir des années 1960. Très implantée depuis les années 1980, notamment dans le monde anglo-saxon et scandinave, la simulation pédagogique fait l'objet de travaux universitaires au sein des INSPE, et semble aujourd'hui pratiquée et reconnue par les professionnels de l'éducation. Pourtant, il faut noter l'absence de références directes à cette pratique pédagogique dans les Bulletins Officiels de l'Education nationale. On trouve cependant des mentions de la simulation dans une fiche Eduscol de 1<sup>re</sup> HGGSP sur l'objet de travail conclusif du Thème 1 qui évoque la possibilité « d'organiser une simulation de négociation au Conseil des ministres de l'Union européenne » (Eduscol, 2019, p.12). L'utilisation de la simulation est aussi mentionnée dans les ressources pédagogiques mises à disposition par les académies, sur le réseau CANOPE (Par exemple, « *Voxapolis* » est un jeu de rôle qui traite des différents modes de scrutin), ainsi que dans des documents officiels de l'éducation nationale entre 2013 et 2015 (par exemple le *guide à destination des chefs d'établissement sur l'organisation de simulations sur le thème du développement durable*). Cela peut s'expliquer par le fait que la simulation est un dispositif relevant de la liberté pédagogique.

En somme, nous pouvons affirmer d'après l'état de la recherche que la simulation à dessein pédagogique est un avatar du jeu éducatif mêlant à la fois des éléments du « jeu libre » et du « jeu à règles » de Piaget. Les aspects du « jeu à règles » doivent permettre l'élaboration d'un système au sein duquel les apprenants joueront le rôle d'éléments en interaction avec les autres éléments dudit système. Une dose de « jeu libre » doit aussi être introduite dans la conception d'une simulation afin de laisser une liberté maximale dans le cadre des règles nécessaires au fonctionnement du système étudié, condition *sine qua non* de l'expérimentation de stratégies de résolutions. En effet, en nous appuyant en sus sur les travaux de Vygotski et ceux de Philippe Meirieu, nous pouvons apprécier l'intérêt de la simulation pédagogique en ce qu'elle permet de placer les apprenants en état de conflit socio-cognitif. En effet, c'est pour surmonter des situations-problèmes que

ceux-ci, par leurs interactions, élaborent des stratégies de résolution. Ainsi, suivant la théorie socio-constructiviste, les apprenants doivent être capables de moduler leurs représentations par un processus d' « assimilation » et d' « accommodation » afin de surmonter les obstacles qui s'offrent à eux. Ici, le rôle de l'enseignant est essentiel afin de fournir les ressources nécessaires par le biais d'un étayage approprié aux apprenants pour qu'ils puissent élaborer des stratégies de résolution en restant dans leur zone proximale de développement. Ce processus de modulation des représentations des apprenants par l'interaction et l'élaboration de stratégies de résolution de situations-problèmes, encadré par l'enseignant, au sein d'un réel circonscrit qu'est une simulation, nous semble particulièrement adapté à la compréhension de logiques systémiques complexes. Ce point de vue semble corroboré par une littérature officielle qui, si elle est encore assez timide sur le sujet en France, en fait tout de même mention, et semble reconnaître l'intérêt de la démarche à l'échelle européenne et mondiale.

Le présent mémoire s'attache à explorer l'intérêt de la simulation en géographie et en HGGSP, et non en histoire. En effet, la simulation pédagogique en histoire fait l'objet de débats. Ceux-ci portent principalement sur le risque de l'anachronisme et d'une vision téléologique de l'histoire. En effet, il existe un risque que les apprenants, qui ne sont pas des historiens, projettent sur des événements historiques, à la fois la connaissance actuelle de ceux-ci, et leurs conceptions actuelles sur des univers mentaux qui peuvent être très éloignés du leur (Rabiller, 2015, p. 22). De plus, la simulation, par la liberté qu'elle laisse aux apprenants, revêt pour ses détracteurs le risque de créer une « fausse histoire ». Ici on touche à une critique portée également à l'encontre de l'histoire contrefactuelle par certains historiens comme Richard Evans dans *In Defense of History* (1997) et *Altered Pasts* (2014) (Bonhoure, 2020). Enfin, d'un point de vue épistémologique, la simulation en histoire est très éloignée de la méthodologie historique. A ce titre elle peut apparaître comme allant à l'encontre d'un but que poursuit l'histoire scolaire, à savoir faire appréhender aux apprenants la démarche historique.

Cependant certains pédagogues, bien qu'ils prennent ces risques au sérieux, soutiennent que la simulation a une place à prendre au sein de l'histoire scolaire. Ainsi, Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau expliquent qu' « 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 [...] 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? » (Beliard, Gravé-Rousseau, 2009, p. 41-48) .Les débats sont donc vifs autour de la question de la simulation en histoire alors que la pratique semble faire consensus en géographie, et est même conseillée en HGGSP dans les textes officiels. C'est pourquoi le choix a été fait d'étudier la simulation comme dispositif pédagogique au sein de ces seules disciplines.

### **1.3. La simulation**

#### **1.3.1. Définition**

La définition de la pratique pédagogique de la simulation est complexe car celle-ci est protéiforme et regroupe une pluralité de réalités. En effet, Christian Nace regroupe sous le nom de simulation, trois types de pratiques pédagogiques distinctes : les jeux de rôles, les jeux de stratégie et les jeux d'aménagement (Nace, 2008).

Formellement, la simulation se définit comme le fait de « reproduire artificiellement une situation réelle à des fins de démonstration ou d'explication » (CNRTL). Dans le cadre pédagogique, est entendu par « simulation » tout dispositif pédagogique dans lequel les apprenants, dépositaires d'identités fictives, doivent résoudre une situation-problème dans un objectif d'apprentissage. Cette dernière est donnée à résoudre aux apprenants et découle d'un découpage du réel dans lequel elle s'inscrit. En effet, la simulation est une version circonscrite de la réalité, dans laquelle les apprenants vont incarner des acteurs dépositaires d'objectifs et d'intérêts différents sans nécessairement être divergents et vont devoir collaborer ou se confronter avec pour dessein une résolution de la situation-problème. Ainsi, par les moyens mis en œuvre, on peut dire que la simulation est un dispositif relevant de la liberté pédagogique de l'enseignant laissant une certaine liberté de réflexion et d'action à l'apprenant.

### 1.3.2 Caractéristiques

A partir des lectures effectuées et présentées dans l'état de l'art, la simulation, en tant que dispositif et pratique pédagogique, apparaît comme composée de plusieurs éléments :

- Un cadre délimité par des règles qui en font une version circonscrite du réel.
- Des identités fictives dont les participants seront dépositaires et dont ils devront respecter les intérêts et caractéristiques.
- Une situation-problème, que les participants doivent résoudre, en élaborant des stratégies et en collaborant.
- Une phase de résolution.
- Une institutionnalisation.
- En définitive, la simulation se distingue du modèle par le mouvement.

### 1.3.3. De l'importance de l'institutionnalisation comme processus dans la simulation

L'institutionnalisation désigne deux approches différentes qui posent les bases de deux relations aux apprentissages. Dans la première, l'institutionnalisation est la singularisation des savoirs à *apprendre* et non des *savoirs appris*. Cette première approche se place dans une vision éducative que nous nommerons « traditionnelle ». Sous cette forme, l'institutionnalisation procède d'une logique verticale de l'apprentissage dans laquelle l'enseignant désigne les savoirs importants aux élèves qui doivent alors les apprendre par eux-mêmes. La seconde approche est celle qui nous intéresse particulièrement dans le présent mémoire. En effet, elle conçoit l'institutionnalisation comme un processus. C'est alors un moment de co-construction des apprentissages à l'échelle de la métacognition. Le rôle de l'enseignant est, dans le processus d'institutionnalisation, d'amener les apprenants

à la réflexivité face à la situation d'enseignement. Les apprenants identifient les démarches mises en œuvre lors de la situation d'enseignement et tissent ainsi un réseau de compréhension qui lie la situation initiale, les conflits-sociocognitifs, les stratégies de résolution, et la situation finale. Cette institutionnalisation débouche alors sur une mise en évidence collective des savoirs appris. Dans cette démarche, « le matériau principal [de l'institutionnalisation] est constitué des interactions entre les différents acteurs de la situation et l'analyse didactique est sous-tendue par la recherche de l'organisation chronologique de ces différentes interactions et de leurs finalités » (Reuter et al., 2021, p.144).

Ainsi, la simulation comme dispositif didactique nous paraît particulièrement adaptée car elle permet une transposition didactique des savoirs se prêtant aisément à l'analyse par les élèves lors du processus d'institutionnalisation. En outre, cette approche met également en évidence l'importance de l'institutionnalisation dans les apprentissages, et notamment dans le cadre de la simulation. En effet, sans cette phase cruciale de retour et d'interprétation du réel, le risque est grand que la tâche effectuée par les apprenants ne soit pas vectrice d'apprentissage. En effet, il peut y avoir une difficulté à décontextualiser la tâche afin d'identifier une nouvelle stratégie de résolution à une nouvelle compétence ou à une nouvelle connaissance. Ici, l'institutionnalisation en tant que processus doit permettre à l'apprenant, qui bénéficie de l'étayage de l'enseignant, d'identifier cette nouvelle compétence ou cette nouvelle connaissance.

#### **1.4. Problématique avancée**

Au regard des paradoxes et des observations que nous avons pu émettre au sujet des simulations en tant que pratique pédagogique et dispositif didactique, nous nous sommes attelés à mettre en tension le sujet afin de faire ressortir une problématique plus précise que la première, qui permette de questionner l'utilité et l'efficacité de la simulation. C'est pourquoi, dans le dessein de restreindre le sujet à un cadre de recherche plus précis, il nous a semblé pertinent d'aborder la question de l'efficacité de la simulation à l'aune des logiques systémiques. En effet, notre hypothèse de recherche suppose que la simulation, en tant qu'approche simplifiée

de la réalité et découpage du réel, permet aux apprenants de comprendre les interactions au sein d'un système complexe, et ce, grâce à l'incarnation d'un acteur au sein de ce système, mais aussi au travers d'une expérimentation d'un réel circonscrit par des règles.

Ainsi, notre deuxième question de recherche est la suivante : La simulation, en tant qu'approche holiste : La simulation en géographie et en HGGSP permet-elle aux apprenants de comprendre des logiques systémiques complexes grâce à une approche circonscrite du réel ?

L'approche holiste que permet la simulation peut se définir comme l'étude d'un système, qui est plus que la somme des éléments qui le composent, un tout qui est plus que la somme de ses parties. En d'autres termes, un système est un tout qui, s'il est composé de plusieurs éléments distincts, apparaît comme un ensemble indivisible dont l'étude permet de comprendre le fonctionnement du fait des interactions entre les éléments qui le composent. La pensée holiste s'oppose à la pensée réductionniste qui prévoit de diviser un tout en plusieurs parties afin d'en isoler les composants afin d'en faire l'étude individuelle.

Il s'agit alors de comprendre ce qu'est un système complexe et en quoi la simulation, en tant que dispositif pédagogique, permet son étude par une approche holiste. Un système complexe est un concept issu des mathématiques que l'on peut appliquer dans d'autres domaines. Hervé Zwirn le développe dans son ouvrage *les systèmes complexes : Mathématiques et biologie*. Selon Géoconfluences, au regard du travail de Zwirn, il est possible de définir un système complexe comme « un ensemble d'éléments en interaction » (Querci, 2015) . Comme vu dans l'introduction, selon Edgar Morin dans *Introduction à la pensée complexe*, le mot complexe vient du latin *complexus* qui peut se traduire comme « ce qui est tissé ensemble » (Morin, 2005, p21). Dès lors, on peut voir que dans le syntagme de « système complexe », l'accent est porté sur les liens et interactions entre les éléments, qui font système. Selon Edgar Morin, « La vertu systémique est d'avoir remis au centre de la théorie, avec la notion de système, non une unité élémentaire discrète, mais une unité complexe, un tout qui ne se réduit pas à la somme de ses parties constitutives » (Morin, 2005, p. 29). En outre, dans un article intitulé « Pour une réforme de la pensée » Edgar Morin écrit « Il ne s'agit pas d'opposer un holisme



global et creux au réductionnisme systématique ; il s'agit de rattacher le concret des parties à la totalité. Il faut articuler les principes d'ordre et de désordre, de séparation et de jonction, d'autonomie et de dépendance, qui sont à la fois complémentaires, concurrents et antagonistes » (Morin, 2019). En appuyant sur les différents rapports qu'entretiennent les éléments au sein d'un même système, Edgar Morin met ici l'accent sur les interactions entre ces parties d'un tout, qui, si elles sont « autonomes », s'opère entre eux une relation de dépendance, qui font qu'elles forment un tout indivisible.

Ainsi, ce qui nous intéresse c'est le système dans son ensemble et les interactions entre les différentes parties, qui le créent. Dès lors, on suppose qu'en incarnant un des éléments du système, on est au centre des interactions qui constituent la logique systémique complexe. Ainsi, l'approche holistique nous amène à étudier le système de l'intérieur en l'incarnant et en lui donnant vie par des relations d'interdépendance permanente, en l'étudiant en mouvement, en construction, afin de mieux en saisir les tenants et les aboutissants. En clair, comme le prévoit l'approche réductionniste, en étudiant les parties individuellement sans les mettre en permanence en relation, le fonctionnement et les ressorts d'un système complexe ne peuvent être étudiés et compris. Enfin, ce premier travail de circonscription de notre question de recherche nous a permis de sélectionner les formes que prend notre recueil de données, sur lequel nous reviendrons dans la troisième partie de ce mémoire.

## **1.5. Hypothèses**

Plusieurs hypothèses ont été émises afin de répondre à cette problématique :

Hypothèse 1 : Nous faisons l'hypothèse que la simulation est un cadre propice à la compréhension des logiques systémiques complexes dans une optique socio-constructiviste. En effet, le fait que les apprenants soient placés en tant qu'éléments interagissant du système étudié, devrait leur permettre, en étant placés face à des situations-problèmes prenant la forme d'événements lors de la simulation, d'observer les interactions qu'entretiennent les différents éléments du système.

Hypothèse 2 : Nous faisons l'hypothèse que le fait de jouer un élément du système étudié permet aux apprenants d'identifier le rôle et les potentialités d'action de l'élément incarné. En observant les interactions entre les différents éléments du système, les apprenants devraient comprendre leur fonctionnement ainsi que le fonctionnement du système dans son ensemble.

Hypothèse 3 : Nous faisons l'hypothèse que le passage de la simulation à l'institutionnalisation constitue un élément majeur de la compréhension des logiques systémiques dans le cadre de la simulation, et ce à deux niveaux. D'abord l'institutionnalisation est fondamentale dans les processus métacognitifs. En effet, il est important pour les apprenants d'adopter une posture réflexive sur la tâche qu'ils viennent d'accomplir afin d'identifier les compétences et notions mises en œuvre lors de son exécution. Nous faisons ensuite l'hypothèse que l'adoption de cette posture réflexive est d'autant plus critique après une simulation qu'elle intervient lors d'un « retour au réel ». Il nous apparaît fondamental que les apprenants identifient ce retour au réel afin de pouvoir effectuer un transfert des apprentissages du monde simulé au monde réel.

## **2. Méthodologie de l'expérimentation**

### ***2.1. Recueil de données***

#### **2.1.1. Méthodologie du recueil de données**

Le recueil de données se fait durant les séances et est entièrement composé d'enregistrements audios transposés en verbatims. Ces enregistrements audios concernent deux phases distinctes de la simulation, à savoir la phase préparatoire et la phase de résolution de la situation-problème. Dans les faits, ces enregistrements et verbatims nous serviront à mesurer le niveau d'engagement dans la tâche, de compréhension de l'exercice, de la logique systémique et des

notions et acteurs. De plus, nous pourrons, avec le cadre d'analyse théorique, déterminer les facteurs qui ont conduit ou non à l'incompréhension ou à la compréhension.

## **2.2. Cadre d'analyse**

### **2.2.1. Construction**

Le cadre d'analyse a été construit afin d'identifier, puis d'analyser des éléments signifiants présents dans les interactions enregistrées entre les apprenants. Nous voulions identifier les interactions pertinentes pour vérifier que toutes les étapes d'une situation-problème étaient présentes. Nous voulions également vérifier que les interactions entre les apprenants leur permettaient d'identifier leur rôle au sein du système étudié, le rôle des autres éléments, ainsi que les potentialités d'action des uns et des autres. Nous souhaitons également vérifier si les apprenants adaptaient leurs actions en cohérence avec celles des autres éléments du système. Nous souhaitons aussi vérifier si les différentes étapes des processus d'institutionnalisation et de transfert des apprentissages étaient à l'œuvre. Ainsi, nous souhaitons élaborer un outil d'analyse qui nous permette d'identifier et d'analyser les interactions verbales pertinentes dans la poursuite de ces objectifs.

C'est pour cela que nous avons élaboré une grille d'analyse où sont présents tous ces éléments. Pour chacun de ces éléments nous recherchons les interactions pertinentes. Une première case nous permettait donc de confirmer ou d'infirmer la présence de telles interactions dans nos enregistrements. Une seconde case permettait de placer les interactions dans leur contexte. Enfin, une dernière case nous permettait d'analyser les interactions en question.

Éléments à analyser	Oui /Non	Mise en contexte	Verbatim	Analyse
<b>Compréhension de l'exercice de la simulation</b>				
Le groupe est capable de redéfinir sa tâche				
Le groupe a compris son objectif et est capable de le redéfinir et de le montrer au moment de l'ouverture de son passage interaction				
Le groupe est capable lors de la phase de la clôture, de situer sa position par rapport aux autres éléments du système				
<b>Interactions et stratégies mises en place par l'apprenant</b>				
Le groupe agit en cohérence avec les décisions et conséquences d'avant. Il adapte ses réactions/ actions aux actions des autres éléments du systèmes				
Le groupe élabore des stratégies de résolution				
Le groupe opère un passage de la confrontation à la collaboration				
Le groupe apporte une résolution à la situation-problème posée				

Incarnation de l'identité fictive				
Le groupe incarne l'élément du système				
Le groupe agit en cohérence avec son rôle dans le système				
Institutionnalisation et transfert				
Le groupe est capable de sortir de son rôle				
Le groupe est capable de transférer des éléments de la simulation en trace écrite ou sous la forme d'un exposé				

### 2.2.2. Attentes

Nous pensons que ce recueil de données est construit de manière claire et structurée, et permettra une analyse fine et précise qui nous permettra de porter un regard objectif et scientifique sur le travail des élèves. Ce cadre d'analyse est composé de caractéristiques réparties en 4 parties distinctes :

- La compréhension de l'exercice de la simulation
- Les interactions et les stratégies mises en place par l'apprenant
- L'incarnation d'une identité fictive
- L'institutionnalisation et le transfert

Cette organisation est pensée de sorte à faciliter l'identification des facteurs qui expliqueraient que la simulation n'ait pas fonctionné ou qu'elle n'ait pas été efficace dans la compréhension de logiques systémiques complexes. Dans les faits, en comprenant ce qui a posé problème à l'apprenant, que ce soit dans la compréhension du dispositif pédagogique, l'incarnation de l'identité fictive ou la

résolution de la situation-problème, nous serons en mesure de retravailler la conception de l'exercice de sorte à le rendre plus efficace.

En outre, cela peut être utile afin d'identifier les problèmes d'apprentissages, que ceux-ci soient liés à l'acquisition de notions, de compétences ou à la compréhension des acteurs. Ainsi, à terme, l'enseignant pourra mettre en place des remédiations.

### **2.2.3. Méthodologie d'analyse**

Concernant le recueil de données, celui-ci est construit de manière à analyser les verbatims, les enregistrements et constitue une grille d'analyse. Il s'agit donc d'un tableau à trois entrées qui nous permet, par des caractéristiques précises, de déterminer si la logique systémique, ou certains aspects de cette dernière ont été compris ou non. L'identification des caractéristiques justifiant ou non la compréhension est appuyée sur des citations des enregistrements, qui sont replacées dans leur contexte. Le cadre d'analyse devra permettre de relever et d'analyser les moments de l'émergence de situations-problèmes, les stratégies de résolution mises en œuvre par les apprenants, et les processus d'institutionnalisation en cours au travers notamment des retours métacognitifs organisés par les enseignants. L'analyse des phases clés du processus d'institutionnalisation ainsi que des productions d'élèves doivent permettre de mesurer si des processus d'accommodation menant à de nouveaux schémas cognitifs ont été à l'œuvre chez les apprenants, et si un transfert a été effectué après la simulation. Le cadre proposé sert à analyser ces éléments à l'échelle du groupe. En effet les simulations présentes dans ce mémoire ont été réalisées en regroupant les apprenants qui incarnent ensemble des éléments des systèmes simulés. Par exemple un groupe d'élèves incarnent ensemble un Etat côtier de la Mer de Chine méridionale, ou une institution européenne au sein de la simulation du processus législatif de l'Union européenne.

L'objectif du recueil n'est pas de chercher l'approbation des apprenants dans l'exercice, mais bien leur implication et de repasser un filtre analytique sur ces

interventions afin de statuer du bien-fondé du choix de cet exercice pour aborder des logiques systémiques complexes.

Il faut aussi se demander comment analyser les données recueillies. Il ne faut pas se contenter d'utiliser des données positives ou négatives, mais bien appliquer ce cadre de lecture à l'ensemble des traces que nous avons pu garder de nos simulations. L'objectif n'étant pas simplement de dire que cette pratique pédagogique fonctionne ou non en termes de compréhension et d'approche de logiques systémiques complexes, mais bien de comprendre en quoi et pourquoi fonctionne-t-elle. C'est donc dans cette visée que le cadre d'analyse du recueil de données se doit d'être le plus exhaustif possible et doit être interprété à la lumière de ses résultats.

### **3. Analyse**

#### ***3.1. Simulation géopolitique en mer de Chine méridionale***

##### **3.1.1. Présentation**

Ici les Etats littoraux qui bordent la mer de Chine méridionale sont des éléments qui font système au sein de cet espace géographique. Les apprenants, répartis en groupes de cinq. Chaque groupe incarne un Etat. Les membres de celui-ci doivent identifier les enjeux présents pour les Etats qu'ils incarnent, et proposer des stratégies de résolution de conflits basées sur les interactions entre les différents Etats. L'émergence de situations-problèmes lors d'événements qui contredisent les représentations initiales des apprenants doivent leur permettre, par les stratégies de résolution qu'ils proposent, de déboucher sur de nouvelles représentations plus conformes à la réalité.

### **3.1.1.1. Participants**

Cette simulation a été mise en place lors d'un stage d'observation et de pratique accompagnée avec une classe de quatrième du collège Claude Debussy de Nantes, appartenant au Réseau d'Éducation Prioritaire (REP+). Les 25 élèves de la classe ont été répartis en 5 groupes de 5.

### **3.1.1.2. Thème**

Cette simulation est mise en place dans le cadre du premier chapitre du thème 3 du programme de quatrième en géographie « Des espaces transformés par la mondialisation », « Mers et océans : un monde maritimisé ». Au sein de ce chapitre, et conformément aux attendus du programme et aux conseils de la fiche Eduscol qui y est consacrée, la simulation doit permettre de servir plusieurs objectifs didactiques.

### **3.1.1.3. Objectifs**

- Faire comprendre aux apprenants que la majorité du commerce international se fait par voie maritime.
- Faire comprendre aux apprenants que la mer est un espace d'enjeux (protection contre la piraterie, ressources).
- Faire comprendre aux apprenants que ces enjeux peuvent mener à des tensions, voir des conflits qui peuvent être résolus par la coopération internationale.



#### **3.1.1.4. Compétences travaillées**

- Travailler en autonomie : La large liberté laissée aux apprenants dans le cadre de la simulation doit favoriser un travail autonome, notamment dans l'élaboration de stratégies de résolution des situations-problèmes
- Coopérer/mutualiser au sein d'un groupe : Les rôles qui leur sont attribués au sein du groupe nécessitent de la part des apprenants une répartition des tâches, ainsi qu'un partage des informations. De plus, la nécessité d'élaborer des stratégies de résolution doit favoriser la coopération au sein des groupes.
- Identifier et utiliser les informations d'un document : Lors de la « Phase 1 », qui est une phase d'identification des enjeux à partir d'un corpus documentaire de deux à trois documents selon les groupes, les apprenants travaillent la compétence en identifiant et en extrayant les informations concernant les enjeux géopolitique de l'Etat qu'ils incarnent.
- Spatialiser des éléments sur des cartes à différentes échelles : Une fois ces enjeux identifiés il faudra que les apprenants puissent les repérer sur une carte de la Mer de Chine méridionale. Sur cette carte sont identifiés des zones de pêche, des sites d'hydrocarbures exploités et non exploités, les territoires maritimes revendiqués par les différents Etats, ainsi que les principales routes commerciales maritimes. Ils devront en outre, selon les événements qui interviendront lors de la simulation, déplacer leurs flottes sur la carte centrale placée au centre de la salle sur une grande table afin de symboliser l'exploitation des ressources et/ou la protection d'enjeux précédemment identifiés afin de symboliser l'exploitation des ressources et/ou la protection d'enjeux précédemment identifiés.

### **3.1.1.5. Notions**

- Enjeu
- Acteur
- Route maritime
- Ressources (hydrocarbures, halieutiques)

### **3.1.1.6. Représentations**

Les représentations des apprenants qui sont attendues sont les suivantes :

- La concurrence entre Etats exclut la coopération.
- La mer n'est pas un espace d'enjeux.
- Des Etats concurrents ne partagent pas d'enjeux communs.
- Les frontières maritimes sont inexistantes ou les frontières maritimes ne font pas l'objet de revendications concurrentes.
- La guerre est la seule réponse possible à une situation de tensions entre Etats.

## **3.1.2. Procédure**

### **3.1.2.1. Mise en place**

Les apprenants sont répartis en cinq groupes de cinq, chaque groupe jouant le rôle d'un Etat littoral bordant la Mer de Chine méridionale (Chine, Indonésie, Malaisie, Philippines, Vietnam). Des unités de flottes de guerre, de commerce, et de pêche leur sont attribuées.

Les apprenants sont disposés par îlots selon l'État qu'ils interprètent. Au centre de la salle de classe est placée une carte au format A3 qui représente l'espace géographique étudié.

Chaque apprenant reçoit un rôle :

-Président/Roi qui doit trancher et « garder le cap »,

- Chef d'état-major qui vient déplacer les unités sur une carte placée au centre de la salle de classe, chef de la logistique qui doit faire respecter le temps imparti,

-Diplomate qui s'occupe de discuter avec les autres nations,

-Chancelier qui doit remplir le tableau qui sert de trace écrite pour le groupe.

Cette répartition des rôles, dûment expliqués, doit favoriser les interactions entre les membres du groupe et nécessite de la part des apprenants de partager les informations. En effet, il est par exemple nécessaire à l'élève incarnant le diplomate de comprendre les stratégies de son groupe lors de la phase de négociation avec les diplomates des autres groupes.

### **3.1.2.2. Etayage prévu**

Les trois enseignants présents (deux stagiaires et une tutrice) passent au sein des groupes afin de vérifier que les apprenants ont compris les consignes, et répondent aux éventuelles questions que pourraient avoir les apprenants. Un des stagiaires intervient après les phases de résolution des situations-problèmes afin d'engager le processus d'institutionnalisation. Il pose des questions ciblées aux apprenants sur les situations en question et leur résolution.

En outre, les enseignants veillent à la cordialité des échanges.

Un chronomètre est affiché par projection à chaque étape afin que les apprenants puissent gérer le temps imparti de manière autonome.

### 3.1.2.3. Déroulement

#### Phase 1 (10min) :

A) A l'aide des documents les apprenants, par groupe de cinq, doivent identifier les enjeux de l'Etat qu'ils incarnent (Routes maritimes, ressources en hydrocarbures, ressources halieutiques).

B) Les apprenants complètent la partie « enjeux » de leur tableau.

#### Phase 2 (10min) :

A) Les *chefs d'état-major* de chaque Etat viennent placer leurs flottes sur la carte centrale pour symboliser l'exploitation et/ou la protection des enjeux identifiés.

B) Cela peut mener à des tensions (si deux flottes se retrouvent au même endroit par exemple), ce qui pose une situation-problème pour les apprenants. Dans ce cas : C de la phase 2.

C) Stratégie de résolution : Les apprenants entreprennent les stratégies qu'ils jugent nécessaires (diplomatie). Cela mène à des discussions entre les *diplomates* pour trouver une solution : accord ou point mort. (Le but est ici de mettre en exergue le rôle de la diplomatie et de la coopération internationale et de confronter les représentations des apprenants à la réalité).

D) Les apprenants complètent le tableau dans les cases « problème » et « stratégie de résolution » correspondant à chaque enjeu.

#### Phase 3 (10min) : Événement « piraterie »

A) Les apprenants doivent protéger les routes maritimes contre la piraterie. Des attaques de pirates sont localisées sur les principales routes maritimes de la région. Cela fait intervenir un acteur inattendu. Ils vont se rendre compte que seule la Chine a suffisamment de navires de guerre pour protéger seule les points stratégiques. Cela fait émerger une situation-problème pour les apprenants. Cela doit mener au point « B », la négociation.

B) Négociation : soit coopération avec les puissances mineures, soit avec la Chine qui est alors en position de force.

#### Phase 4 (10-15min) : institutionnalisation.

L'institutionnalisation comme processus doit se faire selon plusieurs modalités. Elle s'opère d'abord par l'intervention de l'enseignant après les phases de résolution de situations-problèmes. En posant des questions aux apprenants sur les situations et leur résolution, les apprenants doivent effectuer un retour métacognitif leur permettant de constituer de nouveaux schémas cognitifs par accommodation. L'institutionnalisation se poursuit par une correction du tableau en cours dialogué que les apprenants avaient à compléter au cours de la simulation. Cette deuxième phase de l'institutionnalisation s'effectue à la fin de la simulation. Elle doit permettre aux apprenants d'effectuer un transfert des apprentissages de la simulation vers son institutionnalisation, du « jeu » au savoir scolaire.

### **3.1.3. Analyse des données recueillies**

Il paraît ici utile de rappeler le but de l'analyse proposée. Il s'agit de rechercher les indices permettant de savoir si la simulation, dans son approche holiste, permet aux apprenants de comprendre des logiques systémiques complexes par une version circonscrite du réel. Ainsi, le système est ici la mer de Chine méridionale, un espace géopolitique au sein duquel les acteurs étatiques incarnés par les apprenants, interagissent. L'analyse doit donc permettre de vérifier si leurs interactions permettent aux apprenant de comprendre la complexité de ce système. Il s'agit bien d'une version circonscrite du réel puisque seules les interactions de nature géopolitique entre acteurs étatiques sont simulées, et que ce système n'est abordé qu'à partir des enjeux de ressources et des routes maritimes. Afin de pouvoir répondre positivement à cette question, plusieurs hypothèses doivent être vérifiées.

D'abord, la simulation est un cadre propice à la compréhension des logiques systémiques complexes dans une optique socio-constructiviste. En effet, le fait que les apprenants soient placés en tant qu'éléments interagissant du système étudié, devrait leur permettre, en étant placés face à des situations-problèmes prenant la forme d'événements lors de la simulation, d'observer les interactions qu'entretiennent les différents éléments du système.

Ensuite, le fait de jouer un élément du système étudié permet aux apprenants d'identifier le rôle et les potentialités d'action de l'élément incarné. En observant les interactions entre les différents éléments du système, les apprenants devraient comprendre leur fonctionnement ainsi que le fonctionnement du système dans son ensemble.

Enfin, le passage de la simulation à l'institutionnalisation constitue un élément majeur de la compréhension des logiques systémiques dans le cadre de la simulation, et ce à deux niveaux. D'abord l'institutionnalisation est fondamentale dans les processus métacognitifs. En effet, il est important pour les apprenants d'adopter une posture réflexive sur la tâche qu'ils viennent d'accomplir afin d'identifier les compétences et notions mises en œuvre lors de son exécution. Nous faisons ensuite l'hypothèse que l'adoption de cette posture réflexive est d'autant plus critique après une simulation qu'elle intervient lors d'un « retour au réel ». Il nous apparaît fondamental que les apprenants identifient ce retour au réel afin de pouvoir effectuer un transfert des apprentissages du monde simulé au monde réel.

### ***3.1.3.1. L'incarnation de l'identité fictive, l'étape de l'engagement dans la tâche***

Les apprenants ont montré un engagement très important dans la tâche proposée qui était la condition *sine qua non* de la poursuite de la simulation. Cet engagement s'est observé par la volonté d'incarner les identités fictives proposées. On note l'utilisation massive de déictiques par les apprenants lors de la simulation. Ainsi les apprenants font, à de nombreuses reprises, référence à eux même comme « le Vietnam », aux autres groupes en utilisant le nom du pays qu'ils incarnent, et à leur rôle individuel. Ainsi on trouve huit occurrences du groupe « Vietnam » faisant référence à lui-même comme « le Vietnam ». On trouve également huit occurrences où le groupe du Vietnam fait référence au groupe des Philippines comme « les Philippines », trente-trois occurrences similaires pour le groupe de la Chine, et douze pour le groupe de la Malaisie. Voici quelques exemples tirés des enregistrements.

Pierre (à son groupe)	J'ai parlé à la Chine déjà. Ils veulent rien entendre ! J'ai parlé à la Philippines, j'ai négocié sur le champ de pétrole (en effet un champ de pétrole est à la limite entre les deux ZEE) [indistinct] J'ai pas eu le temps de discuter avec la Malaisie. Les autres ils sont d'accord.
-----------------------	---

Pierre	Oh la Philippines, c'est qui ?
--------	--------------------------------

Un extrait de verbatim montre l'incarnation de son rôle par un des élèves.

Ulysse	Moi, le président du Vietnam, Ulysse d'Ithaque, je vais niquer la Chine !
--------	---

Les apprenants ont également fait preuve d'autorégulation, et certains d'entre eux ont joué un rôle crucial en recentrant la tâche sur les objectifs et les stratégies nécessaires pour les atteindre, comme on peut le voir lors des prises de paroles de Pierre et Ulysse dans le groupe « Vietnam » lors de moments où le groupe se déconcentrait, ou encore quand le groupe perdait la notion du temps.

Ulysse	Écoutez-moi. Les deux trucs les plus importants, c'est la pêche et prendre du pétrole. Ok, ça c'est le plus important.
--------	--

Ulysse	Oh là le prochain truc c'est le négociateur.
--------	--

Cet engagement des apprenants dans la tâche a permis la poursuite de la simulation, et notamment l'identification des enjeux, la reformulation et la spatialisation des objectifs.

**3.1.3.2. L'identification des enjeux et la reformulation des objectifs, l'étape du sens (Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi)**

L'échange qui suit entre les apprenants du « groupe Vietnam » se place dans la phase 1 de la simulation. Les consignes ont été données et les apprenants cherchent à identifier les enjeux principaux pour le pays qu'ils incarnent. Un dialogue s'opère entre plusieurs membres du groupe.

Ulysse	Écoutez-moi. Les deux trucs les plus importants, c'est la pêche et prendre du pétrole. Ok, ça c'est le plus important.
Pierre	La pêche et le pétrole et prendre du territoire.
Khadidja	Regardez-moi. Ca c'est l'économie c'est 60%.
Alma	Je crois qu'il y a la raffinerie.
Khadidja	De la croissance de l'économie.
Ulysse	Non, la raffinerie, c'est pas ça. La raffinerie, ça fait partie du deuxième. Le troisième, c'est ce qu'il a dit, c'est d'expandre. C'est de prendre du territoire.

Pierre	On envoie un navire de guerre au plus proche. (pour protéger leurs exploitations d'hydrocarbures)
Ulysse	Oui, moi je dis qu'on envoie un navire ici.
Pierre	Mais il y a déjà un plat (sic) On place ça ici, on va mettre les bateaux de pêche. Vraiment, là. (Dans une zone de pêche d'une ZEE contestée)
Ulysse	Pourquoi vous rigolez ? Les porte-conteneurs ! il a dit que c'est pour les chaussures.
Pierre et Ulysse	La marchandise !
Ulysse	On veut les marchandises. En deux les marchandises !
Pierre	Faut faire du commerce. Enjeu commerce. Commerce : Commerce ! Voilà, je t'ai dit.



Les apprenants identifient les enjeux de l'élément du système qu'ils interprètent, ici le Vietnam au sein du système géopolitique de la Mer de Chine méridionale. Ils comparent les documents qu'ils ont à disposition avec la carte sur laquelle sont représentés les ZEE, les zones de pêche et les champs d'hydrocarbures.

Un autre groupe, celui de la Malaisie, identifie le détroit de Malacca comme un enjeu important, et notamment son importance dans les flux commerciaux à l'échelle mondiale. D'abord lors de la phase 1 d'identification des enjeux.

Killian (groupe Malaisie)	Du coup, ça faut protéger. Le canal de Malacca. Personne le prend !
---------------------------	---

Puis lors de la phase 2, lorsque les apprenants ont déplacé leurs unités sur la carte centrale.

Mohammed (groupe Malaisie)	<p>J'ai une stratégie de fils de pute.</p> <p>Regarde, tu vois le canal de Malacca, il est vers là.</p> <p>J'ai mis trois porte-conteneurs qui vont vers l'Europe là.</p> <p>J'ai mis un bateau d'un navire d'attaque ici, comme ça celui-là qui vient je le hagar !</p> <p>Et j'ai mis de la pêche ici.</p>
----------------------------	--

On peut apprécier au travers de ces verbatims du groupe « Vietnam » et du groupe « Malaisie » le fait que les deux groupes, par la liberté qui leur est laissée, ne se concentrent pas sur les mêmes enjeux mais les hiérarchisent en fonction de leur position dans le système. En effet, la proximité géographique du détroit de Malacca a pu jouer un rôle dans le fait que le groupe de la Malaisie soit celui qui ait le plus rapidement identifié cet espace comme un enjeu majeur. Ils redéfinissent leur tâche en spatialisant les enjeux liés aux ressources et à la protection des routes commerciales. C'est la première étape de la situation-problème selon Gérard de

Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, celle du sens que donnent les apprenants à la tâche qu'ils réalisent.

### **3.1.3.3. Un modèle en mouvement qui offre des potentialités d'action et ouvre la voie à l'émergence de situations-problèmes**

Lors de la fin de la phase 1, Les élèves ont décidé où ils allaient placer leurs navires. Ils anticipent les tensions que cela pourrait créer.

Ulysse	Le problème avec la Chine, c'est que... C'est eux qui peuvent venir. Le pays le plus proche, c'est nous. [...]
Pierre	Je sais ce qu'on va faire.
Ulysse	Écoutez-moi, ça va être dangereux. Après, si la Chine vient nous attaquer, on ne pourra pas dire grand-chose.
Pierre	Moi, je sais ! Regarde ! Regarde ! Pour établir une relation de confiance avec la Chine, parce que sinon on se fait niquer, il faut commencer à faire du commerce. [...]
Asma	Mais dis-toi juste que la Chine elle peut nous aider, elle est trop grosse, on peut pas les battre. La Malaisie, elle est trop grosse. Mais, eux, les petits pays, on les nique.
Pierre	On va faire du commerce avec la Chine.
Asma	Oui, mais il faut que la Chine soit d'accord avec nous. [...]

Les apprenants commencent à identifier les potentialités d'action de l'élément interprété au sein du système. Après avoir identifié les enjeux, ils explorent leurs capacités d'action dans le but d'exploiter les ressources de la mer de Chine. Rapidement, ils identifient les potentialités d'action des autres éléments du système, et notamment l'élément « Chine ». Cela démontre que les apprenants interprètent bien la simulation comme un modèle en mouvement, comme une représentation du réel au sein de laquelle interagissent ces éléments. Toujours selon Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, cette étape peut être interprétée comme la

seconde étape de la situation-problème. Les apprenants commencent à appréhender l'émergence d'obstacles potentiels, à les identifier, et à formuler des stratégies de dépassement de ceux-ci.

#### **3.1.3.4. L'émergence de situations-problèmes**

Toujours lors de cet échange les apprenants font émerger une situation-problème.

Ulysse	Tu vas négocier avec la... Chine.
Pierre	Mais la question, c'est qu'est-ce que je vais aller négocier ?
Khadidja	L'argent !
Pierre	On ne peut pas négocier de l'argent !
Asma	Négocier pour le pétrole, pour le commerce, ou pour la pêche ?
Pierre	Négocier des navires de pêche.
Asma	Négocier pour la pêche. Non, regarde. La Chine, elle va nous aider pour le pétrole.
Pierre	Du commerce et après des navires de pêche.
Asma	Elle va nous aider pour quoi la Chine ? La Chine, elle va nous aider pour quoi ?
Pierre	Pour un nouveau domaine de commerce.

Les apprenants identifient les potentialités d'action asymétriques qui existent entre les différents éléments du système. Comme on peut le voir Khadidja exprime un conflit socio-cognitif. Cela fait émerger une situation-problème. Comment vont-ils pouvoir exploiter et protéger leurs ressources dans un système où les potentialités d'actions de l'élément « Vietnam » sont limitées par celles de l'élément « Chine » ? Ils abordent ici une des questions fondamentales de la géopolitique, c'est-à-dire l'agentivité des Etats dans des relations internationales asymétriques en contexte de mondialisation. Ils explorent une première stratégie de résolution en faisant la liste de leurs potentialités d'action, et des enjeux supposés des autres éléments du système. Il est à noter qu'ils élargissent les champs d'action possibles de manière cohérente en prévoyant de proposer une ouverture de leur marché intérieur à la Chine. Ici on peut appréhender le cadre privilégié qu'offre l'aspect ludique de la simulation, comme l'avait souligné Bruner, où l'apprenant peut faire preuve de créativité, expérimenter, et résoudre des problèmes grâce à la grande

liberté d'action qui lui est laissée. Le Vietnam et la Chine ne parviennent pas à trouver un accord et se replient donc sur les ressources présentes dans les ZEE qui ne sont pas contestées. Cependant on peut supposer qu'un processus d'accommodation des schémas cognitifs est ici à l'œuvre. En effet, alors que les apprenants supposaient qu'il n'était pas possible au Vietnam d'agir en raison des rapports de puissances asymétriques, ils ont fait preuve d'agentivité. De plus, le fait que le Vietnam comme la Chine se soient repliés dans leurs ZEE non contestées montre que les apprenants comprennent que malgré une situation de tension aucune des deux parties n'a intérêt à l'escalade. La guerre ne semble être envisagée par personne.

Plus tard dans la simulation intervient un nouvel élément qui doit à aussi poser une situation-problème aux apprenants. Lors de la phase 3, se produit l'événement « piraterie ». Des attaques de pirates interviennent dans des zones de pirateries symbolisées sur la carte centrale sur laquelle les élèves déplacent leurs navires et un article de journal est projeté qui fait état de ces attaques de cargos. Seule la Chine a les moyens de protéger seule les endroits stratégiques que certains groupes ont identifiés (détroit de Malacca) des enjeux dès la première phase de la simulation lorsque les apprenants cherchent à identifier les enjeux. Cela apparaît dans le verbatim qui suit et qui a lieu dans le groupe « Malaisie » lors de cette phase d'identification.

Killian	Du coup, ça faut protéger. Le canal de Malacca. Personne le prend !
---------	---

Le groupe joué par la Chine refuse de protéger les intérêts des autres pays. L'échange qui suit a lieu lors d'un retour métacognitif proposé par l'enseignant sous forme de dialogue avec les « présidents » des différents groupes.

Kevin (groupe de l'Indonésie)	Il y a des pirates. Et du coup, il y a d'autres pays qui vont être pressés à l'affût. Par exemple, les pirates, ils vont changer de côte et attaquer tous les pays.
-------------------------------	---

Enseignant	Est-ce que tous, vous pouviez lutter contre tous les pirates ?
Emre (groupe de la Chine)	Bah oui ! La Chine, oui !
Ulysse (groupe du Vietnam)	Non, mais la Chine, ils veulent pas venir avec nous ! Du coup, nous quatre contre la piraterie ! En fait, nous, les quatre pays, là, on peut se mettre ensemble, mais la Chine, ils veulent pas, ils veulent que la guerre, je sais pas pourquoi.

Les apprenants identifient un enjeu commun à tous dans le système que constitue la Mer de Chine méridionale, la sécurisation des routes commerciales. Ils identifient un nouvel acteur dans le système, la piraterie, qui complexifie les relations qu'entretiennent les autres éléments du système. Se pose alors une nouvelle situation-problème. Comment protéger les routes commerciales de la piraterie alors que le seul élément capable de sécuriser ces routes seul ne souhaite pas coopérer ? Ulysse exprime d'ailleurs le conflit socio-cognitif à l'œuvre, l'élément qui fait rupture selon la terminologie de Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi et qui pose des questionnements aux apprenants par sa complexité. Dès lors le groupe du Vietnam interagit avec les autres groupes afin de proposer une stratégie de résolution comme on peut le voir dans le verbatim suivant.

Ulysse	Oh la Philippines, c'est qui ? On est ensemble !
Khadidja	Tu fais ça avec tout le monde !
Ulysse	Oui, on est ensemble, on fait la paix !
Asma	Tu fais la paix avec tout eux (en désignant la carte). Faut prendre eux, là.
Ulysse	Oui, faut s'allier avec eux là, Kula Lumpur. On partage tout.
[discussions indistinctes entre tous les diplomates]	

Juste après cette phase de négociation, Pierre fait part à son groupe des résultats.

Pierre	Elle est dans la merde la Chine !
Asma	En vrai ils ont décidé quoi ?

Pierre	J'ai parlé à la Chine déjà. Ils veulent rien entendre ! [...] J'ai parlé à la Philippines, j'ai négocié sur le champ de pétrole (en effet un champ de pétrole est à la limite entre les deux ZEE) [indistinct] J'ai pas eu le temps de discuter avec la Malaisie. Les autres ils sont d'accord.
--------	---

Les groupes élaborent donc une nouvelle stratégie de résolution en coopérant malgré les tensions qui peuvent exister sur d'autres enjeux, tout en intégrant ceux-ci dans la négociation. Ici on peut observer, comme le soulignait Piaget et Vygotski, que c'est par l'interaction entre pairs que les obstacles sont surmontés. Les apprenants résolvent la situation en se répartissant les détroits à protéger avec leurs flottes de guerre. Ils abordent ici un autre élément clef des relations internationales, la coopération internationale. Ils peuvent ainsi appréhender le fait que malgré les tensions entre Etats des coopérations peuvent exister dans d'autres domaines, et même que les sources de ces tensions peuvent être des leviers pour la négociation. On peut analyser la résolution de cette situation-problème comme un processus d'accommodation à l'œuvre.

En effet les apprenants ont adapté leurs représentations qui correspondaient à la vision de relations internationales uniquement comprises sous l'angle des tensions à des représentations plus complexes et plus proches de la réalité. Cela correspond à l'avant dernière étape de la situation-problème selon Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi.

### **3.1.3.5. Retour métacognitif et processus d'institutionnalisation des savoirs**

Lors de la « phase 2. B » les « chefs d'État-major » de chaque pays ont déplacé les navires en fonction de leurs objectifs. L'enseignant prend la parole pour effectuer un retour métacognitif avec les apprenants à partir de la position des navires. Cela correspond à la dernière étape de la situation-problème selon Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, c'est-à-dire qu'elle doit « déboucher sur un savoir d'ordre général, un concept, une notion, ou une compétence » (Guyard, 2015, p.10). Ici la notion en jeu est celle de la coopération internationale qui doit

être comprise comme la coopération d'Etats dans un but précis malgré des tensions qui peuvent exister par ailleurs.

Enseignant	Est-ce que les chefs d'état-major vous n'avez pas vu un problème dans la façon dont vous avez bougé vos bateaux ?
Moussa (groupe Philippines)	Ils sont tous au même endroit.
Enseignant	Comment ça se fait, ça ?
Pierre	La superficie du territoire elle est petite
Enseignant	Et comment ça se fait qu'ils vont quand même au même endroit ? Parce qu'il y a des endroits sur la carte où personne n'est allé. Moussa, plus fort ?
Moussa	Ils veulent tous la même chose.
Enseignant	Par exemple ?
Une élève	Par exemple, le pétrole. [...]
Enseignant	Donc forcément, quand vous avez plusieurs pays qui se retrouvent au même endroit, qu'est-ce que ça pose comme problème ?
Plusieurs élèves	La guerre !
Enseignant	Oui, ça peut créer des tensions. Comme tu dis, ça peut aller jusqu'à la guerre. Alors qu'est-ce que vous avez fait ?
Plusieurs élèves	On partage !
Ulysse	On négocie !

A la fin de la simulation l'enseignant propose un retour métacognitif sur la simulation selon les mêmes modalités.

Enseignant	Et du coup pour lutter contre la piraterie, qu'est-ce qu'on peut faire ?
Ulysse	Faut qu'on doit s'allier !
Enseignant	Et comment on appelle ça quand les pays travaillent ensemble ?
Plusieurs élèves	Une alliance !
Enseignant	Juste avant, je l'avais dit juste avant, le mot.
Elève 1	Coopération

Plusieurs élèves	La coopération
Ulysse	On a une alliance à trois, on est trop alliés !
Elève 2	La Coopération internationale !
Plusieurs élèves	Internationale ! [...]
Enseignant	Qu'est-ce qu'on a vu aussi ? Pourquoi la mer c'est un espace convoité ?
Elève 3	Parce qu'il y a des ressources dedans !
Elève 4	Et du commerce !
Enseignant	Et quel genre de problèmes ça peut poser ?
Emre (groupe Chine)	La guerre !
Plusieurs élèves	Des tensions !
Enseignant	Comment vous avez résolu cette situation ?
Une élève	Des alliances !
Plusieurs élèves	La coopération !

L'enseignant propose un retour métacognitif sous la forme d'un dialogue avec les « présidents » des groupes après la résolution de chacune des deux résolutions de situations-problèmes, et lors de la fin de la simulation. Ce sont des éléments importants du processus d'institutionnalisation qui permettent aux apprenants, étayés par l'enseignant, de mener une co-construction des apprentissages institutionnalisés. Les apprenants montrent un retour réflexif sur la situation. Ils sont capables, dans un dialogue avec l'enseignant, d'expliquer pourquoi il existe des tensions au sein du système, pourquoi la mer est un espace convoité, d'expliquer que malgré les tensions qui existent les Etats peuvent coopérer. On peut ici apprécier la construction de nouveaux schémas cognitifs par accommodation. En effet, la représentation initiale des apprenants était que les tensions entre Etats menaient à la guerre. Leur représentation accommodée semble être plus nuancée.



### **3.1.3.6. Conclusion partielle**

Nous espérons avoir démontré que plusieurs éléments de nos hypothèses ont été validés lors de l'analyse de cette simulation. Tout d'abord la simulation en tant que dispositif pédagogique ludique a permis aux apprenants de s'engager pleinement dans la séance. En effet la « frivolité » (Roger Caillois, 1967) du jeu et son aspect de « fiction réelle » (Roger Caillois, 1967) semblent avoir emporté l'adhésion des apprenants. Dans ses aspects de « jeu symbolique » (Piaget, 1945) le dispositif a été utilisé par les apprenants comme un moyen d'exercer leur liberté en faisant intervenir des savoirs personnels, en leur permettant d'élaborer des stratégies ouvertes afin de surmonter les obstacles posés par les situations-problèmes. Dans ses aspects du « jeu à règles » (Piaget, 1945) la simulation a fourni aux apprenants un cadre, ici un système, qu'ils ont pu s'approprier.

Durant la simulation les apprenants ont montré leur capacité à identifier le rôle de l'élément incarné au sein du système. Ils ont été capables d'identifier leurs potentialités d'action en cohérence avec le système, et en s'adaptant aux actions des autres éléments du système. Ils sont restés dans les limites de la simulation, et lorsqu'ils ont fait intervenir des éléments non prévus ceux-ci étaient cohérents avec le système proposé et l'ont même enrichi. Cela semble démontrer qu'ils ont interprété la simulation comme une version circonscrite du réel qui leur a permis d'identifier et de comprendre les enjeux et les potentialités d'action des différents éléments du système auquel ils ont pris part. Ainsi ils ont pu appréhender l'importance de l'agentivité des acteurs dans un espace géographique et l'importance de leurs interactions dans la configuration de cet espace. Cela semble aussi démontrer que les apprenants sont passés du « play » au « game » (Donald Winnicott, 1971), c'est-à-dire que les apprenants ont pu identifier la simulation, non seulement comme un jeu, mais comme un jeu pédagogique permettant des apprentissages.

De plus, des situations-problèmes ont émergé et les apprenants ont élaboré des stratégies qui ont mené à des résolutions. Suite à ces résolutions les apprenants se sont montrés capables d'effectuer un retour métacognitif qui a donné lieu à un processus d'institutionnalisation. Les apprenants ont pu modifier des schémas cognitifs par accommodation suite à la résolution des situations-

problèmes qui ont émergé, débouchant sur des représentations plus nuancées et proches de la réalité.

Il nous semble donc que dans ce cas la simulation a bien permis aux apprenants de comprendre les logiques systémiques complexes de l'espace étudié par une approche circonscrite du réel.

## **3.2. Simulation du processus législatif de l'Union européenne**

### **3.2.1. Présentation**

#### **3.2.1.1. Participants**

La simulation a été pensée sur une séquence de 3h et mise en œuvre avec une classe de première en spécialité histoire géographie géopolitique sciences politiques (HGGSP) lors d'un stage au lycée Saint Joseph à la Pommeraye (49). Il s'agit d'un établissement privé sous contrat en zone rurale avec un faible effectif : 22 élèves de première suivent cette spécialité.

#### **3.2.1.2. Thème**

Cette simulation s'inscrit dans le thème 1 d'HGGSP intitulé « Comprendre un régime politique : la démocratie » et plus particulièrement dans l'Objet de Travail Conclusif (OTC) : le fonctionnement de l'Union européenne : démocratie représentative et démocratie déléguée.

Pour cette simulation, les apprenants doivent incarner, par groupe, les membres d'une institution de l'Union européenne, ou d'une organisation, et la représenter. Ils doivent dans un premier temps, présenter aux autres groupes, de manière synthétique leur institution ou organisation (caractéristiques principales, nombre de membres, type de démocratie, objectifs et moyens d'action). Dans un second temps, à l'aide de la fiche acteur qui leur est distribuée, ils doivent incarner leur institution ou organisation au long d'un processus législatif. Ce dernier sera joué

de manière fictive en prenant pour base la loi sur le climat qui a déjà été votée par l'Union européenne. Les apprenants vont devoir rejouer le parcours de cette loi au travers des institutions, comme si elle provenait d'une Initiative Citoyenne Européenne (ICE).

Pour la classe de 22 les groupes sont les suivants :

- ICE (4 personnes)
- Lobby (4 personnes pour 2 lobbys différents)
- Parlement (8 personnes, pour 4 groupes parlementaires différents)
- Commission européenne (3 personnes)
- Conseil de l'Union européenne (3 personnes)

### **3.2.1.3. Objectifs**

Cette simulation a plusieurs objectifs. Premièrement, les apprenants doivent, grâce à cet exercice, comprendre le fonctionnement de l'Union européenne et notamment les liens entre les institutions dans le cadre du processus législatif. Deuxièmement, ils doivent être capables d'identifier et de comprendre les différentes formes que peut prendre la démocratie au sein de l'Union européenne. Enfin, le dernier objectif de cette séquence est pour les apprenants, de comprendre l'intérêt civique que revêt la question du fonctionnement de l'Union européenne, ce, dans le cadre du parcours citoyen. En effet, les apprenants sont, pour la plupart, citoyens de l'Union européenne et sont donc amenés à prendre part au processus démocratique.

Afin de servir ces objectifs de séquence, plusieurs notions sont mobilisées. Les principales sont celles d'Union européenne, de démocratie représentative, déléguée et participative.

Les types de démocratie sont abordés dans la simulation au travers des différents organes mobilisés lors du processus législatif, lesquels sont : L'Initiative

Citoyenne Européenne (ICE), la Commission européenne, le Parlement, le Conseil de l'UE ainsi que les lobbys.

#### **3.2.1.4. Capacités travaillées**

Plusieurs capacités seront travaillées par les apprenants :

- Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués : cette capacité est travaillée dans le cadre du processus législatif qui peut faire intervenir le débat où les apprenants sont dépositaires d'identités fictives.
- S'informer dans le monde du numérique / comprendre un document : les apprenants disposent de documents donnés dans le cadre de la recherche d'arguments, mais sont aussi amenés à effectuer leurs propres recherches, dans le monde du numérique, en autonomie.
- Coopérer et mutualiser : les apprenants travaillent ensemble au sein d'un groupe. L'incarnation des acteurs (institutions et organisations de l'UE) est au profit de l'appréhension et de la compréhension d'une logique systémique, ce, dans une démarche holiste.

Les apprenants vont aussi, par l'exercice de la simulation, travailler des savoirs-être. En étant dépositaires d'identités fictives, ils devront défendre des idées, des points de vue qui ne sont pas nécessairement les leurs. Alors, ils travailleront l'ouverture d'esprit, la confrontation à l'altérité. Ils travailleront aussi sur la prise de parole en public et sur l'écoute.

Le choix de la simulation pour aborder les différents types de démocratie et le fonctionnement de l'Union européenne découle de l'approche holiste. En considérant l'Union européenne comme un système complexe, au sein duquel les éléments que sont les différentes institutions interagissent, deux choix sont possibles. L'approche réductionniste tend à expliquer un système en le divisant et en l'étudiant partie après partie. L'approche holiste, quant à elle, suppose que le tout est plus que la somme de ses parties et qu'étudier l'ensemble des éléments de manière individuelle, sans qu'ils soient en relation, ne permet pas d'approcher la

complexité du système. Dès lors, l'exercice de la simulation, par l'incarnation des acteurs de l'UE devient un outil pédagogique utile à l'étude des logiques systémiques complexes.

Avant l'incarnation des identités fictives et le passage de la loi, les apprenants doivent être capables de présenter leur institution et leur rôle dans le système, et au sein du processus, puisque ce sont des conditions sine qua non pour la situation d'enseignement et d'apprentissage.

### **3.2.1.5. Concepts**

Cette simulation pédagogique du processus législatif permet l'appréhension de concepts liés à la question législative et à celle du débat démocratique. Ceux-ci sont :

- L'intérêt général
- L'intérêt particulier
- Le compromis
- La démocratie représentative
- La démocratie déléguée
- La démocratie participative

### **3.2.1.6. Représentations**

Pour les apprenants, la situation-problème qui émerge au cours de cette simulation est différente selon les identités fictives dont ils sont dépositaires.

La simulation permet aussi, par les situations-problèmes qui émergent dans son déroulement, d'accommoder les représentations des élèves sur l'objet d'étude, ici l'Union européenne, ainsi que la démocratie et les différentes formes que cette dernière peut prendre. Les apprenants ont des représentations initiales que nous supposons comme par exemple :

- Le fait qu'il n'y ait pas de multiples formes de démocratie différentes, la représentative est la forme privilégiée.
- Qu'il suffit pour des parlementaires de défendre ses idées.
- Si le projet de loi est juste, il aboutira.

Ces représentations initiales sont confrontées à la simulation du processus législatif et de l'UE et se confrontent à des situations-problèmes. Les apprenants sont alors dans une situation de conflit socio-cognitif qui va se résoudre par le fait de trouver des solutions. Ainsi, le dépassement de ces situations-problèmes doit aboutir sur plusieurs choses.

- L'élaboration par les apprenants de stratégies de résolution
- Le passage de situations de confrontation à la collaboration

### **3.2.2. Procédure**

#### **3.2.2.1. Mise en place**

Cette simulation pédagogique se déroule sur 3 heures. Les deux premières sont consacrées à la présentation de l'exercice, des consignes, la formation des groupes mais surtout au travail de recherche. La troisième heure est consacrée aux deux oraux qui ont été préparés pendant la phase de recherche. L'oral 1 constitue une présentation par les groupes de l'institution ou organisation qu'ils doivent incarner tandis que l'oral 2 est le passage simulé de la loi entre les différentes institutions et organisations du processus législatif de l'Union européenne.

Plusieurs documents sont à la disposition des apprenants, notamment des fiches acteurs ainsi qu'un padlet accessibles depuis les ordinateurs portables confiés par la région dont chaque élève dispose

### **3.2.2.2. Déroulement**

#### **Phase 1) Recherche**

##### **Phase 1.1) Préparation Oral 1 (présentation par les groupes de l'institution ou organisation qu'ils doivent incarner)**

Consignes et préparation de l'oral 1

Une fois que la préparation de l'oral 1 est terminée par les différents groupes et que l'enseignant s'est assuré que les rôles des différents organes participant au processus législatif étaient compris en discutant avec les différents groupes, les apprenants entament les recherches à l'aide de la fiche acteur de sorte à préparer l'oral 2.

##### **Phase 1.2) : Préparation Oral 2 (passage simulé du projet de loi)**

Un des premiers documents auxquels ils sont confrontés est un point sur la loi dont ils doivent prendre connaissance. (Cf. Annexe n°7). Apparaît alors un questionnement : comment se positionner vis-à-vis de ce projet de loi ?

Les différents groupes sont répartis dans la salle et, en fonction de leur fiche acteur qui leur indique leur identité fictive, doivent entamer les recherches. L'enseignant explique que la fiction de la simulation impose une circonscription du réel simulé. C'est aussi le moment d'expliquer aux apprenants que la simulation est une version circonscrite du réel.

Si la loi sur la réduction des émissions de CO2 est une loi ayant déjà été votée auparavant par l'UE (en 2022), les apprenants rejouent, sans prendre en compte l'aboutissement réel, son passage simulé entre les différentes institutions et organisations jouant un rôle dans le processus législatif de l'Union européenne. Dans l'exercice de la simulation, c'est-à-dire fictivement, ce projet de loi est initié par une ICE (Initiative Citoyenne européenne) qui ne prendra en compte que 3 mesures parmi les 13 ayant été proposées par l'UE, de sorte à réduire le cadre du réel pour le rendre applicable dans un exercice et de simplifier le système pour faciliter sa compréhension et son interprétation par les apprenants.

### **Phase 1.3) Orientation de la phase de recherche et construction par les apprenants du cadre de la simulation.**

- Le groupe de l'ICE décide de trois mesures phares et transmet cela à la Commission comme cela est le cas dans la réalité
- Le groupe incarnant la Commission n'en retiendra que 2 mesures de son choix sur les 3, qui serviront d'axes de débats au cours de la simulation.
- Une fois le choix effectué par l'ICE qui prend le soin de transmettre cela à la Commission européenne, qui en sélectionne deux, s'opère une institutionnalisation intermédiaire au cours de laquelle il est inscrit dans le padlet les deux mesures phares du projet de loi qui serviront d'axes au débat entre parlementaires, aux discussions au conseil de l'Union européenne, mais aussi aux lobbyistes pour préparer leur argumentaire.

Lors de la phase 1, nous espérons pouvoir observer chez les apprenants la manière d'appréhender l'incarnation des identités fictives ainsi que l'identification d'obstacles à dépasser.

### **Phase 2) Oraux : Passage simulé de la loi entre les différentes institutions et organisations**

#### **Phase 2.1)**

Dans un premier temps, les différents groupes vont présenter leur organisation ou institution en répondant à la consigne suivante :

- Par groupe, vous incarnerez les membres d'une institution de l'Union européenne ou d'une organisation et la représenterez.
- Dans un premier temps vous devrez présenter de manière synthétique aux autres groupes votre institution ou organisation (caractéristiques principales, nombres de membres, le type de démocratie



dans lequel vous vous inscrivez et surtout votre fonction dans l'Union européenne avec vos objectifs et vos moyens d'action). Pour cela vous devrez comprendre votre place et votre rôle en tant qu'institution ou organisation dans la prise de décision à l'échelle de l'UE.

### **Phase 2.2)**

Ensuite, au moment du passage du processus législatif, les groupes interviennent dans l'ordre qu'ils connaissent, car ils ont pris connaissance du fonctionnement en amont, de sorte à pouvoir agir en conséquence de leur identité fictive.

#### **Phase 2.2.1)**

L'ICE expose son idée de projet de loi en présentant 3 mesures phares du projet de loi et en expliquant son objectif et en quoi il est un projet législatif qui touche aux citoyens et à l'environnement. Après cela, l'ICE appelle la Commission européenne pour le lui transmettre.

#### **Phase 2.2.2)**

La Commission européenne discute de cela et explique quelles sont les mesures qu'elle retient pour formuler le projet de loi et quelles en sont les raisons. Après avoir développé, elle soumet ce projet de loi au Parlement européen.

#### **Phase 2.2.3)**

Quand le Parlement prend place pour les débats et en amont du vote, les lobbyistes prennent la décision d'intervenir de sorte à tenter de convaincre les parlementaires de voter telle ou telle chose, et ce, en accord avec leurs idées politiques réelles ou supposées, puisque de fait, les parlementaires n'ont pas la même étiquette.

#### **Phase 2.2.4)**

Après cela, les parlementaires entretiennent des débats au cours desquels ils essayent de savoir s'ils entendent voter contre ou pour individuellement, en débattant.

### **Phase 2.2.5)**

C'est ensuite le moment du vote des parlementaires, suivant qu'ils amendent ou approuvent le projet législatif, celui-ci est remis soit à la Commission s'il n'est pas adopté à la majorité, soit – s'il est accepté – au Conseil de l'UE, pour que son application soit discutée en fonction des pays, par les ministres de l'environnement.

### **Phase 2.2.6)**

Enfin, si le projet de loi est accepté par le vote du Parlement, le Conseil de l'Union européenne, ici constitué des ministres de l'environnement des pays de l'UE, discutent de l'application de ce projet de loi dans les différents pays. Ensuite, ils votent pour promulguer le projet de loi ou le renvoyer au Parlement afin qu'il soit amendé.

Du fait des multiples potentialités d'actions des apprenants dans l'exercice qu'est la simulation du processus législatif de l'Union européenne, des phases supplémentaires peuvent exister si le projet est amendé par exemple.

En procédant ainsi, les apprenants sont donc obligés de s'adapter aux événements qui résultent des choix, décisions et des potentialités d'actions des autres élèves. Cela doit nous permettre de voir l'élaboration de stratégies de résolutions de sorte à dépasser des obstacles posés par la divergence d'intérêt par exemple.

### **Phase 3 : Institutionnalisation**

Lors de la phase d'institutionnalisation, il est demandé aux groupes de retracer le parcours possible d'un projet de loi.

Cela prend la forme d'un cours dialogué au cours duquel les apprenant retracent le parcours législatif d'un projet de loi entre les différents organismes et acteurs constituant ou jouant un rôle dans l'Union européenne et nomme

- Leur rôle vis-à-vis de la loi
- Le type de démocratie utilisé

- Les liens qui s'opèrent entre les différents organismes

La phase 3 doit permettre aux apprenants d'effectuer un retour métacognitif grâce au dialogue avec l'enseignant, ce qui donne lieu à l'institutionnalisation. De plus, cette phase doit permettre le transfert des apprentissages pour les élèves. En effet, les apprenants doivent retracer le parcours d'un projet de loi et non de celui sur lequel ils ont travaillé, de sorte à identifier le rôle des institutions et organisations prenant part au processus législatif dans l'Union européenne. Ainsi, doit s'opérer chez les apprenants un transfert des connaissances acquises dans la simulation, dans un contexte différent.

### **3.2.3. Analyse des données recueillies**

Là encore il apparaît pertinent de rappeler la problématique de recherche ainsi que les hypothèses permettant d'y répondre. Il s'agit de rechercher les indices permettant de savoir si la simulation, dans son approche holiste, permet aux apprenants de comprendre des logiques systémiques complexes par une version circonscrite du réel. Ainsi, le système est ici le fonctionnement législatif de l'Union européenne (UE), au sein duquel les acteurs incarnés par les apprenants (institutions de l'UE, lobbys, citoyens de l'UE) interagissent. L'analyse doit donc permettre de vérifier si leurs interactions permettent aux apprenant de comprendre la complexité de ce système. Il s'agit bien d'une version circonscrite du réel puisque les institutions ou organisations de l'Union européenne ne sont composées que par quelques élèves. Ainsi, seulement quelques pays et groupes parlementaires sont représentés. De plus, le projet de loi fictif qui est proposé et débattu, s'il se base sur un projet législatif réel complexe, est limité à quelques mesures clés, de sorte à faciliter la compréhension et sa manipulation par les élèves. Afin de pouvoir répondre positivement à cette question, plusieurs hypothèses doivent être vérifiées.

D'abord, la simulation est un cadre propice à la compréhension des logiques systémiques complexes dans une optique socio-constructiviste. En effet, le fait que les apprenants soient placés en tant qu'éléments interagissant du système étudié, devrait leur permettre, en étant placés face à des situations-problèmes prenant la forme d'événements lors de la simulation, d'observer les interactions

qu'entretiennent les différents éléments du système. Ensuite, le fait de jouer un élément du système étudié permet aux apprenants d'identifier le rôle et les potentialités d'action de l'élément incarné. En observant les interactions entre les différents éléments du système, les apprenants devraient comprendre leur fonctionnement ainsi que le fonctionnement du système dans son ensemble.

Enfin, le passage de la simulation à l'institutionnalisation constitue un élément majeur de la compréhension des logiques systémiques dans le cadre de la simulation, et ce à deux niveaux. D'abord l'institutionnalisation est fondamentale dans les processus métacognitifs. En effet, il est important pour les apprenants d'adopter une posture réflexive sur la tâche qu'ils viennent d'accomplir afin d'identifier les compétences et notions mises en œuvre lors de son exécution. Nous faisons ensuite l'hypothèse que l'adoption de cette posture réflexive est d'autant plus critique après une simulation qu'elle intervient lors d'un « retour au réel ». Il nous apparaît fondamental que les apprenants identifient ce retour au réel afin de pouvoir effectuer un transfert des apprentissages du monde simulé au monde réel.

### **3.2.3.1. L'incarnation de l'identité fictive, l'étape de l'engagement dans la tâche**

#### **Projet de loi fictif réalisé par le groupe incarnant la Commission européenne**

## **PROJET DE LOI**

**DÉCISION (UE) 2022/592 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL**

**du 3 février 2023**

**relative à un programme d'action général de l'Union pour l'environnement à l'horizon 2030**

LA COMMISSION EUROPÉENNE ET LE CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE,

vu le traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, et notamment son article 192,

vu la proposition de l'ICE,

avant transmission du projet d'acte législatif aux parlements nationaux,

vu l'avis du Comité économique et social européen,

vu l'avis du Comité des régions,

statuant conformément à la procédure législative ordinaire,

considérant ce qui suit :

- (1) Conformément à l'article 192, paragraphe 3, du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, les différents programmes d'action généraux pour l'environnement qui se sont succédé depuis 1973 ont guidé l'élaboration et la coordination de la politique environnementale de l'Union et ont défini le cadre de l'action de l'Union dans le domaine de l'environnement et du climat.
- (2) La décision no 1386/2013/UE du Parlement européen et du Conseil a établi le 7<sup>e</sup> programme d'action pour l'environnement (ci-après dénommé « 7<sup>e</sup> PAE »). Le 7<sup>e</sup> PAE définit le programme de l'Union en matière d'environnement pour la période allant jusqu'au 31 décembre 2020 ainsi qu'une vision à long terme pour 2030.

ONT ADOPTÉ LA PRÉSENTE DÉCISION :

*Article premier*

*Objet*

1. La présente décision établit la loi qui vise à réduire les émissions nettes du gaz à effet de serre d'au moins 55% d'ici 2030 va passer par deux mesures énoncées ci-après :

*Article 2*

1. La Commission européenne a pour objectif prioritaire à long terme, au plus tard en 2030, de répartir équitablement les efforts climatiques entre Etats membres notamment en réduisant les gaz à effet de serre qui émane des moyens de transports polluants (taxation, amende, législation...);

*Article 3*

2. Après avoir pris en compte les propositions de l'ICE nous avons pris la décision de réduire les émissions des voitures neuves, dans le but d'achever la production de voiture thermique, et afin de protéger l'environnement de la pollution qu'elles génèrent, nocif pour l'environnement. Nous favorisons donc la production de voiture électrique afin de diminuer la production de gaz à effet de serre.

*Article 4*

*Évaluation*

On remet au Parlement européen et au Conseil un rapport contenant les principales constatations de cette évaluation, suivi, le cas échéant, d'une proposition législative concernant le prochain programme d'action pour l'environnement, au plus tard le 31 décembre 2029.

*Article 5*

**Entrée en vigueur**

La présente décision entre en vigueur le vingtième jour suivant celui de sa publication au Journal officiel de l'Union européenne.

Fait à Bruxelles, le 30 janvier 2023.

*Par la Commission Européenne*

*La présidente*

*U. Von der Leyen*

Certaines de nos données recueillies n'étaient pas prévues dans le cadre de notre recherche mais nous permettent d'analyser la simulation en tant que dispositif pédagogique puisqu'elles peuvent être – comme c'est le cas ici – des réalisations à l'initiative d'apprenants, dans le cadre de la simulation.

Au moment du passage du projet de loi entre les différents organes du processus législatif, c'est-à-dire de la phase 2 et plus précisément de la phase 2.2.2, la Commission européenne a fait parvenir ce document aux parlementaires ainsi qu'aux enseignants dans l'idée de présenter avec plus de réalisme le projet de loi fictif sur la réduction des émissions de CO<sub>2</sub>. Cette réalisation ne répond à aucune consigne et a fait l'objet d'un travail supplémentaire de la part du groupe incarnant la Commission européenne réalisé en dehors des heures consacrées à la simulation en HGGSP.

Cette production d'apprenants témoigne de la compréhension du fonctionnement du processus législatif de l'Union européenne, par les interactions entre les différents éléments qui le composent. En effet, ce projet de loi fictif réalisé par les apprenants, s'il reprend les codes d'un véritable projet de loi de l'Union européenne, est réalisé en correspondance avec la simulation organisée, ce qui se perçoit dans la phrase « vu la proposition de l'ICE ». Pour cause, tous les projets de lois émis par la Commission européenne ne découlent pas d'une Initiative Citoyenne Européenne. Aussi, par cette phrase, le groupe de la Commission européenne témoigne de la bonne identification de sa place au sein du processus législatif européen fictif. En effet, les apprenants incarnant des commissaires européens interviennent en réponse à l'ICE. La bonne identification de leur position au sein du processus législatif de l'Union européenne est corroborée par l'évaluation réalisée à la fin du projet de loi fictif « On remet au Parlement européen et au Conseil un rapport contenant les principales constatations de cette évaluation, suivi le cas échéant, d'une proposition législative ». Avec cette phrase, les apprenants démontrent encore une fois leur compréhension de la place et du rôle de la Commission européenne, qui est de réaliser un projet de loi – parfois faisant suite à une ICE comme c'est le cas ici – qui est ensuite transmis au Parlement pour être voté et enfin au Conseil de l'Union européenne. Ainsi, par cette production, les apprenants démontrent leur compréhension des interactions au sein du système. L'incarnation de l'identité fictive est ici observable par la réalisation volontaire de ce



projet de loi écrit, qui donne plus de corps à la simulation et témoigne de l'engagement des apprenants. De ce fait, l'incarnation de l'identité fictive des commissaires européens apparaît comme un facteur démontrant l'entrée dans l'exercice de la simulation pédagogique. L'incarnation de cet élément du système a aussi permis de témoigner des interactions entre les éléments du système par la transmission de cette production écrite comme un document « officiel » . En effet, les apprenants du groupe Commission européenne ont remis en main propre le document pour illustrer la transmission du projet de loi d'une institution à une autre. En outre, si cette production d'élèves ne peut pas témoigner de la compréhension des logiques systémiques dans le sens de notre hypothèse n°3 puisqu'elle n'entretient aucun lien avec l'institutionnalisation, elle peut tout de même démontrer la métacognition des apprenants dans cet exercice de la simulation et la réflexivité dont ils peuvent faire preuve. En effet, en réalisant ce projet de loi en dehors des heures consacrées à la simulation pédagogique en HGGSP, les élèves témoignent de leur investissement dans l'exercice par des allers-retours entre l'incarnation de l'identité fictive et leur travail d'appropriation des prérogatives du rôle incarné (par un travail de recherche). Ce projet de loi écrit reprend les codes des véritables projets de lois européens transmis au parlement. Ainsi, les apprenants ont dû sortir de leur identité fictive afin d'effectuer des recherches supplémentaires et non nécessaires, afin de rajouter du réalisme à l'incarnation de la commission européenne dans le cadre de la simulation.

Initiative de la ICE :

Nous citoyens représentants de la ICE, nous souhaitons réduire l'émission des gaz à effet de serre. De ce fait, nous comptons présenter à la commission ces trois initiatives :

- Réduire émissions voitures neuves ;
- Répartir les efforts climatiques entre les Etats membres.
- Fin quotas de carbone gratuit pour l'aviation

*[Handwritten signatures and scribbles]*

... + 1 million de signatures

Cette trace élève n'était pas demandée par l'enseignant dans l'exercice de la simulation pédagogique et résulte d'une initiative des apprenants membres du groupe incarnant l'ICE. La réalisation de cette fausse pétition s'est faite au moment de la phase de recherche et a été mobilisée à deux moments, lors des phases 1.3 et 2.2.1, de sorte à donner du corps au propos de l'Initiative Citoyenne Européenne.

Par cette réalisation, les apprenants de ce groupe ont témoigné d'un engagement dans la tâche, notamment au travers de l'incarnation des identités fictives dont ils étaient dépositaires. Cela s'observe au travers de l'usage du déictique « nous citoyens représentant de la ICE » pour parler d'eux. Cette incarnation de l'identité fictive par les membres du groupe incarnant l'ICE a aussi permis aux autres apprenants de s'engager dans l'exercice de la simulation puisque ceux-ci ont été mobilisés pour la signature de cette pétition, sans considération de leur rôle, ce qui a donné du corps à l'exercice.

**3.2.3.2. L'identification des enjeux et la reformulation des objectifs, l'étape du sens (Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi)**

<b><u>Vincenzo</u></b> <b><u>(Shell)</u></b>	Notre but est donc d'influencer une législation, c'est-à-dire par n'importe quel canal de communication euh utilisé, la corruption par exemple. Nous pouvons influencer tout parti politique contre une loi ou euh quelque chose qui est proposé. Les ONG comme Greenpeace donc par exemple pour la loi proposée aujourd'hui est favorable à celle-ci et Shell euh un producteur de pétrole est une entreprise privée qui est contre cette-loi et qui va tenter d'influencer justement euh bah contre / de ne pas faire passer ce projet de loi.
---	--

Au moment de la présentation des différentes organisations et institutions qui prennent part au processus législatif, c'est-à-dire lors de la phase 2.1, le lobby Shell présente son rôle dans le passage de ce projet de loi entre les différents éléments

du système législatif de l'Union européenne. L'objectif des apprenants, en accord avec leur identité fictive est ici identifiable puisqu'il s'agit « d'influencer une législation », en d'autres termes, il s'agit d'influencer les parlementaires en amont du vote sur le projet de loi. Si les parlementaires ne sont pas nommés, ils sont invoqués au travers du syntagme « tout parti politique ». Si les apprenants présentent les objectifs généraux des lobbys, à savoir « influencer tout parti politique » pour ou contre « une loi ou [...] quelque chose qui est proposé », ils identifient aussi les enjeux propres à la situation fictive qui prend place dans le cadre de l'exercice de la simulation pédagogique. En effet, le projet de loi fictif (basé sur un projet de loi réel) vise à la réduction des émissions de CO2, une des mesures sélectionnées par l'ICE et approuvée par la Commission pour atteindre cet objectif est l'interdiction des voitures thermiques au profit de véhicules électriques. Dès lors, les apprenants, dans leurs rôles de lobbyistes représentant Shell, ont compris leur positionnement vis-à-vis de ce projet de loi et ont été capables de formuler leurs objectifs. Ainsi, en tant que « producteur de pétrole » cette entreprise « privée » est « contre cette loi » qui dessert ses intérêts économiques. Alors, les lobbyistes de Shell vont « tenter d'influencer » les parlementaires pour « ne pas faire passer ce projet de loi ». Selon Vecchi et Carmona-Magnaldi, c'est à ce moment, par l'identification des enjeux et des objectifs liés à l'incarnation d'un rôle, que peut s'observer la prise de sens chez les apprenants, qui est la première étape de la situation problème.

**3.2.3.3. Un modèle en mouvement qui offre des potentialités d'action et ouvre la voie à l'émergence de situations-problèmes**

Amalia	Pour conclure, j'arrive pas à me positionner sur la loi qui vise à réduire les gaz à effets de serre d'au moins 55% d'ici 2030.
Yasmine	Et donc en conclusion, pour la France nous sommes en accord avec la loi qui va être votée, nous [les Français] avons déjà fait donc des efforts climatiques, nous sommes donc en accord avec la mesure pour lutter contre ces émissions de gaz à effets de serre. Mais

	néanmoins pour le moment nous ne validons pas la mesure sur le fait que les voitures soient toutes électriques car cela coûterait trop cher pour nos compatriotes.
Enseignant	Ce qui était intéressant dans le conseil de l'Union européenne, c'est qu'elles ont adopté une position différente vous avez remarqué, et même au sein des deux mesures, la France est d'accord pour la première [mesure] mais pour la deuxième elle est plus modérée donc qu'est ce qui devrait se passer après, maintenant qu'ils [les ministres] ont présenté leur avis ?
Yasmine	Revoir les mesures.
Enseignant	Oui mais avant de les revoir, comme pour le parlement, là vous avez discuté, vous avez échangé, qu'est-ce qu'il faut faire après ?
Yasmine	Bah faut faire un vote.
Enseignant	Faire un vote oui  C'est là qu'intervient le vote à la majorité qualifiée dont je vous ai parlé plusieurs fois [en amont dans la séquence] avec 55% des pays qui sont des Etats membres et qui doivent représenter 65% de la population de l'UE.

Lors de la phase 2.2.6, les apprenants du groupe incarnant le Conseil de l'Union européenne incarnent les ministres de l'environnement de pays membres et discutent de l'application dans leur pays du projet de loi qui leur est transmis par le Parlement. Ici l'extrait du verbatim analysé constitue la conclusion de leur discussion et de leur argumentaire.

Selon Maidment et Bronstein dans *Simulation games* « un modèle est statique : ses éléments sont fixes et ne sont pas destinés à bouger. Si nous prenons ce modèle et le mettons en marche de manière à ce que des composantes interagissent avec d'autres, comme elles le font dans la vie réelle, nous avons créé une simulation » (Maidment & Bronstein, 1973). En clair, la simulation apparaît

comme un modèle en mouvement du fait des interactions entre les différents éléments d'un même système, ici le processus législatif dans l'Union européenne.

On peut ici parler d'un système en mouvement car celui-ci est basé sur le transfert d'un projet de loi entre les différentes organisations et institutions qui prennent part au processus législatif européen. En clair, dans le cadre de l'exercice, les éléments constituant le système interagissent. En ce sens, lorsque Yasmine mentionne la « mesure sur le fait que les voitures soient toutes électriques », il faut comprendre que la discussion sur l'application du projet de loi et ses mesures par les membres du Conseil de l'Union européenne résulte des actions des autres éléments du système comme le Parlement ou la Commission par exemple. En effet, les actions et les choix des organisations et institutions au sein du processus législatif européen ont une influence sur les actions et choix futurs. Ici, cette phrase témoigne des choix effectués par les groupes d'apprenants incarnant dans l'ordre, l'ICE, la Commission européenne et le Parlement. En clair, le système législatif simulé de l'Union européenne est ici en mouvement.

Les apprenants ont identifié les enjeux et les potentialités d'action liées à l'identité fictive dont ils sont dépositaires. En prenant part au Conseil de l'Union européenne pour le projet de loi fictif sur le climat, les membres du groupe incarnant le Conseil de l'Union européenne ont dû choisir un pays au moment de la phase 1.2, afin d'en incarner le ministre de l'environnement. Un des enjeux majeurs de leur rôle et de l'incarnation est de comprendre et défendre les intérêts du pays qu'ils représentent dans l'exercice, ce, vis-à-vis du projet de loi. Ainsi, Amalia et Yasmine incarnaient respectivement les ministres de l'environnement allemande et française. En discutant des positions de leur gouvernement pour l'application de ce projet de loi fictif sous la forme d'une directive, les apprenantes du groupe incarnant le Conseil de l'Union européenne en sont arrivées à des positions divergentes. Si Amalia n'« arrive pas à (se) positionner sur la loi », Yasmine, bien que le gouvernement qu'elle représente soit « en accord avec la loi » refuse « la mesure sur le fait que les voitures soient toutes électriques » et justifie cela par le fait que « cela coûterait trop cher pour nos compatriotes (français) ». Les intérêts particuliers des pays ont été saisis par les apprenants du groupe « Conseil de l'Union européenne ». Aussi, ceux-ci ont identifié leurs potentialités d'action liés à leur rôle dans le cadre de la simulation.

Une fois la discussion terminée entre les membres du Conseil de l'Union européenne, ceux-ci doivent voter (Il est à noter que suite à l'absence d'un apprenant, le groupe incarnant le Conseil de l'Union européenne a été réduit, passant de trois apprenants à deux, rendant la réalisation du vote à la majorité qualifiée compliquée). Cela n'a pas été réalisé par manque de temps, mais aussi puisque *de facto* les deux seuls membres fictifs du Conseil de l'Union européenne n'allaient pas adopter ce projet de loi. L'identification des potentialités d'action liées à leur rôle a ici été compris par Amalia et Yasmine, qui avaient au moment de la délibération le choix entre l'adoption et le refus de cette loi. Du fait du désaccord entre les ministres de l'environnement fictifs présents au Conseil de l'Union européenne, dû à des intérêts divergents des Etats, Yasmine identifie que le processus législatif n'arrive pas à terme puisque le projet de loi ne va pas être appliqué. C'est pourquoi, en réponse à la question de l'enseignant « qu'est ce qui devrait se passer après, maintenant qu'ils [les ministres] ont présenté leur avis ? », elle répond « revoir les mesures » témoignant de sa compréhension du trajet du projet de loi dans le processus législatif, qui doit effectuer un retour vers le Parlement pour une seconde lecture.

Aussi, dans ce verbatim on peut interpréter la décision du « Conseil de l'Union européenne » fictif comme le dépassement d'une potentielle représentation initiale qui serait « le projet de loi est en faveur de l'environnement, il doit aboutir ». En effet, il peut s'opérer un conflit socio-cognitif chez les apprenants dans l'incarnation de leur identité fictive entre l'idée d'un projet de loi jugé « juste » et de son application qui ne l'est pas nécessairement. C'est pourquoi Yasmine, en parlant au nom du gouvernement et des Français dit « nous sommes en accord avec la loi (...) néanmoins pour le moment nous ne validons pas la mesure sur le fait que les voitures soient toutes électriques car cela coûterait trop cher pour nos compatriotes ». On peut voir ici le processus d'accommodation qui permet une modification des schémas cognitifs. En effet, en incarnant la ministre de l'environnement fictive de la France et en se confrontant à son homologue allemande, Yasmine a appréhendé les notions d'intérêt général et d'intérêt particulier en identifiant que ceux-ci ne coïncident pas nécessairement. C'est en ce sens que si, en tant que ministre de l'environnement de la France, elle se dit « en accord avec la loi » - ce qui va dans le sens d'un intérêt général- elle refuse « la

mesure sur le fait que les voitures soient toutes électriques » qui va à l'encontre de son intérêt particulier, celui de son pays car « cela coûterait trop cher pour [ses] compatriotes ». En clair, la compréhension des notions d'intérêt général et particulier permet d'aboutir à des représentations plus nuancées, qui sont plus proches de la réalité.

On peut aussi percevoir le passage de la confrontation à la collaboration dans la recherche d'un compromis. Si les ministres de l'environnement fictifs n'arrivent soit pas à se positionner ou sont en désaccord avec une mesure, ils recherchent le compromis ou tout du moins une autre solution au travers d'une deuxième lecture du projet de loi fictif qui permettrait de « revoir les mesures ».

#### ***3.2.3.4. L'émergence et la résolution de situations-problèmes***

##### **Verbatim n°1**

Vincenzo (Shell)	D'ailleurs, elles [les représentantes de Greenpeace] ont parlé des voitures mais la production des voitures pollue énormément. La récupération des métaux rares, bah c'est les petits enfants qui les ramassent en République démocratique du Congo par exemple c'est le plus grand pays ou on récupère le cobalt par exemple euh et les moyens de transport pour tout rassembler ça pollue énormément donc au final euh la pollution des. Pour produire une voiture électrique bah euh ça sert à rien en fait on sait même pas si ça pollue, on dit que ça pollue pas mais en fait ça pollue pendant la production, au final ça sert strictement à rien de faire ça sachant qu'on est que 27 sur 190 pays.
---------------------	---



## Verbatim n°2

Vincenzo (Shell)	[S'adressant à haute voix et face aux parlementaires] Si vous êtes pas certains de votre choix, j'ai de l'argent à vous proposer  [sort une liasse de billets de Monopoly de sa poche]
Anthony (Parlementaire extrême droite)	Normalement c'est fait plus subtilement que ça, et tu t'adresses à qui ?
Vincenzo	Extrême gauche et les écolos.

Le verbatim n°1 prend place au début de la phase 2.2.3, tandis que l'interaction retranscrite dans le verbatim n°2 prend place à la fin de la phase 2.2.3, c'est-à-dire à la fin des argumentaires des lobbyistes et juste avant les débats des parlementaires.

La situation-problème doit émerger d'un conflit socio-cognitif entre des représentations initiales et un événement qui contredit ces représentations, ce qui fait naître un questionnement face à laquelle une pluralité de réponses pourra être mobilisée, accommodant ainsi leurs représentations initiales, et ce, avant de mener à un savoir d'ordre général. Alors, on peut voir dans cette simulation, et ici dans les prises de paroles des représentants du lobby de Shell, l'émergence de stratégies de résolution.

Si la question du sens a déjà été abordée, l'idée d'un questionnement et d'une pluralité de réponses et stratégies possibles peut être observée au travers des verbatims ci-dessus. Après avoir identifié les objectifs et les enjeux inhérents à leur identités fictives, les apprenants lobbyistes pour le groupe pétrolier ont mobilisé plusieurs stratégies répondant à un obstacle qui transparait ici : comment influencer et convaincre des parlementaires qui n'ont pas les mêmes intérêts qu'eux ? Si en amont, ils ont usé d'arguments formels, comme cela est observable dans le verbatim n°1, par exemple avec la phrase « la production des voitures pollue énormément. La récupération des métaux rares, bah c'est les petits enfants qui les

ramassent en République démocratique du Congo », les représentants de Shell apportent ensuite une réponse possible à cette question par la corruption. Il est à noter que l'interaction retranscrite dans le verbatim n°2 entre les lobbyistes et les parlementaires intervient à la fin de la phase 2.2.3. Cette stratégie a été pensée en amont puisque des billets de Monopoly ont été amenés par un apprenant de sorte à rajouter du réel à cet argument. Cette stratégie de résolution de la problématique liée à l'influence de parlementaires ayant des intérêts divergents des leurs se traduit dans la phrase « si vous n'êtes pas certains de votre choix », montrant que s'ils ont précédemment usé d'arguments logiques et rationnels qui pourraient ne pas avoir convaincu, il existe des moyens alternatifs pour atteindre son objectif. Il est aussi ici observable que les apprenants ont bien identifié les enjeux et difficultés liés aux intérêts divergents des parlementaires. En comprenant que les parlementaires d'extrême gauche et écologistes avaient de fortes chances de voter pour l'adoption de ce projet de loi que les apprenants représentant Shell ont décidé de s'adresser clairement à eux en leur proposant des pots-de-vin en échange de leur vote contre le projet de loi. En clair, les apprenants ont ici identifié leurs potentialités d'actions dans le cadre de la simulation pédagogique, en lien avec les enjeux les concernant, les intérêts des autres groupes et la question de l'influence des actions. Cela s'illustre par l'utilisation d'arguments rationnels et formels dans un premier temps, puis informels et illégaux dans un second temps, de manière à atteindre leur objectif et à dépasser l'obstacle que peut représenter les divergences d'intérêts. Il est aussi possible d'observer cette interaction sous l'angle du passage entre la confrontation et la collaboration en ceci que les représentants de Shell tentent de trouver un terrain d'entente avec les parlementaires qui pourraient voter pour l'adoption de ce projet de loi.

### **3.2.3.5. *Le transfert des apprentissages***

Il est possible d'analyser la production du projet de loi fictif réalisé par les apprenants membres du groupe incarnant la Commission européenne (cf. supra) comme le témoignage d'un transfert des apprentissages. Le transfert implique l'adaptation d'un apprentissage dans un contexte nouveau. Cette production des apprenants témoigne d'une intégration des apprentissages liés à l'exercice de la

simulation. Ici les apprenants membres du groupe incarnant la Commission européenne ont compris que dans le cadre fictif de la simulation, ce projet de loi sur la réduction des émissions de CO2 avait été proposé par une Initiative Citoyenne européenne qui, à l'instar de la réalité juridique européenne, propose des mesures que la Commission devra étudier, garder ou rejeter, suivant leur acceptation ou refus de transmettre de projet de loi au parlement.

Les apprenants membres du groupe incarnant la Commission européenne, sont allés volontairement chercher de véritables projets de lois émis par la Commission, pour en comprendre les codes, afin de produire leur projet de loi fictif, adapté à la simulation, de sorte à donner du corps à leurs propos. Le cadre juridique et écrit des projets de loi a été respecté par les apprenants, notamment dans la forme normée, et ces derniers se sont attachés à retranscrire les mesures phares du projet de loi originaires de l'ICE, en articles pour la véracité du document. Alors, on peut ici parler d'un transfert des apprentissages puisque les informations et les apprentissages liés à la simulation comme par exemple, les différentes interactions entre les organes du processus législatif, les mesures d'un projet de loi et le fonctionnement du système législatif européen via les différents rôles des institutions ont été transférés dans un cadre nouveau. Ce dernier est celui d'un cadre juridique normé.

Par cette production des apprenants membres du groupe incarnant la Commission européenne ont affirmé leur engagement dans l'exercice de la simulation. Ce projet de loi fictif est aussi un moyen d'identifier un transfert d'apprentissages chez les apprenants du groupe Commission européenne. Enfin, l'édition d'un projet de loi reprenant les codes juridiques et normés de l'Union européenne n'était ni prévue ni attendue. Dès lors, le cadre d'analyse n'a pas été pensé pour étudier ce type de données mais son existence permet toutefois d'observer des éléments pertinents en lien avec notre question de recherche.

### **3.2.3.6. Conclusion partielle**

Cette analyse permet de montrer que la simulation en HGGSP permet aux apprenants de comprendre des logiques systémiques complexes, ce, grâce à une approche circonscrite du réel.

Cette analyse semble valider l'hypothèse de recherche n°2 selon laquelle l'incarnation d'un élément du système peut permettre aux apprenants de comprendre le système par les interactions entre les éléments qui le composent. Dans cette simulation pédagogique du processus législatif dans l'Union européenne, les apprenants sont dépositaires d'identités fictives qu'ils doivent incarner. Cela passe par une appropriation des prérogatives, des positions et des codes d'expression qui, si elle est réalisée comme cela a été le cas ici, témoigne de l'engagement dans la tâche. Cette incarnation a permis, par les prérogatives propres aux rôles, l'émergence d'interactions, notamment entre les groupes incarnant les différentes organisations et institutions, que ce soit au cours de débats ou des transferts du projet de loi, la compréhension par les apprenants du fonctionnement du système législatif de l'Union européenne.

L'hypothèse de recherche n°1 selon laquelle la simulation est propice à la compréhension de logiques systémiques complexes, de par l'émergence de situations-problèmes que les apprenants doivent résoudre, semble ici être validée par l'analyse de cette simulation du processus législatif au sein de l'UE. En effet, la simulation est un modèle en mouvement, du fait des interactions entre les éléments qui le composent. Ces dernières offrent des potentialités d'actions pour les apprenants, qui font émerger des situations-problèmes comme la question des moyens d'influence sur des éléments ayant des intérêts opposés. C'est en réponse à ces obstacles que des stratégies de résolutions sont mises en œuvre pour la résolution des situations-problèmes.

## **4. Discussion**

### ***4.1. Des limites méthodologiques***

#### **4.1.1. Simulation en mer de Chine méridionale**

Lors de la mise en œuvre de cette simulation, plusieurs limites du dispositif se sont dévoilées. D'abord il aurait fallu laisser un peu plus de temps aux apprenants pour effectuer un retour au réel avant les retours métacognitifs. En effet, une de nos hypothèses nécessitait un retour au réel bien identifié par les apprenants afin que le processus d'institutionnalisation donne lieu à un transfert des apprentissages du monde simulé au monde réel. Si cette simulation était à refaire, elle serait prévue sur une séance d'une heure vingt afin de laisser une place plus importante à ces retours métacognitifs pour les raisons qui viennent d'être évoquées. De plus les traces écrites des apprenants n'ont pas pu être collectées puisque le cours arrivait à sa fin et que les enseignants stagiaires quittaient l'établissement à la suite de cette séance. Malgré les multiples demandes à la tutrice, aucune trace écrite n'a été envoyée au stagiaire qui a conçu et mené cette séance. Il a également été proposé à la tutrice que l'enseignant stagiaire lui fournisse une évaluation afin d'évaluer le transfert des apprentissages mais l'enseignante n'a pas souhaité répondre favorablement à cette demande. Il est donc impossible d'évaluer si cette simulation a été suivie d'un transfert des apprentissages.

En outre, il aurait idéalement fallu récolter les représentations des élèves avant la mise en place de la simulation. En effet, les représentations des élèves ont été supposées à partir de discussions informelles avec ceux-ci. Un questionnaire aurait pu être élaboré afin de récolter ces représentations de manière scientifique. Cependant c'est encore en raison des contraintes temporelles liées aux stages et à l'élaboration de simulations qu'un tel questionnaire n'a pas été mis en place.

Enfin la collecte de données est perfectible. D'abord il aurait été intéressant de filmer les différents groupes au lieu de simplement les enregistrer. Cela aurait permis de mieux illustrer les moments clefs de la simulation, notamment les passages liés à la spatialisation, ainsi que les interactions non verbales. En outre l'enregistrement invisibilise les élèves moins engagés dans la tâche. De plus, deux

groupes seulement ont pu être enregistrés en raison du manque de dictaphones disponibles et les enregistrements ont donc été réalisés avec les téléphones des deux enseignants stagiaires présents lors de l'activité. Cela crée un biais lors de l'analyse puisqu'elle ne prend que peu en compte les autres élèves qui ont participé à la simulation, si ce n'est lors des phases de retours métacognitifs. Aussi, un dictaphone aurait pu être placé sur la table centrale afin de mieux entendre les échanges entre les diplomates des différents groupes. Cet élément avait été prévu mais n'a pas pu être mis en place pour les raisons matérielles déjà évoquées. Malgré cela certains échanges entre les groupes ont pu être enregistrés, retranscrits, analysés, et apparaissent dans les verbatims. Ensuite, dans la poursuite de ces mêmes objectifs, des photographies de la carte centrale auraient pu être prises pour montrer le déplacement des navires par les différents groupes. Ces manques lors du recueil de données n'ont pas pu être corrigés car nous n'avons eu le temps, ni de proposer ces séances à d'autres classes du même niveau, ni à concevoir de nouvelles simulations dans le cadre d'autres stages. Cependant la prise de notes ethnographiques lors de l'observation des groupes a partiellement comblé ces lacunes méthodologiques.

#### **4.1.2. Simulation du processus législatif de l'Union européenne**

Plusieurs limites se sont révélées lors de la mise en place de la simulation du processus législatif de l'Union européenne avec la classe de première. Tout d'abord, le temps alloué aux phases 2 et 3 aurait dû être plus important pour deux raisons. La première est l'assurance pour l'enseignant de réaliser une institutionnalisation permettant le transfert des apprentissages par les apprenants. La seconde concerne la gestion du processus législatif simulé entre les institutions et organisations de l'Union européenne. En effet, le dispositif a été pensé pour laisser une certaine liberté aux apprenants, au travers de leur potentialité d'action. Dès lors, il était possible aux apprenants, au travers des rôles qu'ils incarnent, d'amender le projet de loi ou de voter pour son refus. Le trajet du projet de loi entre les institutions et organisations, dépendant des choix et décisions des apprenants, en accord avec leur rôle, pouvait donc durer plus ou moins longtemps.

Au moment de l'analyse, plusieurs limites se sont dévoilées. La mise en œuvre de la simulation aurait pu être plus documentée de sorte à améliorer son analyse. Ainsi, la phase de recherche aurait pu être enregistrée via des dictaphones, ce qui aurait permis de mieux identifier l'apparition d'obstacles socio-cognitifs et la gestion de ceux-ci par les apprenants. Aussi, la phase 2 de la simulation aurait pu être filmée ce qui aurait permis une analyse plus précise de l'incarnation des identités fictives dont étaient dépositaires les apprenants et auraient permis d'analyser les interactions et les débats, tant dans le fond que dans la forme.

#### ***4.2. Répartition genrée de la parole***

Un aspect qui n'a pas été anticipé est la répartition genrée des prises de parole avec une surreprésentation masculine. En effet deux rôles ont été prépondérants (le diplomate et le président) lors des prises de paroles et ont été monopolisés par les garçons. Si l'on observe bien que les filles prennent la parole dans les échanges au sein des groupes, c'est beaucoup moins le cas lors des phases de retours métacognitifs et de discussions entre les groupes. Or cette question est fondamentale dans l'éducation civique des élèves puisqu'elle s'intègre pleinement dans la question de l'égalité entre les femmes et les hommes. Cet écueil aurait pu être évité par la répartition des rôles attribués par l'enseignant. En effet, si cette simulation était mise à nouveau en place, l'enseignant pourrait veiller à une répartition des rôles égalitaire entre filles et garçons.

#### ***4.3. Un protocole de recherche plus scientifique***

Nous avons initialement prévu un autre protocole d'analyse, plus conforme à la démarche scientifique, que nous n'avons pas pu mettre en œuvre lors de nos stages de pratique accompagnée pour des raisons évidentes de temps et de faisabilité. Nous avons pensé à proposer une séquence sur le même thème à deux classes d'un même niveau, l'une bénéficiant d'une simulation, l'autre faisant office de « classe témoin » et bénéficiant d'un dispositif pédagogique plus classique. Ainsi

nous aurions pu observer les différents processus d'apprentissages à l'œuvre et en proposer une analyse comparée. Cependant nous nous sommes rapidement rendus compte que nos conditions d'exercice ne permettraient pas de mettre en place un tel protocole. Cela dit, c'est un protocole expérimental que nous souhaiterions mettre en place dans nos pratiques lorsque nous en aurons l'occasion.

## Conclusion

Etant donné que les deux simulations expérimentées l'ont été dans des contextes très différents, tant du point de vue du niveau de classe, de la discipline enseignée, de l'enseignant l'ayant conçue et proposée, que du milieu socio-scolaire, nous pouvons dégager des résultats qui tendent à démontrer que ces-derniers ne sont pas contingents des contextes évoqués.

Grâce aux analyses des deux simulations expérimentées, émergent des réponses aux hypothèses posées.

Les apprenants de la classe de quatrième ayant participé à la simulation géostratégique en mer de Chine méridionale ont montré un engagement fort dans la tâche, condition *sine qua non* de sa poursuite et de son effectivité. Cela s'observe par l'utilisation importante de déictiques par les apprenants et par leur capacité à l'autorégulation. Cela témoigne donc de leur acceptation de prendre part au système en tant qu'éléments interagissant le composant. Cet engagement est également très largement perceptible chez les apprenants ayant participé à la simulation du processus législatif de l'Union européenne, par l'utilisation de déictiques et par les productions produites hors du temps de la simulation.

Au cours de ces simulations les apprenants de la classe de quatrième, et ceux de première générale participant à l'option HGGSP ont été confrontés à des situations-problèmes qui ont émergé de la confrontation de leurs représentations au



réel simulé, ainsi que d'un événement (événement piraterie) qui a fait intervenir un acteur inattendu. Ils ont su élaborer des stratégies de résolution qui ont débouché sur de nouveaux schémas cognitifs par accommodation.

En outre, les apprenants des deux classes ont interagi avec les autres éléments des systèmes auxquels ils participaient afin de surmonter les obstacles socio-cognitifs qui se sont présentés à eux. Pour cela, ils ont dû apprécier leurs potentialités d'action, ainsi que les potentialités d'action des autres éléments des systèmes étudiés. Ils ont fait preuve de créativité dans leurs stratégies de résolution grâce à la liberté que la simulation, dans ses aspects de « jeu libre » et de « jeu à règles », leur a laissé. Ils ont su définir les contours des règles de cette simulation et faire intervenir à bon escient des éléments extérieurs, faisant ainsi preuve de tissage. Ils ont démontré leur capacité à s'adapter aux potentialités d'action et aux actions des autres éléments des systèmes, et ainsi appréhender la complexité de ces « modèles en mouvement ».

Dans les deux cas, les apprenants ont montré leur capacité à effectuer des retours métacognitifs lors des temps qui y étaient consacrés et ainsi entrer dans un processus d'institutionnalisation des savoirs.

Cependant, s'il a été possible d'observer un transfert des apprentissages du monde simulé au monde réel chez des apprenants de la classe ayant participé à la simulation du processus législatif de l'Union européenne, cette observation n'a pu être réalisée chez les apprenants ayant participé à la simulation géostratégique en mer de Chine méridionale.

Ces observations nous permettent donc de supposer la vérification de nos deux premières hypothèses, mais nous considérons que nous n'avons pas eu de données suffisantes pour supposer la vérification de notre troisième hypothèse.

Au vu des résultats de nos analyses, il semble que la simulation, en tant que version circonscrite du réel identifié comme tel par les apprenants, est bien un dispositif pédagogique leur permettant de comprendre les logiques systémiques complexes au sein d'un système. Cette compréhension a été rendue possible par la liberté que leur laisse ce dispositif, et qui permet l'émergence de situations-problèmes. La résolution de ces dernières permet aux apprenants, selon l'approche

socio-constructiviste, de surmonter les obstacles socio-cognitifs rencontrés, ouvrant ainsi la voie à la création, par accommodation, de nouveaux schémas cognitifs plus conformes au réel. Ainsi les apprenants de la classe de quatrième ont pu appréhender la complexité des relations internationales dans un espace de tensions géopolitiques en observant et en participant aux interactions entre les éléments du système. De la même manière, les apprenants de la classe de première option HGGSP ont compris le processus législatif complexe de l'Union européenne. En outre, les apprenants des deux classes ont pu être les acteurs de ces réels simulés et appréhender par là l'importance de l'agentivité dans des systèmes en mouvement, et non des modèles fixes. Cette expérimentation de l'agentivité par les apprenants, si elle a un intérêt didactique corroboré par nos résultats, nous semble également porteuse d'un intérêt civique. En effet, par cette pratique de l'agentivité et l'observation de ses conséquences sur un réel, certes simulé, peut-être l'apprenant prend-il conscience de l'impact que peuvent avoir les acteurs sur le réel. Il serait intéressant d'étudier la question.

# Bibliographie

## Ouvrages

Brossard, M. & Fijalkow, J. (dir.). (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard, coll. Idées.

Dalongeville, A. & Hubert, M. (2011). *Se former par les situations-problèmes, des déstabilisations constructive* (2<sup>e</sup> éd.). Lyon : Chronique sociale.

De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette éducation.

Dolle, J-M. (2005). *Pour comprendre Jean Piaget* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.

Longhi, G. (2009). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Vuibert.

Maidment, R. (1973). *Simulation games : Design and implementation*. Columbus : Charles E. Merrill Publishing Company.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : éditions du Seuil.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. (2021). *Traité des didactiques*. Paris : De Boeck supérieur.

Sanchez, E. (2023). *Enseigner et former avec le jeu*. Paris : ESF Sciences humaines.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (traduit par Françoise Sève ; 3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Dispute.

Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales*. Vanves : Hachette.

### **Articles**

Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche et formation*, 82, 9-16. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2650>

Beliard, J. et Gravé-Rousseau, G. (2009). Imagination et Histoire : quelle place pour les jeux de rôles et les simulations en classe ? *Historiens et géographes : revue de l'Association des professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public*, 406, 41-48.

Bonhoure, J-F. (2020). L'histoire contrefactuelle, au risque de la dérive. *Revue d'histoire culturelle*. DOI : <https://doi.org/10.4000/rhc.269>

Musset, M. et Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, 48. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>

Nace, C. (2008). Une pratique de classe : les simulations géographiques, jouer aujourd'hui pour être acteur demain. *L'information géographique*, 72, 94-98. <https://doi.org/10.3917/lig.723.0094>

Oget, D. et Audran, J. (2016). Simulation. *Recherche et formation*, 82, 75-84. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2672>

Perron, B. (2013). L'attitude ludique de Jacques Henriot. *Sciences du jeu*, 1. <https://doi.org/10.4000/sdj.216>

## **Mémoires de recherche**

Guyard, C. (2017). *La pédagogie par situation-problème* (mémoire de maîtrise, Université de Paris, France). Récupéré de Dumas, système de dépôt universitaire de mémoires après soutenance : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617468>

Rabiller, J. (2015). *Le jeu de rôle en classe d'histoire* (mémoire de maîtrise, Université de Nantes, France). Récupéré de Dumas, système de dépôt universitaire de mémoires après soutenance : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271699v1>

Roustan, M. (2016). *Apprendre et raisonner en géographie par le jeu de simulation* (mémoire de maîtrise, Université de Grenoble, France). Récupéré de Dumas, système de dépôt universitaire de mémoires après soutenance : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01401546v1>

## **Documents officiels**

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Ressource d'accompagnement : comprendre un régime politique : la démocratie*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/23653/download>

Réseau Canopé. *L'engagement citoyen chez les jeunes : L'éducation à la citoyenneté*. <https://www.reseau-canope.fr/lengagement-citoyen-chez-les-jeunes/leducation-a-la-citoyennete.html>

## **Sitographie**

Morin, E. (2019). *Pour une réforme de la pensée*, Le courrier de l'UNESCO. <https://courier.unesco.org/fr/articles/pour-une-reforme-de-la-pensee>

Querci, J. et Oliveau, S. (2015) *Le système urbain indien : une construction ancienne en changement rapide*, Géoconfluences. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/le-monde-indien-populations-et-espaces/corpus-documentaire/le-systeme-urbain-indien-une-construction-ancienne-en-changement-rapide>

*Simuler*, CNRTL. [cnrtl.fr/definition/simuler](http://cnrtl.fr/definition/simuler)

# **Annexes**

## **Simulation géopolitique en mer de Chine méridionale**

1. Les fiches Etats
2. Fiche rôle (1 par groupe)
3. Flottes en réserve (1 par groupe)
4. Carte centrale
5. Tableau d'institutionnalisation complété
6. Transcriptions des enregistrements

## **Simulation du processus législatif de l'Union européenne**

7. Padlet à disposition des élèves
8. Fiches acteurs
9. Institutionnalisation
10. Transcriptions des enregistrements

**SIMULATIION MER DE CHINE MERIDIONALE**

**1) Fiches Etats (1 par groupe) :**

## Chine :



### Activité Mer de Chine Méridionale

**Problématique : Pourquoi la mer de Chine méridionale est-elle un espace stratégique convoité ?**

#### 4 La mer de Chine méridionale, un espace stratégique

Cet espace maritime, passerelle entre les océans Indien et Pacifique, est un carrefour stratégique d'importance globale et une artère maritime vitale [...]. Ce carrefour devrait connaître un accroissement exponentiel des flux commerciaux et informationnels dans les décennies à venir. [...] [C'est] un carrefour stratégique majeur, car il agrège autour de lui la grande région Asie-Pacifique, qui est et restera, dans les décennies à venir, le poumon de l'économie mondiale. Elle pèse d'ores et déjà 45 % du PIB mondial, et génère 60 % de la croissance de l'économie de la planète. Elle abrite les deux tiers de sa population. C'est aussi une artère maritime vitale, car la route qui transite par la mer de Chine du Sud via le détroit de Malacca est l'une des voies maritimes commerciales les plus fréquentées au monde. Environ 30 % du commerce maritime mondial et la moitié du tonnage maritime mondial transitent par cette zone, soit 5 fois plus que par le canal de Suez. Cette voie maritime unit l'Europe et l'Asie de l'Est dans une même dépendance : elle est vitale à nos deux continents. Pour les pays d'Asie, c'est leur sécurité énergétique qui est en jeu : ils importent près de 65 % de leur pétrole du Moyen-Orient, via cette route. Quant à la Chine, 90 % de son commerce extérieur passe par le détroit de Malacca. Symétriquement, le commerce maritime de l'Europe emprunte principalement cette route.

Extraits d'un rapport parlementaire présenté devant l'Assemblée nationale en avril 2019 (rapporteurs : Delphine O et Jean-Luc Reitzer).

#### Consigne : Vous jouez la République populaire de Chine.

1. Il vous faut **identifier** à l'aide des documents les éléments importants pour votre pays et les **reporter dans le tableau** dans la case « enjeux ».

2. Vous avez une **flotte de navires commerciaux**, une **flotte de navires de pêche**, et une **flotte de navires de guerre**. Vous pourrez les utiliser lorsque des événements surviendront pour **protéger les enjeux que vous aurez identifiés** en les déplaçant sur la carte centrale. Vous pouvez aussi **discuter avec les autres nations**. Vous **reporterez dans le tableau les actions** que vous avez réalisées pour protéger ces enjeux.

#### **Document 1 - Les dangers de la mer de Chine méridionale pour la Chine**

La Mer de Chine méridionale représente en réalité un intérêt vital pour Beijing (Pékin) en tant que ligne de communication maritime stratégique pour son approvisionnement en matières premières et pour ses exportations. Or cette route est très vulnérable par sa configuration de mer semi-fermée et ses passages obligés par des détroits (Malacca, Singapour, la Sonde) propices à la piraterie, au terrorisme, aux accidents ou à un blocus conduit par la marine d'un État.

D'après Courmont B., Lasserre F., Mottet É. "Introduction. Les problèmes anciens et les nouveaux paradigmes dans les disputes territoriales en mer de Chine méridionale" in *Géopolitique de la mer de Chine méridionale. Eaux troubles en Asie du Sud-Est*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2017, p.4

#### **Document 2 – Les intérêts de la Chine, acteur dominant de la région**

L'acteur principal en mer de Chine est la République populaire de Chine. [...] La Chine déclare cette zone comme « centre de ses intérêts vitaux ». Les intérêts chinois sont d'abord stratégiques. [...] La mer de Chine est une zone de passage obligé du commerce international, avec la moitié du tonnage du trafic maritime mondial et un tiers de celui du pétrole ; son contrôle serait un atout stratégique capital. Les enjeux sont également économiques car des ressources énergétiques non négligeables existent dans cette zone. En 2013, l'Agence de l'information sur l'énergie a estimé que les réserves y étaient à équivalent de 11 milliards de barils de pétrole et de gaz, soit 2 fois les réserves chinoises actuelles [...]. La Chine lorgne aussi sur les ressources halieutiques. La pêche fait vivre 10 millions de pêcheurs chinois et représente la base alimentaire de la population, tandis que la ZEE convoitée de la mer de Chine abriterait 10% des réserves mondiales.

Axelle Letouzé, « Pourquoi la France doit regarder vers la mer de Chine », institut de recherches internationales et stratégiques, 2017



## Limites des revendications territoriales et maritimes en mer de Chine méridionale



<b>Acteur (s)</b>			
<b>Enjeux</b>	<u>Enjeu n°1</u>	<u>Enjeu n°2</u>	<u>Enjeu n°3</u>
<b>Problème(s)</b>			
<b>Stratégie(s) de résolution</b>			

## Indonésie :

### Activité Mer de Chine Méridionale

Problématique : Pourquoi la mer de Chine méridionale est-elle un espace stratégique convoité ?

#### 4 La mer de Chine méridionale, un espace stratégique

Cet espace maritime, passerelle entre les océans Indien et Pacifique, est un carrefour stratégique d'importance globale et une artère maritime vitale [...]. Ce carrefour devrait connaître un accroissement exponentiel des flux commerciaux et informationnels dans les décennies à venir. [...] [C'est] un carrefour stratégique majeur, car il agrège autour de lui la grande région Asie-Pacifique, qui est et restera, dans les décennies à venir, le poumon de l'économie mondiale. Elle pèse d'ores et déjà 45 % du PIB mondial, et génère 60 % de la croissance de l'économie de la planète. Elle abrite les deux tiers de sa population. C'est aussi une artère maritime vitale, car la route qui transite par la mer de Chine du Sud via le détroit de Malacca est l'une des voies maritimes commerciales les plus fréquentées au monde. Environ 30 % du commerce maritime mondial et la moitié du tonnage maritime mondial transitent par cette zone, soit 5 fois plus que par le canal de Suez. Cette voie maritime unit l'Europe et l'Asie de l'Est dans une même dépendance : elle est vitale à nos deux continents. Pour les pays d'Asie, c'est leur sécurité énergétique qui est en jeu : ils importent près de 65 % de leur pétrole du Moyen-Orient, via cette route. Quant à la Chine, 90 % de son commerce extérieur passe par le détroit de Malacca. Symétriquement, le commerce maritime de l'Europe emprunte principalement cette route.

Extraits d'un rapport parlementaire présenté devant l'Assemblée nationale en avril 2019 (rapporteurs : Delphine O et Jean-Luc Reitzer).

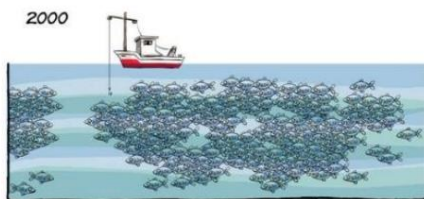
#### Consigne : Vous jouez l'Indonésie.

1. Il vous faut identifier à l'aide des documents les éléments importants pour votre pays et les reporter dans le tableau dans la case « enjeux ».

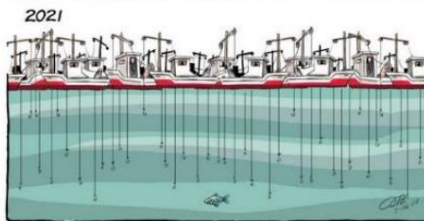
2. Vous avez une flotte de navires commerciaux, une flotte de navires de pêche, et une flotte de navires de guerre. Vous pourrez les utiliser lorsque des événements surviendront pour protéger les enjeux que vous aurez identifiés en les déplaçant sur la carte centrale. Vous pouvez aussi discuter avec les autres nations. Vous reporterez dans le tableau les actions que vous avez réalisées pour protéger ces enjeux.

#### Document 1- Une pêche très disputée en mer de Chine méridionale

Les pays asiatiques en bordure de la mer de Chine s'affrontent pour les ressources halieutiques. Une rivalité exacerbée par la raréfaction du poisson et l'accaparement par la Chine des eaux territoriales de la zone. [...]



La pêche dans la mer de Chine méridionale était estimée en 2015 à 10 millions de tonnes, soit environ 12 % des captures mondiales. Un chiffre qui n'a cessé de baisser. Une étude menée par Rashid Sumaila et William Cheung de l'université de Colombie-Britannique, au Canada, a révélé que les pratiques de pêche destructrices et illégales ont vidé de 70 % à 90 % des ressources halieutiques dans ces eaux depuis les années 1950.



Selon Pung Nugroho Saksono, directeur des opérations de la flotte à la Direction générale de la surveillance des ressources marines du ministère indonésien des Affaires maritimes et de la Pêche, c'est pour marquer clairement sa souveraineté territoriale que le pays a nommé les eaux de la mer de Chine méridionale autour de l'archipel de Natuna "mer de Natuna du Nord".

Ces eaux dans lesquelles onze pays partagent des frontières maritimes sont une "zone sexy", si bien qu'elles sont devenues une cible de choix. "Leur potentiel ne se limite pas seulement au poisson. Il y a aussi beaucoup de pétrole", a-t-il déclaré le 25 août dernier. [...]

Abdul Manan, pour *Tempo* sur *Courrier international.com*, publié le 19/10/2021, consulté le 15/11/2022

## Limites des revendications territoriales et maritimes en mer de Chine méridionale



<b>Acteur (s)</b>			
<b>Enjeux</b>	<u>Enjeu n°1</u>	<u>Enjeu n°2</u>	<u>Enjeu n°3</u>
<b>Problème(s)</b>			
<b>Stratégie(s) de résolution</b>			



## Malaisie :



### Activité Mer de Chine Méridionale

**Problématique : Pourquoi la mer de Chine méridionale est-elle un espace stratégique convoité ?**

#### 4 La mer de Chine méridionale, un espace stratégique

Cet espace maritime, passerelle entre les océans Indien et Pacifique, est un carrefour stratégique d'importance globale et une artère maritime vitale [...]. Ce carrefour devrait connaître un accroissement exponentiel des flux commerciaux et informationnels dans les décennies à venir. [...] [C'est] un carrefour stratégique majeur, car il agrège autour de lui la grande région Asie-Pacifique, qui est et restera, dans les décennies à venir, le poumon de l'économie mondiale. Elle pèse d'ores et déjà 45 % du PIB mondial, et génère 60 % de la croissance de l'économie de la planète. Elle abrite les deux tiers de sa population. C'est aussi une artère maritime vitale, car la route qui transite par la mer de Chine du Sud via le détroit de Malacca est l'une des voies maritimes commerciales les plus fréquentées au monde. Environ 30 % du commerce maritime mondial et la moitié du tonnage maritime mondial transitent par cette zone, soit 5 fois plus que par le canal de Suez. Cette voie maritime unit l'Europe et l'Asie de l'Est dans une même dépendance : elle est vitale à nos deux continents. Pour les pays d'Asie, c'est leur sécurité énergétique qui est en jeu : ils importent près de 65 % de leur pétrole du Moyen-Orient, via cette route. Quant à la Chine, 90 % de son commerce extérieur passe par le détroit de Malacca. Symétriquement, le commerce maritime de l'Europe emprunte principalement cette route.

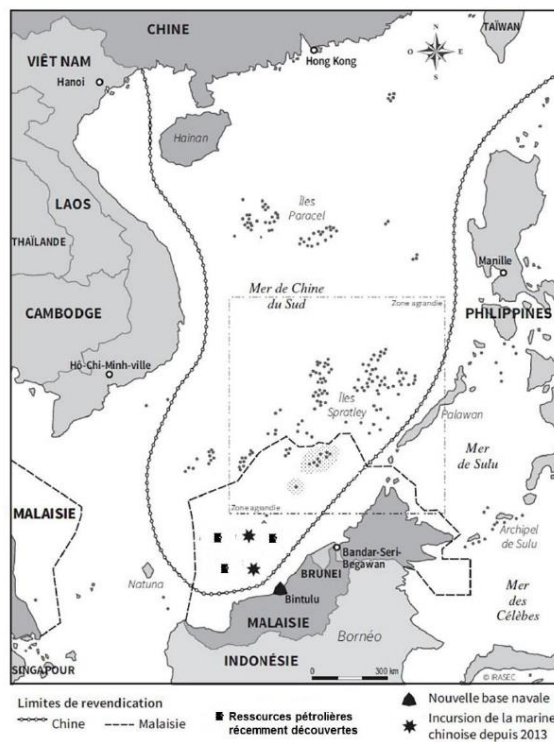
Extraits d'un rapport parlementaire présenté devant l'Assemblée nationale en avril 2019 (rapporteurs : Delphine O et Jean-Luc Reitzer).

#### Consigne : Vous jouez la Malaisie.

1. Il vous faut **identifier** à l'aide des documents les éléments importants pour votre pays et les **reporter dans le tableau** dans la case « enjeux ».

2. Vous avez une **flotte de navires commerciaux**, une **flotte de navires de pêche**, et une **flotte de navires de guerre**. Vous pourrez les utiliser lorsque des événements surviendront pour **protéger les enjeux que vous aurez identifiés** en les déplaçant sur la carte centrale. Vous pouvez aussi **discuter avec les autres nations**. Vous **reporterez dans le tableau les actions** que vous avez réalisées pour protéger ces enjeux.

#### Document 1- Les enjeux maritimes : Coopérations et conflits entre la Malaisie et la Chine



#### Document 2-La Malaisie entre enjeux économiques et revendications territoriales en Mer de Chine méridionale

[...] Tigre émergent (1) de l'Asie de Sud-Est et membre fondateur de l'ASEAN (2), la Malaisie a connu ces dernières décennies, une ascension économique et sociale remarquable. Ce succès à ses racines dans un investissement des revenus d'exploitation pétrolière, dans la diversification habile de son économie ainsi que dans le développement des infrastructures. Le pays poursuit par une habile diplomatie son objectif de développement en vue d'atteindre en 2020, le statut de pays développé (Jammes et Robinne 2014, 257). La Malaisie est la deuxième puissance économique de l'Asie du Sud Est, avec un PIB qui, d'après les statistiques était de 312.4 milliards de dollars US, en 2013 (CIA, 2013). [...]

Raluca Stanescu, « la Malaisie entre enjeux économiques et revendications territoriales en mer de Chine méridionale », in *Réseau d'études des dynamiques transnationales et de l'action collective de l'Université de Montréal*, 07/01/2015, consulté le 25/11/2022

- (1) Expression qui désigne des pays émergents d'Asie (Malaisie, Vietnam, Indonésie, Philippines, Thaïlande)
- (2) Organisation de coopération économique

## Limites des revendications territoriales et maritimes en mer de Chine méridionale



<b>Acteur (s)</b>			
<b>Enjeux</b>	<u>Enjeu n°1</u>	<u>Enjeu n°2</u>	<u>Enjeu n°3</u>
<b>Problème(s)</b>			
<b>Stratégie(s) de résolution</b>			

## Philippines :



### Activité Mer de Chine Méridionale

**Problématique : Pourquoi la mer de Chine méridionale est-elle un espace stratégique convoité ?**

#### 4 La mer de Chine méridionale, un espace stratégique

Cet espace maritime, passerelle entre les océans Indien et Pacifique, est un carrefour stratégique d'importance globale et une artère maritime vitale [...]. Ce carrefour devrait connaître un accroissement exponentiel des flux commerciaux et informationnels dans les décennies à venir. [...] [C'est] un carrefour stratégique majeur, car il agrège autour de lui la grande région Asie-Pacifique, qui est et restera, dans les décennies à venir, le poumon de l'économie mondiale. Elle pèse d'ores et déjà 45 % du PIB mondial, et génère 60 % de la croissance de l'économie de la planète. Elle abrite les deux tiers de sa population. C'est aussi une artère maritime vitale, car la route qui transite par la mer de Chine du Sud via le détroit de Malacca est l'une des voies maritimes commerciales les plus fréquentées au monde. Environ 30 % du commerce maritime mondial et la moitié du tonnage maritime mondial transitent par cette zone, soit 5 fois plus que par le canal de Suez. Cette voie maritime unit l'Europe et l'Asie de l'Est dans une même dépendance : elle est vitale à nos deux continents. Pour les pays d'Asie, c'est leur sécurité énergétique qui est en jeu : ils importent près de 65 % de leur pétrole du Moyen-Orient, via cette route. Quant à la Chine, 90 % de son commerce extérieur passe par le détroit de Malacca. Symétriquement, le commerce maritime de l'Europe emprunte principalement cette route.

Extraits d'un rapport parlementaire présenté devant l'Assemblée nationale en avril 2019 (rapporteurs : Delphine O et Jean-Luc Reitzer).

#### Consigne : Vous jouez la République des Philippines.

1. Il vous faut **identifier** à l'aide des documents les éléments importants pour votre pays et les **reporter dans le tableau** dans la case « enjeux ».

2. Vous avez une **flotte de navires commerciaux**, une **flotte de navires de pêche**, et une **flotte de navires de guerre**. Vous pourrez les utiliser lorsque des événements surviendront pour **protéger les enjeux que vous aurez identifiés** en les déplaçant sur la carte centrale. Vous pouvez aussi **discuter avec les autres nations**. Vous **reporterez dans le tableau les actions** que vous avez réalisées pour protéger ces enjeux.

#### **Document 1- L'importance des ressources en hydrocarbures pour les pays riverains de la Mer de Chine**

L'estimation de la part des hydrocarbures (1) de la mer de Chine méridionale dans la production totale des pays riverains

ANNEE/PAYS	CHINE	VIETNAM	PHILIPPINES	INDONESIE	MALAISIE	BRUNEI
2011	6%	93%	78%	6%	75%	71%

Sources : BP Statistical Review of World Energy, 2015 ; EIA, International Energy Statistics ; U.S. Energy Information Administration ; Oil & Gas Journal ; IHS ; CNOOC ; PFC Energy ; Lasserre & Gonon, 2008

#### **Document 2- La Chine et les Philippines en concurrence pour l'exploitation pétrolière**

Le président des Philippines, Rodrigo Duterte, négocie un accord avec la Chine pour partager les ressources de pétrole et de gaz naturel dans les eaux disputées de la mer de Chine méridionale. Un tel accord serait une victoire politique majeure pour Pékin. Il ouvre la porte pour la Chine à des accords similaires avec d'autres pays de l'Asie du Sud-Est qui ont contesté ses revendications expansives. [...] Cela renforcerait [...] le contrôle de Pékin sur ces eaux stratégiques, où des tensions entre les États-Unis et la Chine se sont intensifiées.

Pékin a empêché les Philippines d'opérer dans une zone de fonds marins connue sous le nom de Reed Bank, à 85 milles marins de la côte philippine, utilisant des navires de patrouille et des menaces de guerre. Manille a hâte d'exploiter ces réserves pour remédier à un déficit énergétique imminent.

La décision de 2016 a jugé que les Philippines avaient des droits exclusifs sur Reed Bank (1), mais la Chine a refusé de se conformer à la décision.

Niharika Mandhana, « La Chine en passe de remporter une victoire majeure dans le conflit maritime avec les Philippines », *L'Opinion*, 11 septembre 2018.

**(1) Fonds marins riches en hydrocarbures (pétrole et gaz)**



## Limites des revendications territoriales et maritimes en mer de Chine méridionale



<b>Acteur (s)</b>			
<b>Enjeux</b>	<u>Enjeu n°1</u>	<u>Enjeu n°2</u>	<u>Enjeu n°3</u>
<b>Problème(s)</b>			
<b>Stratégie(s) de résolution</b>			

## Vietnam :



### Activité Mer de Chine Méridionale

**Problématique : Pourquoi la mer de Chine méridionale est-elle un espace stratégique convoité ?**

#### 4 La mer de Chine méridionale, un espace stratégique

Cet espace maritime, passerelle entre les océans Indien et Pacifique, est un carrefour stratégique d'importance globale et une artère maritime vitale [...]. Ce carrefour devrait connaître un accroissement exponentiel des flux commerciaux et informationnels dans les décennies à venir. [...] [C'est] un carrefour stratégique majeur, car il agrège autour de lui la grande région Asie-Pacifique, qui est et restera, dans les décennies à venir, le poumon de l'économie mondiale. Elle pèse d'ores et déjà 45 % du PIB mondial, et génère 60 % de la croissance de l'économie de la planète. Elle abrite les deux tiers de sa population. C'est aussi une artère maritime vitale, car la route qui transite par la mer de Chine du Sud via le détroit de Malacca est l'une des voies maritimes commerciales les plus fréquentées au monde. Environ 30 % du commerce maritime mondial et la moitié du tonnage maritime mondial transitent par cette zone, soit 5 fois plus que par le canal de Suez. Cette voie maritime unit l'Europe et l'Asie de l'Est dans une même dépendance : elle est vitale à nos deux continents. Pour les pays d'Asie, c'est leur sécurité énergétique qui est en jeu : ils importent près de 65 % de leur pétrole du Moyen-Orient, via cette route. Quant à la Chine, 90 % de son commerce extérieur passe par le détroit de Malacca. Symétriquement, le commerce maritime de l'Europe emprunte principalement cette route.

Extraits d'un rapport parlementaire présenté devant l'Assemblée nationale en avril 2019 (rapporteurs : Delphine O et Jean-Luc Reitzer).

**Consigne : Vous jouez la République socialiste du Vietnam.**

1. Il vous faut **identifier** à l'aide des documents les éléments importants pour votre pays et les **reporter dans le tableau** dans la case « enjeux ».

2. Vous avez une **flotte de navires commerciaux, une flotte de navires de pêche, et une flotte de navires de guerre**. Vous pourrez les utiliser lorsque des événements surviendront pour **protéger les enjeux que vous aurez identifiés** en les déplaçant sur la carte centrale. Vous pouvez aussi **discuter avec les autres nations**. Vous reporterez dans le tableau les actions que vous avez réalisées pour protéger ces enjeux.

#### Document 1- Les ressources pétrolières et gazières au large du Vietnam



#### 2 La pêche au Vietnam : une activité stratégique

La pêche joue un rôle important au Vietnam, tant en termes de revenus pour le pays (7 % du PNB) qu'en termes d'emplois (4,5 millions). [...] Comme la plupart des autres pays riverains de la mer de Chine méridionale, [le Vietnam] a par ailleurs connu une très forte croissance de ses prises depuis une dizaine d'années [...]. Or depuis le lancement du Doi Moi<sup>1</sup>, d'importantes modifications sont en cours : réorientation de la production vers l'exportation (quatrième plus grand pays exportateur de poissons et de produits halieutiques), développement intensif de l'aquaculture, forte augmentation du nombre de pêcheurs et enfin réorientation vers la pêche hauturière<sup>2</sup>. [...] Cette valorisation de la pêche en haute mer n'est pas dénuée de considérations politiques ; elle permet en effet de réaffirmer la souveraineté nationale du Vietnam sur sa ZEE. Comme en Chine, les pêcheurs vietnamiens sont un outil d'occupation et de revendication de l'espace maritime ; ils sont ainsi en première ligne dans les confrontations en mer de Chine méridionale et de ce fait régulièrement capturés et emprisonnés par les Chinois mais aussi par les Philippines et les Taïwanais. La pêche est devenue un enjeu autant stratégique qu'économique.

Nathalie Fau, « La maritimisation de l'économie vietnamienne : un facteur exacerbant les conflits entre le Vietnam et la Chine en mer de Chine méridionale ? », *Hérodote*, 2015.

1. Réforme économique du Vietnam (depuis 1986).
2. En haute mer.

#### Légende :

Raffineries	Route maritime internationale
Zones de ressources pétrolières et gazières non exploitées	
Îles revendiquées par le Vietnam et la Chine	



## Limites des revendications territoriales et maritimes en mer de Chine méridionale



<b>Acteur (s)</b>			
<b>Enjeux</b>	<u>Enjeu n°1</u>	<u>Enjeu n°2</u>	<u>Enjeu n°3</u>
<b>Problème(s)</b>			
<b>Stratégie(s) de résolution</b>			

## 2) Fiche rôles (1 par groupe) :

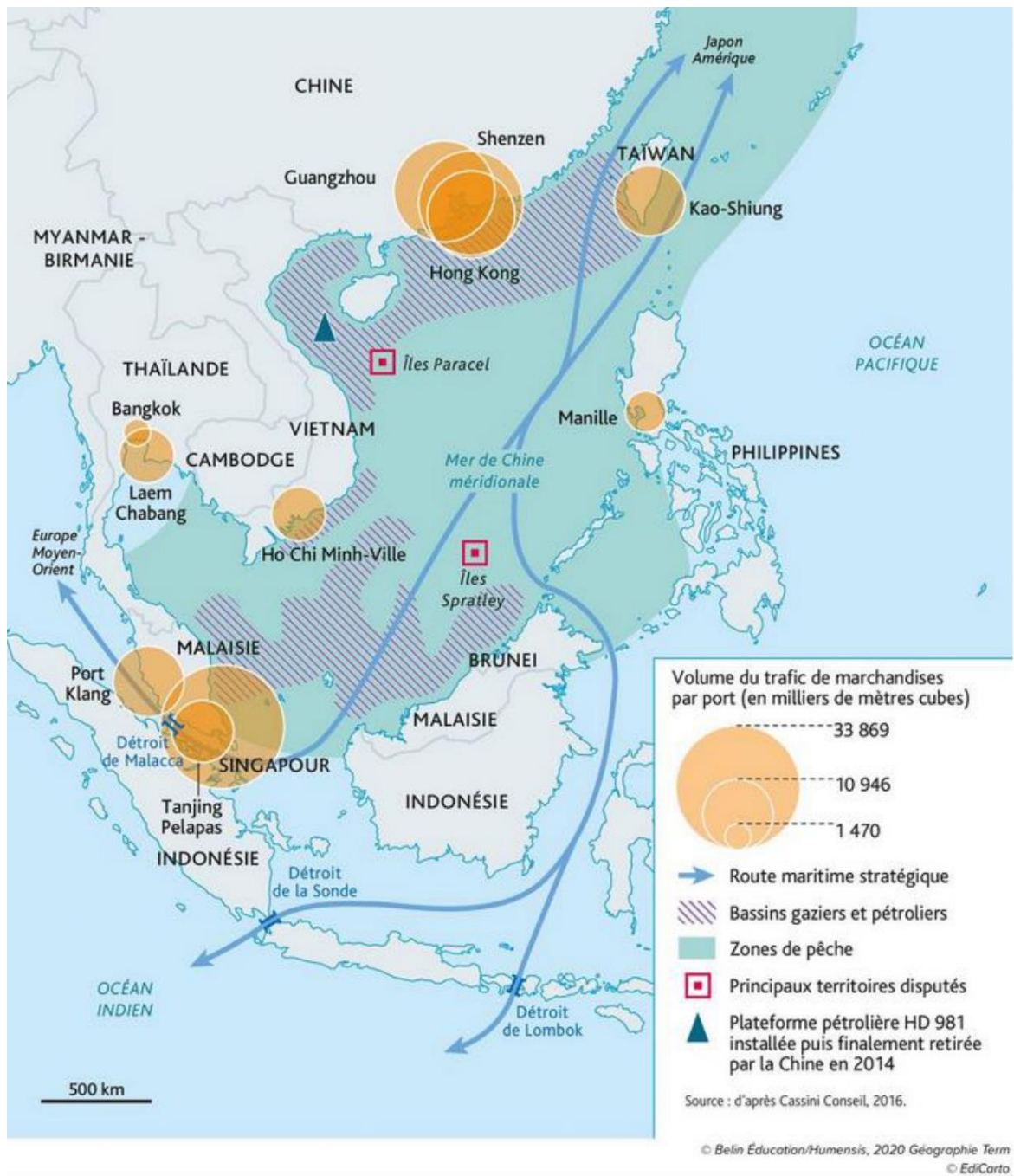
Fiche de rôles		
Pays joué		
Rôle	Attributs	Nom de l'élève
Président ou Présidente	Le Président doit trancher les désaccords et veiller à ce que tout le monde travaille pour les intérêts de la nation	
Chef ou cheffe d'état-major	Le chef d'état-major va déplacer les unités sur la carte centrale lorsque le groupe a pris une décision	
Chef ou cheffe de la logistique	Le chef de la logistique a l'œil sur le temps. Si aucune décision n'est prise à temps, les navires restent au port	
Diplomate	Le diplomate s'occupe des discussions avec les diplomates des autres pays au nom du groupe	
Chancelier ou Chancelière	Le chancelier complète le tableau à l'aide du reste du groupe	

## 3) Flottes en réserve (1 par groupe) :

### Flottes en réserve dans vos ports

Navires de pêche	Porte-conteneurs	Navires de guerre

#### 4) Carte centrale :



## **5) Tableau d'institutionnalisation complété :**

<b>Acteur (s)</b>	<b>Chine/Philippines/Vietnam/Indonésie/Malaisie</b>	<b>Chine/Philippines/Vietnam/Indonésie/Malaisie</b>	<b>Chine/Vietnam/Indonésie</b>
<b>Enjeux</b>	<u>Enjeu n°1 : ressources en hydrocarbures</u>	<u>Enjeu n°2 : protection des routes maritimes</u>	<u>Enjeu n°3 : ressources halieutiques</u>
<b>Problème(s)</b>	Plusieurs acteurs s'opposent pour le contrôle de ces ressources. Ils revendiquent les mêmes espaces maritimes pour cela, comme on le voit sur la carte.	Les routes maritimes sont essentielles pour le commerce. C'est par la mer qu'ont lieu la plupart des échanges. Il est donc primordial pour les Etats de les protéger des actes de piraterie et de terrorisme. Les points de passage (détroits et canaux sont stratégiques)	La pêche fait vivre une part importante de la population dans certains pays et permet aussi de nourrir celle-ci. Or la surpêche diminue les stocks disponibles On assiste donc à une compétition entre pays pour cette ressource
<b>Stratégie(s) de résolution</b>	-Démonstration de force pour tenter d'imposer ses revendications -Coopération internationale pour gérer la ressource	-Les pays les plus puissants militairement, comme la Chine ou les Etats-Unis peuvent défendre les routes maritimes et donc avoir plus de poids dans des négociations -Coopération internationale entre différents Etats afin de protéger les routes maritimes et les points de passage	-Démonstration de force pour tenter d'imposer ses revendications -Coopération internationale pour gérer la ressource

## 6) Transcriptions des enregistrement :

### Groupe Vietnam :

Début de l'enregistrement du groupe Vietnam (29 minutes et 21 secondes). L'enregistrement a lieu après une présentation rapide de l'espace étudié à l'échelle mondiale.

### Les rôles du groupe :

- Ulysse est Président.
- Pierre est diplomate.
- Khadidja est cheffe d'état-major.
- Asma est chancelière.

Ce groupe n'a pas de responsable de la logistique (gestion du temps) car ils ne sont que quatre.

Ulysse	Écoutez-moi. Les deux trucs les plus importants, c'est la pêche et prendre du pétrole. Ok, ça c'est le plus important.
Pierre	La pêche et le pétrole et prendre du territoire.
Khadidja	Regardez-moi. Ca c'est l'économie c'est 60%
Alma	Je crois qu'il y a la raffinerie.
Khadidja	De la croissance de l'économie.
Ulysse	Non, la raffinerie, c'est pas ça. La raffinerie, ça fait partie du deuxième. Le troisième, c'est ce qu'il a dit, c'est d'expandre. C'est de prendre du territoire.
Pierre	La raffinerie, c'est la raison, c'est de s'expandre, c'est de prendre du territoire. Du coup, tu mets, s'ex, s'ex, s'expandre. Non mais, laissez les territoires.
Khadidja	Mais non, mais on prend presque rien.
Alma	Bah si, on doit prendre, vous savez ? Il faut d'abord avoir de l'argent pour prendre le territoire.
Ulysse	Écoutez-moi.
Pierre	Le pétrole, c'est de l'argent.
Ulysse	Écoutez-moi, j'ai une marque chez les deux. Écoutez-moi. Regardez, la Malaisie, elle est séparée en deux. Et du coup, eux, ils ont pas l'avantage. Mais surtout la Philippines, téma, ils se séparent en plusieurs. Ils ont pas l'avantage. Surtout la Malaisie, la Malaisie, faut qu'on va prendre le côté ici, la gauche là.
Pierre	On envoie un navire de guerre au plus proche.
Ulysse	Oui, moi je dis qu'on envoie un navire ici.

Pierre	Mais il y a déjà un plat (sic) On place ça ici, on va mettre les bateaux de pêche. Vraiment, là. (Dans une zone de pêche d'une ZEE contestée).
Ulysse	Pourquoi vous rigolez ? Les porte-conteneurs ! il a dit que c'est pour les chaussures.
Pierre et Ulysse	La marchandise.
Ulysse	On veut les marchandises. En 2 les marchandises !
Pierre	Faut faire du commerce. Enjeu commerce. Commerce. Commerce, voilà, je t'ai dit.
Enseignant	Donc commerce, vous avez trouvé quoi d'autre ?
Ulysse	Le pétrole.
Alma et Pierre	Et la pêche.
Ulysse	En plus, on a beaucoup trop de pétrole à côté.
Pierre	On a trois trucs de pétrole. On en a plein à côté.
Enseignant	Donc, là, vous réfléchissez à... À comment vous allez faire pour aller...
Pierre	À comment exploiter tout ça.
Khadidja	Problème, mais il y a des problèmes écrits.
Enseignant	Oui, on va voir. Pour l'instant, on verra après.
Pierre	Est-ce qu'on va prendre du territoire ?
Enseignant	On verra. Pour l'instant, non.
Alma	Les acteurs c'est quoi ?
Enseignant	Les acteurs, c'est ceux qui participent à quelque chose. C'est-à-dire là, les acteurs, c'est vous, déjà. C'est-à-dire, c'est le Vietnam. Le Vietnam, c'est un acteur de la mer de Chine.
Pierre	On fait des actions sur la mer de Chine.
Ulysse	Le problème avec la Chine, c'est que... C'est eux qui peuvent venir. Le pays le plus proche, c'est nous. Et surtout, ils ne vont pas dire oui.
Alma	Ils vont dire oui.
Pierre	Je sais ce qu'on va faire.
Ulysse	Écoutez-moi, ça va être dangereux. Après, si la Chine vient nous attaquer, on ne pourra pas dire grand-chose.
Pierre	Moi, je sais ! Regarde ! Regarde ! Pour établir une relation de confiance avec la Chine, parce que sinon on se fait niquer, il faut commencer à faire du commerce.
Khadidja	Mais attends, attends.
Pierre	On commence par faire du commerce. Ici, on a nos navires de pêche.
Ulysse	Ça veut dire qu'on a attaqué la Malaisie. On ramène de l'argent avec la pêche. On exploite le pétrole. C'est la Chine.
Asma	Mais dis-toi, il faut que les autres pays Et ici, on va attaquer la Malaisie. (Envoyer des navires de guerre dans leur ZEE).
[indistinct]	

Khadidja	C'est quoi alors les enjeux ?
Ulysse	Les enjeux c'est pétrole, pêche et commerce.
[Indistinct]	
Asma	Mais dis-toi juste que la Chine elle peut nous aider, elle est trop grosse, on peut pas les battre. La Malaisie, elle est trop grosse. Mais, eux, les petits pays, on les nique.
Pierre	On va faire du commerce avec la Chine.
Asma	Oui, mais il faut que la Chine soit d'accord avec nous.
Pierre	C'est tout dans le commerce.
Ulysse	Du coup, on doit aller prendre...
Asma	Non, non, il faut que la Chine soit d'accord avec nous.
Ulysse	On remet ça là. On remet là, ici.
Asma	Oui, oui, il faut que la Chine soit avec nous et qu'elle soit d'accord avec nous pour qu'on gagne tous les pays.
Pierre	On va commencer par la Malaisie, ici.
Ulysse	Donne ça. Donne ça. (En parlant des différentes flottes en réserve)
Pierre	Tu mets ça dans ta carte, tu les places comme...
Khadidja	Je les ai placés.
Pierre	Non, non, moi, je vais aller les négocier par exemple là.
Ulysse	Tu vas négocier avec la... Chine.
Pierre	Mais la question, c'est qu'est-ce que je vais aller négocier ?
Khadidja	L'argent !
Pierre	On ne peut pas négocier de l'argent !
Asma	Négocier pour le pétrole, pour le commerce, ou pour la pêche ?
Pierre	Négocier des navires de pêche.
Asma	Négocier pour la pêche. Non, regarde. La Chine, elle va nous aider pour le pétrole.
Pierre	Du commerce et après des navires de pêche.
Asma	Elle va nous aider pour quoi la Chine ? La Chine, elle va nous aider pourquoi ?
Pierre	Pour un nouveau domaine de commerce.
Enseignant	Aller ! Quatre secondes !
Pierre	C'est bon, c'est bon.
Ulysse	Hop là.
Enseignant	Terminé. On pose les stylos. On pose les stylos.
[Indistinct]	
Enseignant	On écoute.
[Indistinct]	
Enseignant	Écoutez, là c'est pas important. Donc là, de ce que j'ai vu, vous avez tous trouvé des enjeux. Et de ce que j'ai vu en plus, vous avez trouvé des enjeux comme moi, je pensais que vous trouveriez. Et il y en a même qui en ont trouvé d'autres. C'est pas tout de trouver les enjeux. Maintenant, qu'est-ce qu'il faut faire ?
Ulysse	Faut exploiter !

Enseignant	C'est-à-dire exploiter ces enjeux-là. Soit les exploiter, soit les protéger.
Asma (en chuchotant)	Va travailler avec Poutine, on verra.
Enseignant	La République populaire de Chine ? La Chine ?
Ulysse	La Chine oh !
Emre (Président de la RPC)	Oui !
Enseignant	Maintenant que vous avez vos enjeux, vous avez des unités, des bateaux de pêche, des porte-conteneurs et des bateaux de guerre. Il va falloir que les chefs d'état-major viennent sur la carte pour aller placer des bateaux, pour justement protéger, exploiter les enjeux vous avez identifiés.
Plusieurs élèves	Aaaaah !
Ulysse à Pierre	Toi, tu dois y aller.
Enseignant	Les chefs d'état-major de chaque pays allez placer vos navires.
Pierre aux autres groupes	C'est qui les chefs d'état-major ?
Un élève (1)	C'est moi.
Un autre élève (2)	Ici, il n'y a rien.
Pierre	Oui, il y a rien.
Elève 1	C'est clair, ouais.
[On entend les chefs d'Etats majors discutent de manière indistincte autour de la carte centrale.]	
Pierre (revient vers son groupe pour leur demander conseil)	Maintenant, qu'est-ce qu'on va dire à la chef d'état-major ?
Asma	C'est le commerce le plus important !
Khadidja	Qu'est-ce qu'on va leur demander ? Il faut un truc en échange parce qu'ils ne peuvent pas accepter comme ça.
Asma	Vous avez pris quel pays ? Vous avez pris quel pays ?
Pierre	On est allé en Malaisie (dans leur ZEE). On est allés jusqu' à Taki. (sic)
Asma	Vous avez pris la Chine aussi ?
Pierre	À attaquer ? Non, jamais.
Asma	Là, c'est les îles revendiquées par la... Le Vietnam et la Chine.
Enseignant	Reste à ta place.
Enseignant 2 s'adressant à un autre groupe	L'état-major te fera un récapitulatif, monsieur le Président.



Pierre	On leur demande à la Chine de...
Khadidja	Ils nous entendent. (Parlant des membres du groupe Chine.)
Ulysse	C'est pas maintenant que vous négociez ! C'est pas maintenant.
Asma	On leur demande la Chine.
Asma	On leur donne une île (Les îles Spartleys revendiquées par la Chine et le Vietnam. Il y a les îles prématurbées.... Prema... (sic)
Pierre	Donner une île, t'es fou toi !
Ulysse	Mets-en ! Mets-en ! Mets-en ! (sic) Putain !
[Les élèves parlent d'un autre sujet pendant quarante-cinq secondes]	
Enseignant	Il reste deux minutes ! (Avant la phase de négociations.)
Khadidja	Mais c'est de la chance d'avoir la Chine ! Vous êtes sûr de gagner ! Regarde leur territoire !
Pierre	Justement, nous... Notre but, c'est d'aller le plus loin ! Avec notre petit pays de merde, OK ?
Ulysse (à un autre groupe)	Tohir ! Nous on prend la pêche de ce côté-là !
Tohir (groupe Indonésie)	[Indistinct]
Ulysse	Voilà !
Enseignant	Pourquoi vous avez placé vos porte-conteneurs ici ?
Pierre	Pour faire du commerce avec l'Europe.
[Les élèves se dispersent pendant trente secondes]	
Ulysse	Oh là le prochain truc c'est le négociateur. Toi tu vas y aller.
Pierre	Je peux en négocier.
Khadidja	Tu vas négocier avec la Chine.
Ulysse	On ne doit pas négocier la Chine.
Pierre	Négocier quoi ?
Asma	On dit on vous fait pécher.
Ulysse	On leur donne la zone du pétrole en échange ils nous laissent passer de la marchandise.
Pierre	On leur donne de la pêche mais on laisse un navire d'attaque.
Enseignant	Les chefs d'état-major ! Les différents chefs d'Etat-major, vous pouvez lever la main ? Est-ce que les chefs d'état-major vous n'avez pas vu un problème qui se prend dans la façon dont vous avez bougé vos bateaux ?
Moussa (groupe Philippines)	Ils sont tous au même endroit.
Enseignant	Très bien, Moussa. Tu peux le redire plus fort pour tout le monde ?
Moussa	Ils sont tous au même endroit.
Enseignant	Comment ça se fait, ça ?
Pierre	La superficie du territoire elle est petite.

Enseignant	Et comment ça se fait qu'ils vont quand même au même endroit ? Parce qu'il y a des endroits sur la carte où personne n'est allé. Moussa, plus fort ?
Moussa	Ils veulent tous la même chose.
Enseignant	Ils veulent tous la même chose. Par exemple ?
Un élève	La conquête.
Enseignant	La conquête ? Vous avez conquis des territoires ?
Plusieurs élèves	Non.
Une élève	[Indistinct]
Enseignant	Ouais, très bien, redis-le plus fort.
Une élève	Par exemple, le pétrole.
Enseignant	Qui avait comme enjeu le pétrole et le gaz ? Levez la main. Pétrole et gaz. Quels pays avait cet enjeu ?
(De nombreux élèves lèvent la main)	
Enseignant	Vous voyez ? Là, on a la Malaisie, on a les Philippines, on a la Chine. Et le Vietnam, vous l'aviez aussi.
Ulysse	Nous, on a que le pétrole, nous.
Enseignant	Donc forcément, quand vous avez plusieurs pays qui se retrouvent au même endroit, qu'est-ce que ça pose comme problème ?
Plusieurs élèves	La guerre !
Enseignant	Ouais, ça peut créer des tensions. Comme tu dis, ça peut aller jusqu'à la guerre. Alors qu'est-ce qu'on fait ?
Plusieurs élèves	On partage !
Ulysse	On négocie !
Enseignant	On va négocier.
Ulysse	On veut du pétrole, nous. Attends, on a pas forcément besoin de prendre du pétrole, on peut prendre la marchandise par exemple.
Enseignant	Attends, Ulysse, deux secondes. Lève la main.
[Brouhaha]	
Enseignant	Il y avait le pétrole. Est-ce que vous avez eu d'autres aussi ressources ou vous vouliez la même ?
Ulysse	La marchandise !
Une élève	Le commerce...
Ulysse	Oui, la marchandise, comme on dit.
Enseignant	Le commerce, très bien. Protéger les routes commerciales. Quoi d'autre ? Qu'est-ce que vous avez eu d'autre comme enjeu ?
Un élève du groupe Malaisie	Le canal de Malacca.
Enseignant	Quoi ?
Le même élève	Le canal de Malacca.

Enseignant	Oui, alors on appelle ça un détroit, ça n'a pas été creusé par l'homme, c'est un passage naturel. On écoute jusqu'au bout. Effectivement, il y a des points stratégiques pour le passage des marchandises. Quoi d'autre ? Qu'est-ce que vous avez eu d'autre comme enjeu ?
Ulysse	La Chine on vous aime trop ! On est avec vous la Chine.
Asma	C'est pas du tout crédible. (Rires.)
Enseignant	Les élèves, c'était bien jusqu'à maintenant, on se concentre ?
Un élève	La pêche.
Enseignant	Oui, la pêche aussi. Quel problème avec la pêche, là ?
Un élève	Il y a trop de pêche.
Enseignant	Oui, il y a trop de pêche, tu as raison. Du coup, on a moins de poissons et on a plein de pays, vous voyez, comme pour le pétrole, là, qui veulent les mêmes zones de pêche. Là aussi, il y a un problème. Pourquoi ils ont besoin de pêcher ?
Un élève	Pour manger.
Enseignant	Oui, pour manger, quoi d'autre aussi ?
Emre (groupe Chine)	Pour le commerce.
Enseignant	Pour le commerce, quoi d'autre ?
Une élève	Pour les ressources.
Enseignant	Parce qu'en fait, il y a aussi des gens dont c'est l'activité, ils en vivent. Bon, alors maintenant, vous allez avoir un petit peu moins de dix minutes pour que vos diplomates, ils viennent ici et ils essayent de se mettre d'accord. Comment on fait ? Comment on fait pour résoudre ça ? Allez, les diplomates !
Ulysse	Ici, il y a des îles revendiquées par la Chine et le Vietnam. Il faut qu'on prend les deux îles ici, là. (sic) Il y a les îles Paracels. Et les Vietoï on va négocier avec la Chine (sic).
Pierre	On les baise leur mère ! (sic)
Ulysse	Oh ! OK, elle est trop simple à négocier.
Asma	Je ne sais pas, je ne sais pas.
[Indistinct à cause du brouhaha des groupes qui parlent.]	
Le diplomate du groupe Malaisie	Nous, on est la Malaisie. On protège le canal mais on veut de la pêche.
Pierre	T'inquiètes ! [Négociation indistincte entre Pierre et le diplomate du groupe Malaisie.]
Asma	On est tou rikiki, faut des pays qui font une alliance avec nous.
Ulysse	Oh la Philippines, c'est qui ? On est ensemble !
Khadidja	Tu fais ça avec tout le monde !
Ulysse	Oui, on est ensemble, on fait la paix !
Asma	Tu fais la paix avec tout eux (en désignant la carte). Faut prendre eux, là.

Ulysse	Oui, faut s'allier avec eux là, Kula Lumpur. On partage tout.
[Discussions indistinctes entre tous les diplomates.]	
Khadidja	Tout le monde, ils sont tous, les gars, ils sont à fond, là !
[Négociations indistinctes.]	
Un diplomate à un autre	Tu prends juste le nord et nous le sud. Après tu nous laisses le pétrole là.
[Négociations indistinctes.]	
Pierre à un autre diplomate	Moi, je suis le Vietnam
[Négociations indistinctes.]	
Un diplomate à deux autres	Vous nous laissez cette zone là, et vous avez tout de là à là.
Un diplomate répond	Le pétrole et la pêche ?
Le premier diplomate	Oui.
Le second	D'accord.
Le diplomate de la Chine	Excusez-moi monsieur, ce pays, c'est qui ? (En désignant la ZEE des Philippines).
Enseignant	Ça, c'est les Philippines. Qui est-ce qui joue les Philippines ? C'est Moussa, c'est le diplomate des Philippines. Emre, va t'asseoir.
Ulysse	Eh Marie (Diplomate de la Chine) ! On voudrait te voir. Oui, je veux la voir.
[Négociations indistinctes pendant deux minutes]	
Marie à Pierre	Au pire, vous voulez ça là-bas ? Au pire, vous voulez ça là-bas ? Mais ça c'est à nous. (en parlant des Spartleys)
[Négociations indistinctes pendant trois minutes]	
Ulysse	Vous allez me niquer ! (sic)
Enseignant	Ulysse, un autre vocabulaire s'il te plaît.
Uysse	Pardon.
Enseignant	Les diplomates !
Emre (Président de la RPC)	La mission ma gueule !
Ulysse	Nos deux drapeaux, ils sont rouges !
[Brouhaha pendant vingt secondes le temps que les élèves reprennent leur place.]	
Asma	Mais au final, en fait... Ils ont décidé quoi ?
Pierre	J'ai parlé à la Chine, déjà. Ils veulent rien entendre.
Enseignant	Les uns et les autres ! Qu'est-ce que vous avez fait ? Qu'est-ce qui veut dire comment vous avez négocié ? Avec qui vous avez négocié ? Allez, tout le monde écoute !
Pierre	J'ai parlé à la Chine déjà. Ils veulent rien entendre ! J'ai parlé à la Philippines, j'ai négocié sur le champ de pétrole (en effet un champ de pétrole est à la limite entre les deux ZEE) [indistinct] J'ai pas eu le temps de discuter avec la Malaisie. Les autres ils sont d'accord.

Enseignant	Ulysse, qu'est-ce que vous avez négocié avec qui ?
Ulysse	Nous, on a négocié avec la Philippines ! La Philippines et la Chine !
Enseignant	Qu'est-ce que vous avez négocié avec les Philippines ? Tout le monde écoute !
Ulysse	On veut être soudés contre un pays qui est imposant !
Enseignant	D'accord ! Et comment vous allez être soudés contre un pays imposant ?
Ulysse	Parce qu'en fait, vu que, ils sont plus forts que nous. On s'est mis d'accord pour des champs de pétrole, partager les zones et se protéger.
Enseignant	Quand des pays discutent comme ça, pour se mettre d'accord, plutôt que de rentrer en guerre... Ça, ça s'appelle la coopération internationale. Ça, c'est un mot important, c'est un truc que vous entendrez tout le temps. C'est pour éviter la guerre, quand il y a des situations de tensions, de conflits, les pays coopèrent souvent plutôt que de rentrer en guerre. C'est exactement ce que vous venez de faire. Ok ?
Plusieurs élèves	Ok !
(Événement piraterie : un article de presse relatant l'attaques de cargos malaisiens et indonésiens en mer de Chine méridionale est projeté.)	
Enseignant	Ok, qu'est-ce qu'il se passe là ?
Un élève	Y a des pirates ! Ils ont attaqué des bateaux ! Roh ! Les fous !
Enseignant	Vos bateaux, là, ils sont en train de se faire piller par des pirates.
Un élève	Des pirates ?
Enseignant	Ouais, des pirates pillent un pétrolier en mer de Chine méridionale
Ulysse	Ok ! Tout le monde on est ensemble. Pour la paix.
Emre	On est à la Chine.
Enseignant	Qu'est-ce qu'il se passe dans cet article-là ?
Ulysse	Que la nouvelle acte (sic) de piraterie redoutée en mer de Chine est méridionale.
Enseignant	Méridionale. C'est où la mer de Chine ?
Ulysse	La mer de Chine, c'est bah c'est ici.
Enseignant	Ouais, c'est là où on est en train de travailler. Et du coup, qu'est-ce qu'il se passe ?
Un élève du groupe Malaisie	Ils nous ont volé un cargo.
Enseignant	Effectivement, là, on a peur d'actes de piraterie. Donc ça, c'est un enjeu... C'est un enjeu que vous aviez déjà repéré, vous voyez ? La protection des routes commerciales. Là, on a des zones de piraterie (symbolisées au marqueur Velléda sur la carte centrale plastifiée).
Un élève	En gros c'est à côte des routes commerciales.

Enseignant	Donc, et bien là, vous allez renvoyer vos diplomates pour vous mettre d'accord. Parce que vous allez avoir des attaques de pirates un peu partout. Le chef d'état-major et le diplomate, vous allez venir ici pour essayer de lutter contre les pirates. Et vous avez cinq minutes !
Un élève	On va utiliser nos navires de guerre.
[Brouhaha]	
Ulysse	On est le président, on doit y aller.
Emre (groupe Chine)	Le président, il va pas là-bas. Le chef d'état-major, et quoi déjà ? Négociateur.
[Négociations indistinctes pendant une minute]	
Ulysse	Mais tiens, frère ! En plus, que leur pays... Même la mer, c'est leur nom. C'est trop. Écoutez-moi les pays !
Khadidja (à l'enseignant)	Vous avez pas choisi le meilleur groupe pour enregistrer !
Enseignant	T'inquiète pas.
[Négociations indistinctes pendant trois minutes.]	
Diplomate de la Malaisie	Mettez-les sur les jaunes. Les jaunes c'est là où il y a le plus de pirates
[Négociations indistinctes pendant deux minutes.]	
Enseignant	Allez, les chefs d'état-major et les diplomates, à votre place !
Ulysse	On est ensemble ! On danse avec la Malaisie !
[Brouhaha le temps que les élèves retournent à leur place.]	
Enseignant	Allez, rapidement, qu'est-ce qui s'est passé ? Quel a été le problème que vous avez rencontré ? Allez, on se concentre.
Elève du groupe Malaisie	Il y a des pirates. Et du coup, il y a d'autres pays qui vont être pressés à l'affût. Par exemple, les pirates, ils vont changer de côte et attaquer tous les pays.
Enseignant	Qu'est-ce que vous avez vu comme problème ? Est-ce que tous, vous pouviez lutter contre tous les pirates ?
Emre	Bah oui ! La Chine, oui !
Enseignant	Est-ce que toi, tout seul, est-ce que le Vietnam ?
Ulysse	Non, mais la Chine, ils veulent pas venir avec nous ! Du coup, nous quatre contre la piraterie !
Enseignant	Ulysse ! C'est bien ce que tu fais mais lève la main. Oui ?
Ulysse	En fait, nous, les quatre pays, là, on peut se mettre ensemble, mais la Chine, ils veulent pas, ils veulent que la guerre, je sais pas pourquoi.
Enseignant	Et du coup, pour lutter contre la piraterie, qu'est-ce qu'on peut faire ?
Ulysse	Faut qu'on doit s'allier !
Enseignant	Et comment on appelle ça quand les pays travaillent ensemble ?
Plusieurs élèves	Une alliance !
Enseignant	Juste avant, je l'avais dit juste avant, le mot.

Un élève	Coopération !
Plusieurs élèves	La coopération !
Ulysse	On a une alliance à trois, on est trop alliés !
Une élève	La coopération internationale !
Plusieurs élèves	Internationale !
Enseignant	Bon, rapidement, avant que vous partiez !
Ulysse	On est trop forts, on a une alliance ! On doit pas baisser la Chine, on doit chigner la piraterie. (sic)
Enseignant	Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'on a vu ? De quoi on a parlé ?
Une élève	On a parlé du commerce !
Enseignant	Qu'est-ce qu'on a vu d'autre aussi ? Pourquoi la mer c'est un espace convoité ?
Elève	Parce qu'il y a des ressources dedans !
Un autre élève	Et du commerce !
Enseignant	Et quel genre de problèmes ça peut poser ?
Emre	La guerre !
Plusieurs élèves	Des tensions !
Enseignant	Comment vous avez résolu cette situation ?
Une élève	Avec des alliances !
Plusieurs élèves	La coopération !
Ulysse	Vive la France et vive la République ! One, two, three, viva l'Algérie! Moi, le président du Vietnam, Ulysse d'Ithaque, je vais niquer la Chine !

Fin de l'enregistrement

## Groupe Malaisie

Début de l'enregistrement du groupe Malaisie (30 minutes et 15 secondes). L'enregistrement a lieu après une présentation rapide de l'espace étudié à l'échelle mondiale.

### Les rôles du groupe :

- Irna est la Présidente.
- Mohamed est diplomate.
- Killian est chef d'état-major.
- Kevin est chancelier.
- Youssef est chef de la logistique.

Mohamed	Le canal de Malacca.
Tutrice	D'accord.
Enseignant	Je le laisse là parce que je vais enregistrer ce que vous faites, ok ?
Kevin	C'est un prank. (Rires.)
Enseignant	C'est juste pour voir comment ça marche si ou pas.
Tutrice	Oui, tout à fait. Comment vous travaillez, comment vous procédez. Non mais, eh, pas de panique, hein. Pas de panique.
Youssef	Il y a un peu quelqu'un, il est en train de la brûler en disant c'est une caméra cachée. (sic)
Tutrice	Alors, essayez parce que ça va servir à Louis aussi pour le travail qu'il fait justement là-dessus. Pour voir comment est-ce que vous arrivez à vous mettre d'accord. Alors, qui est-ce ?
Kevin	Euh, l'état-major, c'est Irna.
Tutrice	D'accord. Ok. Ah ben, je reviens. Alors, vous avez trouvé vos enjeux ?
Kevin	Ouais.
Tutrice	Maintenant... Ah oui, il vous reste 3 minutes.
Youssef	Il nous reste 3 minutes, vous êtes prêts ?
Tutrice	Du coup, peut-être de passer aux acteurs après, non ?
Kevin	Ça veut dire quoi, acteurs ?
Tutrice	Peut-être qu'il y a un rôle, ça peut être un pays, ça peut être une entreprise... Ça peut être justement dans le cadre de l'exploitation pétrolière.
Mohamed	Ben, c'est la Malaisie du coup.
Tutrice	Pourquoi pas ? Donc, vous avez... Qu'est-ce que vous avez... Vous êtes basé sur quels documents là pour trouver tout ça ?



Mohamed	Le deux et un peu du 1.
Tutrice	Un petit peu du 1. Je pense que vous avez tous le même, hein. Et puis après, c'est différent sur ce 2.
Killian	Mais c'est pas un problème, madame, madame. C'est un problème... Est généré... Elle a généré de la croissance économique de la planète. C'est un problème.
Tutrice	Oui, parce que vous devez chercher des problèmes.
Mohamed	Mais non, pas maintenant.
Killian	Non, génère, c'est pas un problème. Elle participe à 60% de la croissance. Non, ça génère. C'est-à-dire, ça augmente.
Tutrice	Ça participe, c'est vraiment plutôt dans l'aspect positif.
Youssef	Ah ouais, 2 minutes et 30 secondes.
Tutrice	Alors, mais je pense que c'est toujours sur les enjeux importants.
Youssef	2 minutes et 30 secondes.
Tutrice	Oui, mais vous avez réussi à trouver, me semble-t-il, les trois enjeux. Donc là, vous pouvez peut-être commencer à réfléchir un petit peu, Peut-être à la suite.
Kevin	Là, là, là. On est dans le caca. On est dans le caca.
Killian	Arrête ça.
Mohamed	On est dans la merde un peu.
Irna	J'ai pas envie de faire ton truc, là.
Mohamed	Bah, t'es obligée.
Irna	Bah non, parce que c'est pas moi qui a choisi donc je m'en fous si on perd.
Killian	Non, touche pas.
Youssef	Une minute et cinquante secondes.
Enseignant	Alors, les acteurs, on a qui, là ? Là, pour l'instant, vous avez quels acteurs ?
Killian	Pour l'instant, il y a la Malaisie, quoi.
Enseignant	Mais peut-être qu'il va y avoir d'autres acteurs qui vont avoir les mêmes...
Enseignant 2	Je comprends pas, parce que c'est moi qui t'ai écrit, là.
Irna	Ah, le canal de Malacca.
Killian	Mais, euh...
Youssef	Une minute trente.
Enseignant 2 (à Irna)	T'as pas envie de faire l'état-major ?
Irna	Non.
Enseignant 2 (à Mohamed)	Ça te dérange de faire l'état-major ?
Mohamed	Bah, moi, je fais diplomate, déjà.
Enseignant 2	Mais qui veut faire l'état-major, là ? Personne veut faire l'état-major ?

Killian	Moi, j'aime bien faire les deux, mais...
Youssef	Moi, j'ai truc logistique.
Enseignant 2	Le but, c'est que tout le monde participe. Mais si t'as pas envie de faire l'état-major, qu'est-ce que t'as envie de faire ?
Irna	J'ai pas envie de faire quoi, mais...
Enseignant 2	Faut que tu décides, hein.
Kevin	Allez, Irna, quand même.
Enseignant 2	Ils t'ont donné un des meilleurs rôles, l'état-major. Celui qui déplace les bateaux, c'est super intéressant.
Youssef	Voilà, t'as fait la Malaisie.
Mohamed	Kevin, ici, t'écris la Malaisie.
Killian	Ouais, la Malaisie.
Mohamed	Bah, dans les trois, c'est la Malaisie.
Killian	Ah, ça, c'est pas bien, ouais. Le développement des emplois, des infrastructures.
Killian	Bah, c'est bien.
Kevin	C'est quoi, ce qui est pas bien, alors ?
Killian	Bah, attends, tu vas voir.
Mohamed	Déjà, attends, mets la Malaisie dans les trois cases.
Killian	On met Malaisie dans les trois cases.
Mohamed	Bah oui, après, sinon, on est dans la merde.
Kevin	Irna, écris.
Killian	Ouais, écris.
Mohamed	Si tu veux pas travailler, ok, mais écris au moins.
Youssef	T'abuse.
Kevin	Bah ouais.
Mohamed	Y a pas quelqu'un qui a envie d'échanger avec Irna ?
Killian	L'état-major, celui qui déplace les bateaux.
Youssef	Quinze secondes.
Irna	Sur la carte, là ?
Mohamed	Sur la carte, là-bas. Qui va après, après ?
Irna	Ah, il faut y aller ?
Mohamed	Non, pas maintenant, après.
Killian	Tu veux échanger avec ? Tu veux être présidente ou pas ?
Irna	Je sais pas, mais...
Killian (à un membre du groupe)	Vas-y, tu veux échanger, toi ?
Irna	Non, non, non, c'est bon, c'est bon. Je vais garder, mais...
Mohamed	Faut que tu sois forte.
Irna	C'est bon, c'est bon.
Kevin	C'est bon.

Killian	On va trouver les ailes. (sic)
Irna	C'est trop...
Un élève	[Indistinct]
Killian	Pourquoi tu m'as pas dit ?
Kamel	Ah, il y a un verre de terre.
Enseignant	Kamel, il va pas te manger le verre de terre, t'inquiète pas.
Enseignant	C'est bon ? De ce que j'ai vu, vous avez tous trouvé des enjeux. Et de ce que j'ai vu, en plus, vous avez trouvé des enjeux que moi, je pensais que vous trouveriez. Et y en a même qui en ont trouvé d'autres en analysant un peu. Donc bravo. C'est pas tout de trouver les enjeux. Maintenant, qu'est-ce qu'il faut faire ?
Mohamed	Les acteurs.
Enseignant	Alors, qu'est-ce qu'on fait avec ces enjeux ? Tu l'as dit ? Vas-y, lève la main.
Emre (Groupe Chine)	Faut qu'ils gagnent de l'argent.
Enseignant	C'est-à-dire exploiter ces enjeux-là.
Killian	Faut en profiter.
Enseignant	Soit les exploiter, soit les protéger. OK ?
Kevin	C'est la merde.
Enseignant	Donc là, on va avoir une nouvelle phase.
Killian	Du coup, ça faut protéger. Le canal de Malacca. Personne le prend !
Enseignant	Ca va être aux chefs d'état-major de se déplacer. D'accord ? Allez, tout le monde écoute, c'est important pour que vous compreniez ce qu'il faut faire. La République populaire de Chine ? La Chine ! La Chine ! OK, bon. Donc vous allez devoir, maintenant que vous avez vos enjeux, vous avez des unités. Vous avez des bateaux de pêche, vous avez des porte-conteneurs et des bateaux de guerre, d'accord ? Eh ben, va falloir que les chefs d'état-major viennent sur la carte pour aller placer des bateaux pour justement protéger, exploiter les enjeux que vous avez identifiés.
Mohamed	Tu vas y aller, là. Tu vas y aller.
Un élève (à l'enseignant)	On doit les placer où ?
Enseignant	Ah ben, je ne sais pas, c'est vous qui décidez. OK ? Donc, les chefs d'état-major ! Les chefs d'état-major de chaque pays, allez placer vos navires.

Mohamed (à Irna)	Allez, allez, allez. Va placer les navires. Regarde. Tu veux qu'on l'échange ?
Irna	Mais vas-y, je suis diplomate.
Mohamed	OK, OK. OK, par contre, toi, tu vas devoir négocier.
[Indistinct]	
Killian	Du coup, c'est moi le chef d'état-major. Voilà. (L'élève change les noms sur la fiche de rôles). Mohamed, il devient président.
Kevin	Tu vas y aller, toi.
Enseignant 2	Excuse-moi, c'est quoi ton prénom ?
Killian	Killian.
Kevin	Du coup, on a dit quoi ?
Killian	Diplomate, Irna.
Mohamed	Non, c'est moi, ça. Diplomate, non, diplomate.
Irna	Diplomate, c'est quoi ?
Killian	C'est celui qui va négocier.
Irna	Et le président, c'est quoi ?
Killian	Eh bah c'est rien.
Mohamed	Non, Irna, Irna, Irna, j'y vais.
Killian	Mohamed ? Mohamed ?
Irna	C'est tous leurs pions. Ils sont en train de se placer dans les meilleurs endroits.
Killian	Mais j'y vais, t'inquiètes, au calme. J'y vais, j'y vais. Au calme, t'inquiète, je sais, je sais. Je sais, on en a combien. (En parlant des navires.)
[Brouhaha de trente secondes]	
Mohamed	On en a sept.
Youssef	Non, mais t'es quel rôle ?
Killian	Tu prends la feuille.
Mohamed	Ça va être chaud.
Youssef	En gros, tu fais rien.
Killian	Tu protèges [indistinct].
Kevin	Moi, si, là, je fais quoi ?
Youssef	Moi, j'ai le maître du temps.
Une élève d'un autre groupe	Mais lui, tu peux...
Youssef	J'ai le maître du temps.
Une élève d'un autre groupe	Mais lui, tu peux...
Un élève d'un autre groupe	Tranquille.

Youssef	Trois, deux, un...
Un élève d'un autre groupe	Tranquille.
Killian	Allez, tu dois dire toutes les dix secondes.
Youssef	Attendez.
Killian	Non, les dix secondes.
Youssef	Trois minutes et vingt secondes.
[Brouhaha pendant que les élèves déplacent leurs unités pendant deux minutes.]	
Un élève à un élève d'un autre groupe	C'est quoi, votre pays ? C'est quoi votre pays ?
[Brouhaha alors que les élèves déplacent toujours leurs navires pendant vingt secondes.]	
Enseignant	Allez, les chefs d'état-major, vous avez tous posé vos jetons ?
Killian	Oui.
Mohamed	J'ai une stratégie de fils de pute. Regarde, tu vois le canal de Malacca, il est vers là. J'ai mis trois porte-conteneurs qui vont vers l'Europe là. J'ai mis un bateau d'un navire d'attaque ici, comme ça celui-là qui vient je le hagar. (sic) Et j'ai mis de la pêche ici.
Kevin	On en a dans la tête.
[Brouhaha pendant dix secondes.]	
Enseignant	Les chefs d'état-major. Les différents chefs d'état-major, vous pouvez lever la main ?
[La tutrice parle avec un élève d'un autre sujet.]	
Enseignant	Allez, les chefs d'état-major, allez on se remet dans le jeu. On se remet dans le jeu. Tout le monde écoute. Tout le monde écoute, c'est bon ? Est-ce que les chefs d'état-major, vous avez pas vu un problème qui se trouve dans la façon dont vous avez bougé vos bateaux ?
Moussa	Ils sont tous au même endroit.
Enseignant	Très bien Moussa. Tu peux le redire plus fort pour tout le monde ?
Moussa	Ils sont tous au même endroit.
Enseignant	Comment ça se fait ça ?
Mohamed	Parce que la superficie du territoire elle est petite pour tous les pays.

Enseignant	Ouais, elle est relativement petite. Et comment ça se fait qu'ils vont quand même au même endroit parce qu'il y a des endroits sur la carte où personne n'est allé.
Enseignant	Moussa, plus fort.
Moussa	Parce qu'ils veulent tous la même chose.
Enseignant	Ils veulent tous la même chose. Par exemple ?
Un élève	[Indistinct]
Mohamed	Bah non, sinon ils seront punis par l'ONU.
Une élève	C'est le pétrole.
Enseignant	Ouais, très bien. Redis le plus fort.
L'élève	C'est le pétrole.
Enseignant	Par exemple, le pétrole. Qui est-ce qui avait comme enjeu le pétrole et le gaz ? Levez la main. Pétrole et gaz. Quels pays avaient cet enjeu ? (De nombreux élèves lèvent la main dans tous les groupes.)
Enseignant	Ouais, vous voyez ?
Un élève	Exploitation pétrolière.
Enseignant	Vous voyez ? Là on a la Malaisie, on a les Philippines, on a la Chine. Et le Vietnam vous l'aviez aussi. Et le Vietnam, qui avait comme enjeu le pétrole. Donc forcément, quand vous avez plusieurs pays qui se retrouvent au même endroit.
Un élève	La guerre, monsieur.
Enseignant	Ouais, ça peut créer des tensions. Comme tu dis, ça peut aller jusqu'à la guerre.
Killian à un membre de son groupe	Comme avec Taïwan et Chine.
Enseignant	Qu'est-ce qu'on fait [indistinct].
Ulysse (groupe Vietnam)	On négocie !
Enseignant	On va négocier parce que [indistinct].
Mohamed	C'est qui le diplomate ?
Irna	C'est pas moi.
Killian	Si, c'est toi Irna.
Irna	Non, moi je suis plus présidente.
Killian	Non, non, c'est toi.
Enseignant	Les autres, on écoute ! On écoute !
Killian	C'est pas grave t'es diplomate.
Irna	Non !
Killian	Tu vas les négocier.
Enseignant	Vous aviez le pétrole. Est-ce que vous avez eu d'autres ressources où vous vouliez la même ?
Ulysse	La marchandise !

Enseignant	Oui, la marchandise, comment on dit ?
Une élève	Le commerce !
Enseignant	Le commerce, très bien. Protéger les routes commerciales. Quoi d'autre ?
Mohamed	Protéger les points stratégiques.
Enseignant	Ce que j'aimerais bien, c'est qu'on écoute jusqu'au bout. Effectivement, il y a des points stratégiques. Quoi d'autre ? Qu'est-ce que vous avez eu d'autre comme enjeu ? Vous, vous en avez eu d'autre ?
Elève	[Indistinct]
Enseignant	Oui.
Killian	Ben, vas-y, je serais diplomate en même temps.
Enseignant	On écoute jusqu'au bout.
Killian à Irna	Tu veux le faire ? Tu vas négocier ? Tu sais pourquoi ?
Enseignant	Oui, la pêche aussi. Quel problème avec la pêche, là ?
Un élève	Il y a trop de pêche.
Enseignant	Tu as raison. Du coup, on a moins de poissons et on a plein de pays, vous voyez, comme pour le pétrole, qui veulent les mêmes zones de pêche. Là aussi, il y a un conflit. Pourquoi ils ont besoin de pêcher ?
Une élève	Pour manger.
Enseignant	Oui, pour manger. Quoi d'autre aussi ?
Mohamed	Pour le commerce.
Enseignant	Pour le commerce ? Quoi d'autre ?
Elève	[Indistinct]
Enseignant	Oui, ça peut être aussi.
Un élève	Des ressources.
Enseignant	Oui, des ressources, parce qu'en fait, il y a aussi des gens qui en vivent.
Kevin	Tiens la chaine. (sic)
Youssef	Zobbi. Zobbi la chaine. (sic)
Enseignant	Bon, alors maintenant, vous allez avoir un petit peu moins de dix minutes. Je vais vous chronométrer jusqu'à dix minutes. Pour que vos diplomates, ils viennent ici et ils essayent de se mettre d'accord. Comment on fait ?
Mohamed	Leurs diplomates, tu vas... négocier pour le pétrole. Ou tu veux que je le fasse ?
Enseignant	Allez, les diplomates.
Mohamed	Vas-y, vas-y. t'es chaud !
Killian	Regarde, passe, passe.

Mohamed	Toi, toi, toi, ils vont te cramer. Ils vont te dire...
[Brouhaha pendant que les élèves des différents groupes se mettent d'accord sur les éléments à négocier pendant vingt secondes.]	
Mohamed	Regarde, tu leur dis... Tu leur dis qu'on veut le pétrole sur tout ce territoire-là. Tu dis ça. OK ?
Killian	J'suis chaud !
Mohamed	Vas-y, tu négocies. Tu négocies. Vas-y, vas-y, vas-y. Voilà.
Killian	Je vais négocier. Attends, comment ça s'appelle ? Singapour.
Mohamed	Non, pas Singapour.
[Brouhaha des négociations pendant sept secondes.]	
Killian	Faut négocier quoi ?
Mohamed	Viens, viens, viens. Viens voir, elles sont... Tu dis... Vous nous donnez toute cette partie de pétrole, là. Toute cette partie. En échange, et on vous laisse toutes les autres parties.
Killian	OK.
Mohamed	Et on vous emmerdera plus. Jusqu'à Brunei.
Killian	Ouais.
Kevin	Jusqu'à Brunei.
Mohamed	Et tu dis... Jusqu'à Brunei, et on vous emmerdera plus. Et on n'ira pas chercher le pétrole. Tu dis ça, OK ? Voilà.
Irna à son groupe	Il t'a entendu, hein !
Une élève	Vanille. Toi ? C'est la même chose. Exactement la même chose. (sic)
Mohamed	Jusqu'à Brunei.
Killian	Oui, mais il y a très peu de pétrole.
[Brouhaha pendant quinze secondes]	
Killian	Je prends quoi d'ici, tout ?
Mohamed	Tu prends de Brunei, tu prends... De Brunei, jusqu'au nord de Kuala Lumpur. Genre, jusque là. Genre, tu prends juste le nord. Et après, tu dis, je vous laisse tout.
Irna	Non, non, non.
Mohamed	Comme ça, au moins, il ne nous emmerdera pas.
Irna	Je ne voulais rien savoir. (sic)
Enseignant	Un autre vocabulaire en classe !
Un élève	Oui, oui, oui.
Enseignant 2	On est bien embêté, hein ?
Kevin	Oui.
Killian	Et nous ne t'apprends pas sur les nerfs. (sic)
Mohamed	J'ai une petite idée.
[Brouhaha des négociations pendant une minute.]	



Killian (à Irna)	Parce que tu sais ce qu'on fait, là, depuis tout à l'heure ?
[Brouhaha des négociations pendant une minute.]	
Killian	Déjà l'Indonésie, ils veulent pas la donner. Donc j'ai dit Brunei et la Malaisie.
Mohamed	Tu leur montres le trait et tu dis de là jusque là. (sic)
Killian	Et aussi, qu'est-ce qu'il y a derrière ?
Mohamed	Non. De là, jusque là. On dit, et sur toutes cette zone là, vous nous laissez le contrôle du pétrole et on ne viendra pas sur les autres zones, on vous laissera tranquille.
Killian	Ça veut dire prendre le Brunei, et la Malaisie, et tout ça. (Il parle de la limite de la ZEE.)
Mohamed	Ouais, voilà. Et tu dis, sur toutes cette zone là, vous nous laissez le pétrole et on ne viendra pas sur les autres zones, on vous laissera le pétrole.
Killian	Voilà !
Enseignant	Les diplomates ! Stop !
[Brouhaha alors que les élèves retournent à leurs places.]	
Killian	J'ai pris le Brunei et la Malaisie, frère. Ça casse la tête.
Mohamed	Voilà ! T'as dit oui ? Ils ont dit oui ?
Killian	Non.
Mohamed	T'as dit oui ?
Killian	Personne l'a dit, personne l'a dit !
Kevin	T'as réussi, t'as réussi ?
Killian	T'es malade, t'es malade !
Irna (Prend le dictaphone)	C'est la street ! Ici, c'est la hesse ! (sic)
Mohamed (à Irna)	Arrête ça !
Youssef (à Irna)	Allez, c'est bon !
Killian	Tu leur as dit, ils ont dit que je suis trop bien !
Mohamed	Tu prends tout le côté de la Chine, allez !
Killian	Mais jamais de la vie !
Mohamed	Tu prends l'autre, regarde, tu prends. Regarde, tout ça marche. Après, tu vois, zarma. (sic)
Enseignant	Les uns et les autres !
[Indistinct]	
Mohamed	On prend les porte-conteneurs. On passe par le canal de Malacca, il est là le canal de Malacca.
Enseignant	Allez, tout le monde écoute !
Youssef	Chut, chut, chut !
Enseignant	On écoute ! Parce que là, c'est important qu'on puisse communiquer. Ulysse, qu'est-ce que vous avez négocié avec qui ?
Ulysse	Nous, on a négocié avec la Philippines.

Enseignant	Et qu'est-ce que vous avez négocié avec les Philippines ?
Ulysse	On veut qu'on...
Enseignant	Tout le monde écoute !
Youssef	Chut, chut, chut !
Ulysse	On veut être soudés contre un pays qui est imposant.
Enseignant	D'accord, ok. Ok, et comment vous allez être soudés contre un pays qui est imposant ?
Ulysse	Bah parce que, en fait, ils disent qu'ils sont plus forts que nous. [Indistinct]
Enseignant	[Indistinct]
Kevin	Oh, tu fais des propagandes. Tu fais des propagandes. Ils font une grosse propagande et tu...
Enseignant	Ce qui était intéressant, toi, c'est que tu disais que ça pouvait être facile de se mettre ensemble contre un plus grand.
Ulysse	Oui, ouais, voilà.
Enseignant	Ok. Ce que vous avez fait, là... Tout le monde écoute ! Les élèves, on écoute jusqu'au bout. Ce que vous avez fait, là, quand des pays... On écoute jusqu'au bout. Quand des pays discutent comme ça pour se mettre d'accord plutôt que de rentrer en guerre, ça s'appelle la coopération internationale. C'est la coopération internationale. Ça, c'est un mot important. C'est un truc que vous entendrez tout le temps. C'est que pour éviter la guerre, quand il y a des situations de tensions, de conflits, les pays coopèrent souvent plutôt que de rester en guerre. C'est exactement ce que vous venez de faire. Ok ?
Plusieurs élèves	Ok !
(Événement piraterie : un article de presse relatant l'attaque de cargos malaisiens et indonésiens en mer de Chine méridionale est projeté.)	
Enseignant	Ok, qu'est-ce qu'il se passe là ?
Un élève	Y a des pirates ! Ils ont attaqué des bateaux ! Roh ! Les fous !
Enseignant	Vos bateaux, là, ils sont en train de se faire piller par des pirates.
Un élève	Des pirates ?
Enseignant	Ouais, des pirates pillent un pétrolier en mer de Chine méridionale.
Ulysse	Ok ! Tout le monde on est ensemble. Pour la paix.
Emre	On est à la Chine.
Enseignant	Qu'est-ce qu'il se passe dans cet article-là ?
Ulysse	Que la nouvelle acte de piraterie redoutée en mer de Chine est méridionale. (sic)
Mohamed	Oh mais ça parle de nous là !
Enseignant	Méridionale, c'est où la mer de Chine ?

Ulysse	La mer de Chine, c'est bah c'est ici.
Enseignant	Ouais, c'est là où on est en train de travailler. Et du coup, qu'est-ce qu'il se passe ?
Killian	Ils nous ont volé un cargo.
Enseignant	Effectivement, là, on a peur d'actes de piraterie. Donc ça, c'est un enjeu... C'est un enjeu que vous aviez déjà repéré, vous voyez ? La protection des routes commerciales. Là, on a des zones de piraterie. (Symbolisées au marqueur Velléda sur la carte centrale plastifiée).
Un élève	En gros c'est à côté des routes commerciales.
Enseignant	Donc, et bien là, vous allez renvoyer vos diplomates pour vous mettre d'accord. Parce que vous allez avoir des attaques de pirates un peu partout. Le chef d'état-major et le diplomate, vous allez venir ici pour essayer de lutter contre les pirates. Et vous avez cinq minutes !
Un élève	On va utiliser nos navires de guerre.
Un élève	Monsieur, est-ce qu'on a le droit de faire des alliances ?
Mohamed	Tu fais une alliance avec l'Indonésie. C'est le plus proche. Si on fait une alliance avec l'Indonésie, ils auront plus de choix.
Youssef	Il y a aussi le chef d'état-major. Il y a aussi le chef d'état-major qui doit y aller.
Killian	Je dois y aller ?
Youssef	Monsieur, vous avez dit le chef d'état-major ?
Enseignant	Chef d'état-major et diplomate.
Youssef	Le chef d'état-major et le diplomate.
[Brouhaha pendant quarante secondes.]	
Ulysse	Ecoutez moi les pays ! Pour niquer la piraterie (sic), il faut qu'on se serre les coudes, allez !
[Brouhaha des négociations pendant trente secondes.]	
Irna	Il y en a qui ont quatre mille navires de guerre. Et nous, on en a un seul.
Un élève	Monsieur ! Monsieur ! Est-ce qu'on devra garder la feuille ?
Enseignant	Oui.
Un élève	C'est qui l'Indonésie ?
[Brouhaha des négociations pendant trente-deux secondes.]	
Enseignant	C'est les cubes, les bateaux de guerre.
[Brouhaha des négociations pendant une minute.]	
Killian	Ok, on a fait une alliance.
Kevin	Avec qui ?
Killian	Le Vietnam.
Enseignant	Allez, les élèves !
Killian	On est chaud, on est pas chaud ?

Mohamed	On va niquer la Chine. C'est des moches radins. On l'a dit, venez nous aider. Et ils ont dit non.
Enseignant	Allez, rapidement, qu'est-ce qui s'est passé ? Quel a été le problème que vous avez rencontré ? Allez, on se concentre.
Kevin (groupe Indonésie)	Il y a des pirates. Et du coup, il y a d'autres pays qui vont être pressés à l'affût. Par exemple, les pirates, ils vont changer de côte et attaquer tous les pays.
Enseignant	Qu'est-ce que vous avez vu comme problème ? Est-ce que tous, vous pouviez lutter contre tous les pirates ?
Emre	Bah oui ! La Chine, oui !
Enseignant	Est-ce que toi, tout seul, est-ce que le Vietnam ?
Ulysse	Non, mais la Chine, ils veulent pas venir avec nous ! Du coup, nous quatre contre la piraterie !
Enseignant	Ulysse ! C'est bien ce que tu fais mais lève la main. Oui ?
Ulysse	En fait, nous, les quatre pays, là, on peut se mettre ensemble, mais la Chine, ils veulent pas, ils veulent que la guerre, je sais pas pourquoi.
Enseignant	Et du coup, pour lutter contre la piraterie, qu'est-ce qu'on peut faire ?
Ulysse	Faut qu'on doit s'allier ! (sic)
Enseignant	Et comment on appelle ça quand les pays travaillent ensemble ?
Plusieurs élèves	Une alliance !
Enseignant	Juste avant, je l'avais dit juste avant, le mot.
Un élève	Coopération !
Plusieurs élèves	La coopération !
Ulysse	On a une alliance à trois, on est trop alliés !
Une élève	La coopération internationale !
Plusieurs élèves	Internationale !
Enseignant	Bon, rapidement, avant que vous partiez !
Ulysse	On est trop forts, on a une alliance ! On doit pas baisser la Chine, on doit chigner la piraterie. (sic)
Enseignant	Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'on a vu ? De quoi on a parlé ?
Une élève	On a parlé du commerce !
Enseignant	Qu'est-ce qu'on a vu d'autre aussi ? Pourquoi la mer c'est un espace convoité ?
Elève	Parce qu'il y a des ressources dedans !
Un autre élève	Et du commerce !
Enseignant	Et quel genre de problèmes ça peut poser ?
Emre	La guerre !
Plusieurs élèves	Des tensions !


Enseignant	Comment vous avez résolu cette situation ?
Une élève	Avec des alliances !
Plusieurs élèves	La coopération !
Un élève	Monsieur ! Est-ce qu'on va faire la même chose la semaine prochaine ?
Enseignant	La semaine prochaine, on ne sera plus là.

Fin de l'enregistrement.

# SIMULATION DU PROCESSUS LEGISLATIF DE L'UNION EUROPEENNE :

## 7) Padlet à disposition des élèves :

Lien : <https://padlet.com/nicolasraimbault250102/objet-de-travail-conclusif-l-union-europ-enne-et-la-d-mocrat-ly8k3dqq80dfu1io>

Nicolas Raimbault 1/29/2023:Padlet

### Objet de travail conclusif : l'Union européenne et la démocratie : les institutions

⇒ **Consigne**

Par groupe, vous incarnerez les membres d'une institution de l'Union européenne ou d'une organisation et la représenterez.

Dans un premier temps vous devrez présenter de manière synthétique aux autres groupes votre institution ou organisation (caractéristiques principales, nombres de membres, le type de démocratie dans lequel vous vous inscrivez et surtout votre **fonction** dans l'Union européenne avec vos objectifs et vos moyens d'action). Pour cela vous devrez comprendre votre place et votre rôle en tant qu'institution ou organisation dans la prise de décision à l'échelle de l'UE.

Dans un second temps, une fiche acteur vous sera distribuée. Prenez-en connaissance. **Vous devrez incarner votre institution ou organisation au moment de l'organisation d'un projet de loi.** Cette loi est la loi européenne sur le climat qui a déjà été votée (cf. Padlet). Vous allez ici rejouer le parcours de cette loi de manière fictive à travers les institutions que vous incarnez, comme si elle provenait d'une initiative citoyenne européenne. Vous vous préparerez à jouer cela à l'aide des documents et de vos recherches. Il est nécessaire que vous réalisiez ces dernières de sorte à étoffer vos propos et à rendre la simulation plus intéressante.

La prise de décision de ce projet de loi sera effective dans l'ensemble des Etats membres à la fin, alors réfléchissez bien !

- **Les groupes sont les suivants :**
- ICE ( 4personnes)
- Lobby (4personnes)
- Parlement (8personnes)
- Commission européenne (3personnes)
- Conseil de l'union européenne (3personnes)



## 8) Fiches acteurs :

### Fiche Commission (3 personnes)

Vous incarnerez les commissaires des pays de votre choix et vous rencontrerez l'ICE qui vous proposera une initiative.

Suite à cela, vous présenterez l'action que vous avez envisagé de mener en réponse à l'ICE ainsi que les raisons pour lesquelles vous y donnez suite : cette réponse prendra la forme d'une communication présentant votre projet de loi.

Documents à votre disposition : des recherches supplémentaires sont **nécessaires**.

<https://www.arte.tv/fr/videos/089384-000-A/la-commission-europeenne/>

[https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/european-commission\\_fr](https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/european-commission_fr)

### 1 La prise de décision à l'échelle de l'Union européenne

**ÉTAPE 1**

- La Commission présente une proposition au Parlement. Elle a le monopole de l'initiative législative. Elle peut toutefois être inspirée dans sa proposition par la Banque centrale européenne, la Banque européenne d'investissement, les États membres (un quart), le Parlement lui-même ou les citoyens (par une initiative citoyenne). Le Conseil européen peut également donner l'impulsion en définissant les grandes orientations.

**ÉTAPE 2**

- Le Parlement examine la proposition. Il la modifie, adopte ou rejette la proposition.

**ÉTAPE 3**

- Le Conseil de l'Union européenne accepte la proposition du Parlement, auquel cas l'acte législatif est adopté, ou il peut modifier la position du Parlement et renvoyer la proposition au Parlement, pour une deuxième lecture. Une deuxième et une troisième lecture au Parlement et au Conseil peuvent être nécessaires.

**ÉTAPE 4**

- Le texte est adopté au Journal officiel.

Il peut s'agir :

- d'un règlement, directement contraignant sur tout le territoire de l'Union européenne ;
- d'une directive, qui prévoit des objectifs à atteindre mais laisse aux gouvernements nationaux le soin de déterminer les moyens pour y parvenir ;
- d'une décision qui concerne des autorités et des personnes particulières et sont contraignantes.

Source : site de la Commission européenne, avril 2019.

### Fiche Conseil de l'Union Européenne (3 personnes)

Vous êtes les spécialistes du sujet du projet de loi et représentez chacun le gouvernement d'un des États-membres de votre choix. Dès lors, vous devrez tenter d'agir en tenant compte du pays dont vous êtes le ministre.

Vous voterez à la majorité qualifiée afin d'accepter, modifier ou renvoyer le projet de loi

Documents à votre disposition : des recherches supplémentaires sont **nécessaires**.

<https://www.arte.tv/fr/videos/089385-000-A/le-conseil-de-l-ue/>

[https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/council-european-union\\_fr#:~:text=Il%20n%C3%A9gocie%20et%20adopte%20la,lignes%20directrices%20du%20Conseil%20europ%C3%A9en](https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/council-european-union_fr#:~:text=Il%20n%C3%A9gocie%20et%20adopte%20la,lignes%20directrices%20du%20Conseil%20europ%C3%A9en)

### 1 La prise de décision à l'échelle de l'Union européenne

**ÉTAPE 1**

- La Commission présente une proposition au Parlement. Elle a le monopole de l'initiative législative. Elle peut toutefois être inspirée dans sa proposition par la Banque centrale européenne, la Banque européenne d'investissement, les États membres (un quart), le Parlement lui-même ou les citoyens (par une initiative citoyenne). Le Conseil européen peut également donner l'impulsion en définissant les grandes orientations.

**ÉTAPE 2**

- Le Parlement examine la proposition. Il la modifie, adopte ou rejette la proposition.

**ÉTAPE 3**

- Le Conseil de l'Union européenne accepte la proposition du Parlement, auquel cas l'acte législatif est adopté, ou il peut modifier la position du Parlement et renvoyer la proposition au Parlement, pour une deuxième lecture. Une deuxième et une troisième lecture au Parlement et au Conseil peuvent être nécessaires.

**ÉTAPE 4**

- Le texte est adopté au Journal officiel.

Il peut s'agir :

- d'un règlement, directement contraignant sur tout le territoire de l'Union européenne ;
- d'une directive, qui prévoit des objectifs à atteindre mais laisse aux gouvernements nationaux le soin de déterminer les moyens pour y parvenir ;
- d'une décision qui concerne des autorités et des personnes particulières et sont contraignantes.

Source : site de la Commission européenne, avril 2019.



### Fiche ICE ( 3 personnes )

Vous proposerez une initiative citoyenne (basée sur la loi climat qui a déjà été votée) après avoir rempli toutes les conditions nécessaires à son élaboration. Vous la détaillerez en expliquant pourquoi celle-ci vous tient à cœur et pourquoi vous la présentez devant la commission.

Vous sélectionnerez trois ou quatre mesures phares parmi les 13 présentées dans la loi climat, de sorte à simplifier l'exercice.

Documents à votre disposition : des recherches supplémentaires sont **nécessaires**.

[https://europa.eu/citizens-initiative/\\_fr](https://europa.eu/citizens-initiative/_fr)

[https://europa.eu/citizens-initiative/how-it-works\\_fr](https://europa.eu/citizens-initiative/how-it-works_fr)

#### **1** La prise de décision à l'échelle de l'Union européenne

##### ÉTAPE 1

• **La Commission présente une proposition au Parlement.** Elle a le monopole de l'initiative législative. Elle peut toutefois être inspirée dans sa proposition par la Banque centrale européenne, la Banque européenne d'investissement, les États membres (un quart), le Parlement lui-même ou les citoyens (par une **initiative citoyenne**). Le Conseil européen peut également donner l'impulsion en définissant les grandes orientations.

##### ÉTAPE 2

• **Le Parlement examine la proposition.** Il la modifie, adopte ou rejette la proposition.

##### ÉTAPE 3

• **Le Conseil de l'Union européenne accepte la proposition du Parlement**, auquel cas l'acte législatif est adopté, ou il peut modifier la position du Parlement et renvoyer la proposition au Parlement, pour une deuxième lecture. Une deuxième et une troisième lecture au Parlement et au Conseil peuvent être nécessaires.

##### ÉTAPE 4

• **Le texte est adopté au Journal officiel.**

Il peut s'agir :

- d'un règlement, directement contraignant sur tout le territoire de l'Union européenne ;
- d'une directive, qui prévoit des objectifs à atteindre mais laisse aux gouvernements nationaux le soin de déterminer les moyens pour y parvenir ;
- d'une décision qui concerne des autorités et des personnes particulières et sont contraignantes.

Source : site de la Commission européenne, avril 2019.

### Fiche Lobby ( 4 personnes )

Par binôme, vous incarnerez deux lobbys différents

- Un lobby environnemental : Une ONG de votre choix
- Un lobby : une entreprise privée de votre choix qui agit pour ses intérêts économiques

Vous ferez vos recherches et tenterez de convaincre les parlementaires de voter pour ou contre l'adoption de ce projet de loi en fonction de vos intérêts et des leurs. SOYEZ PERSUASIFS !

Documents à votre disposition : des recherches supplémentaires sont **nécessaires**.

<https://www.touteurope.eu/fonctionnement-de-l-ue/lobbies-citoyens-agences-quelle-influence-sur-les-decisions-europeennes>

#### **1** La prise de décision à l'échelle de l'Union européenne

##### ÉTAPE 1

• **La Commission présente une proposition au Parlement.** Elle a le monopole de l'initiative législative. Elle peut toutefois être inspirée dans sa proposition par la Banque centrale européenne, la Banque européenne d'investissement, les États membres (un quart), le Parlement lui-même ou les citoyens (par une **initiative citoyenne**). Le Conseil européen peut également donner l'impulsion en définissant les grandes orientations.

##### ÉTAPE 2

• **Le Parlement examine la proposition.** Il la modifie, adopte ou rejette la proposition.

##### ÉTAPE 3

• **Le Conseil de l'Union européenne accepte la proposition du Parlement**, auquel cas l'acte législatif est adopté, ou il peut modifier la position du Parlement et renvoyer la proposition au Parlement, pour une deuxième lecture. Une deuxième et une troisième lecture au Parlement et au Conseil peuvent être nécessaires.

##### ÉTAPE 4

• **Le texte est adopté au Journal officiel.**

Il peut s'agir :

- d'un règlement, directement contraignant sur tout le territoire de l'Union européenne ;
- d'une directive, qui prévoit des objectifs à atteindre mais laisse aux gouvernements nationaux le soin de déterminer les moyens pour y parvenir ;
- d'une décision qui concerne des autorités et des personnes particulières et sont contraignantes.

Source : site de la Commission européenne, avril 2019.

### Fiche Lobby ( 4 personnes)

Par binôme, vous incarnerez deux lobbys différents

- Un lobby environnemental : Une ONG de votre choix
- Un lobby : une entreprise privée de votre choix qui agit pour ses intérêts économiques

Vous ferez vos recherches et tenterez de convaincre les parlementaires de voter pour ou contre l'adoption de ce projet de loi en fonction de vos intérêts et des leurs. SOYEZ PERSUASIFS !

**Documents à votre disposition : des recherches supplémentaires sont nécessaires.**

<https://www.touteurope.eu/fonctionnement-de-l-ue/lobbies-citoyens-agences-quelle-influence-sur-les-decisions-europeennes>

### 1 La prise de décision à l'échelle de l'Union européenne

#### ÉTAPE 1

• **La Commission présente une proposition au Parlement.** Elle a le monopole de l'initiative législative. Elle peut toutefois être inspirée dans sa proposition par la Banque centrale européenne, la Banque européenne d'investissement, les États membres (un quart), le Parlement lui-même ou les citoyens (par une **initiative citoyenne**). Le Conseil européen peut également donner l'impulsion en définissant les grandes orientations.

#### ÉTAPE 2

• **Le Parlement examine la proposition.** Il la modifie, adopte ou rejette la proposition.

#### ÉTAPE 3

• **Le Conseil de l'Union européenne accepte la proposition du Parlement,** auquel cas l'acte législatif est adopté, ou il peut modifier la position du Parlement et renvoyer la proposition au Parlement, pour une deuxième lecture. Une deuxième et une troisième lecture au Parlement et au Conseil peuvent être nécessaires.

#### ÉTAPE 4

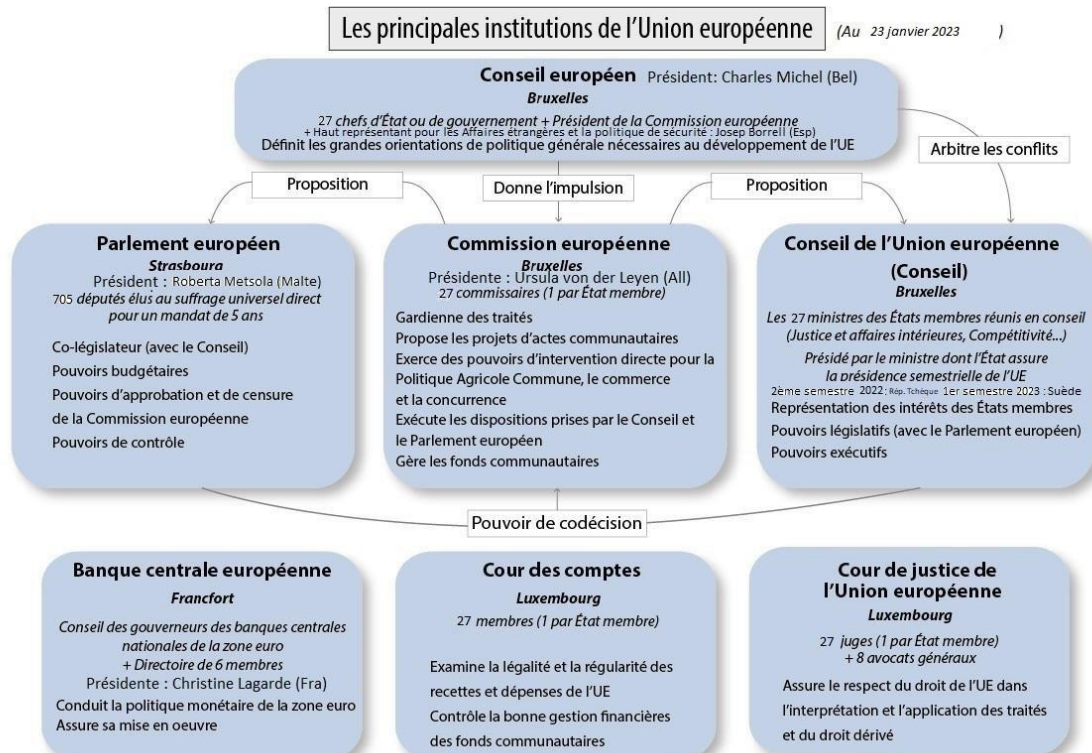
• **Le texte est adopté au Journal officiel.**

Il peut s'agir :

- d'un règlement, directement contraignant sur tout le territoire de l'Union européenne ;
- d'une directive, qui prévoit des objectifs à atteindre mais laisse aux gouvernements nationaux le soin de déterminer les moyens pour y parvenir ;
- d'une décision qui concerne des autorités et des personnes particulières et sont contraignantes.

Source : site de la Commission européenne, avril 2019.

## 9) Institutionnalisation prévue :



Source: adaptation de Y. Doutriaux, C. Lequesne, *Les institutions de l'Union européenne après la crise de l'euro*, La Documentation française, 2013

## 10) Transcription des enregistrements :

### Présentation du groupe « lobby » (phase 2.1) :

Gabrielle (Greenpeace)	Donc bonjour à tous donc nous nous sommes les lobbies donc sinon appelés sous le nom de groupe d'intérêt, groupe de pression, groupe d'influence donc c'est un groupe de personnes crée pour promouvoir et influencer des intérêts donc en exerçant des pressions ou une influence sur des personnes ou des institutions publiques détentatrices du pouvoir comme le Parlement ici présent. Donc ces actions ... ces actions elles sont menées par des représentants d'intérêts donc qui se font appelés les lobbying . Qui consiste à procéder à des interventions destinées à influencer de façon officielle ou officieuse, directement ou indirectement l'élaboration l'application ou l'interprétation des mesures législatives, normes, règles et plus généralement toute l'intervention aux décisions du pouvoir public.
Vincenzo (Shell)	Notre but est donc d'influencer une législation, c'est-à-dire par n'importe quel canal de communication euh utilisé, la corruption par exemple. Nous pouvons influencer tout parti politique contre une loi ou euh quelque chose qui est proposé. Les ONG comme Greenpeace donc par exemple pour la loi proposée aujourd'hui est favorable à celle-ci et Shell euh un producteur de pétrole est une entreprise privée qui est contre cette-loi et qui va tenter d'influencer justement euh bah contre de ne pas faire passer ce projet de loi.

Passage du groupe « Conseil de l'Union européenne » (phase 2.2.6) :

Amalia	Euh. Ducoup moi je suis la ministre allemande de l'environnement.
Yasmine	Et donc moi je suis ministre de l'environnement de la France. Donc là on va parler euh donc pour l'Union européenne. Donc l'Union européenne a pour objectif de parvenir à réduire les émissions de gaz à effets de serre d'au moins 55% d'ici 2030 donc vont passer deux mesures dont vous nous avez fait part. Euh. De 1990 à 2020, l'Union européenne a déjà réduit de 31% ses émissions de gaz à effets de serre. Donc là je vais vous parler de de la France. Donc tout d'abord en 2009, la France est le deuxième pays à diviser le plus d'émissions de gaz à effets de serre dans l'Union européenne soit 454.8 tonnes de CO2. Donc la France s'est déjà engagée à réduire ses émissions de gaz à effets de serre de 40% entre 1990 et 2030. Donc tout d'abord nous avons fait passer la loi d'« Energie et climat » adoptée en 2019 afin d'atteindre la neutralité de carbone en 2050. Donc ensuite notre but à nous est de transformer les énergies fossiles en énergies renouvelables.
Amalia	Donc pour commencer faisons un point sur la pollution de l'Allemagne. Donc le pays il a consommé 839.7 millions de tonnes de CO2 en 2019. Euh l'Allemagne est à 49% de sa production d'électricité, et deux fois plus que la votre qui est de 19.1%.
Yasmine	Euh donc... euh. Donc la France va [indistinct] recourir à l'énergie nucléaire pour assurer sa sécurité d'approvisionnement donc elle va remettre en route ses nombreuses centrales nucléaires afin d'éviter l'utilisation, l'utilisation de ressources énergétiques comme le gaz le pétrole ou encore le charbon.
Amalia	Donc l'Allemagne elle a / elle a / elle n'a malheureusement pas le choix d'utiliser le charbon pour compenser la suppression de l'exportation du gaz venant de Russie euh suite à la guerre donc je m'oppose pour l'instant à cette loi qui [indistinct] à supprimer le charbon ce qui est complètement absurde bah pour mon pays . Et

	<p>mais l'énergie nucléaire est dangereuse dans le fait que ça peut exploser comme à Fukushima donc pourquoi voulez-vous prendre le risque de l'utiliser en France ?</p>
Yasmine	<p>Donc certes le risque zéro n'existe pas mais il y a quand même très peu de risques et surtout on n'émet pas de CO2 grâce à l'énergie euh nucléaire. Néanmoins comme vous, la France va mettre en place des éoliennes et des parcs éoliens un peu partout dans nos régions. Et de plus la consommation des français a nettement diminué depuis l'hiver dernier. Donc notre pays s'est déjà engagé à faire des efforts climatiques.</p>
Amalia	<p>Donc parlons à présent de la réduction des émissions des voitures neuves. Donc Mercedes et le groupe Volkswagen rassurent sur leur capacité à passer au 100% électrique dans l'Union Européenne donc ces deux constructeurs ont déclaré que ça se ferait d'ici 2035 afin de réduire l'impact environnemental mais qui est / mais qui dès 2025 cela sera déjà réduit de 30% sur les véhicules.</p>
Yasmine	<p>Donc Renault, une entreprise française veut que sa production soit 100% électrique d'ici 8 ans donc c'est-à-dire en 2030 sauf qu'on fabrique l'électricité à partir de centrales nucléaires mais malheureusement celles-ci ne sont pas assez suffisantes pour procurer l'électricité pour toute la population française. Donc on demande aux français de payer plus cher l'électricité qu'ils ont consommé sauf que donc la demande est supérieure à l'offre, donc euh cette ressource se fait rare alors que en ce moment la France connaît une crise économique due à l'inflation euh d'une hausse de 4.2 % donc demander euh de payer encore plus cher ne serait pas réalisable pour nos citoyens.</p>
Amalia	<p>L'Allemagne elle a un PIB et un poids économique dans l'Union européenne supérieur à 44% à la France. Donc le taux d'inflation est de 0.4% comparé à la France qui est de 0 virgule euh qui est de</p>

	4.02% Pour conclure, j'arrive pas à me positionner sur la loi qui vise à réduire les gaz à effets de serre d'au moins 55% d'ici 2030.
Yasmine	Et donc en conclusion, pour la France nous sommes en accord avec la loi qui va être votée, nous avons déjà fait donc des efforts climatiques, nous sommes donc en accord avec la mesure pour lutter contre ces émissions de gaz à effets de serre. Mais néanmoins pour le moment nous ne validons pas la mesure sur le fait que les voitures soient toutes électriques car cela coûterait trop cher pour nos compatriotes.
Enseignant	Ce qui était intéressant dans le Conseil de l'Union européenne, c'est qu'elles ont adopté une position différente vous avez remarqué, et même au sein des deux mesures, la France est d'accord pour la première (mesure) mais pour la deuxième elle est plus modérée donc qu'est ce qui devrait se passer après, maintenant qu'ils (les ministres) ont présenté leur avis ?
Yasmine	Revoir les mesures.
Enseignant	Oui mais avant de les revoir, comme pour le parlement, là vous avez discuté, vous avez échangé, qu'est-ce qu'il faut faire après ?
Yasmine	Bah faut faire un vote.
Enseignant	Faire un vote oui  C'est là qu'intervient le vote à la majorité qualifiée dont je vous ai parlé plusieurs fois (en amont dans la séquence) avec 55% des pays qui sont des Etats membres et qui doivent représenter 65% de la population de l'UE.

Passage du groupe « lobby » (phase 2.2.3) :

Gabrielle	Donc nous avec Sophie on fait partie de l'ONG Greenpeace donc nous sommes une organisation non gouvernementale internationale de protection de l'environnement présente dans plus de 55 pays dans le monde. Donc notre organisation elle a été fondée en 1971 et donc c'est un réseau international d'organisations indépendantes qui agissent selon les principes de non-violence de l'environnement, de la biodiversité et aussi du fait de promouvoir la paix. Et donc nous nous appuyons sur un mouvement de citoyennes et de citoyens engagés pour construire un monde durable.
Sophie	Donc pour commencer je vais faire un peu de prévention auprès de vous. Donc pour préserver l'avenir de l'humanité, il est vraiment indispensable / indispensable de veiller à protéger notre environnement car premièrement l'environnement est notre source de nourriture et d'eau potable mais également notre source d'air, d'oxygène. On utilise la biodiversité donc pour fabriquer de nombreux médicaments.
Gabrielle	De plus si on fait pas attention à l'environnement, y'a des émissions de dioxyde de carbone, ou d'autres gaz à effets de serre qui peuvent aggraver le réchauffement climatique. Et donc bah ducoup la qualité de l'air elle peut s'aggraver et ducoup provoquer plusieurs maladies donc au final bah si on fait pas attention à ce qu'on fait par rapport à l'environnement bah c'est les conséquences elle se retournent contre nous . Donc l'homme il en est la cause et il doit tout faire pour réparer ses erreurs.
Sophie	Pour poursuivre, comme l'ont dit l'ICE, il est important de préserver l'environnement car le réchauffement climatique il augmente et le rythme et la fréquence des phénomènes naturels extrêmes et dévastateurs sont de plus en plus nombreux comme les inondations les tempêtes les typhons qui balient vraiment

	tout sur leurs passages. Les feux de forêts qu'on a pu voir ces derniers mois qui menacent les habitations et les écosystèmes ou encore de nombreux sécheresses, sécheresses qui font faire qu'augmenter et qui condamnent des milliers de personnes à la faim et à l'exil.
Vincenzo	Certes l'environnement...
Enseignant stagiaire	Vous vous adressiez particulièrement à quel groupe parlementaire ici ?
Gabrielle	L'extrême droite
Enseignant stagiaire	Est-ce que vous vous êtes sentis influencés par ce lobby qu'est Greenpeace
John (Parlementaire extrême droite)	J'attends l'autre lobby.
Enseignant stagiaire	D'accord.
Enseignant tuteur	Est-ce que t'as des questions à leur poser ?
Enseignant stagiaire	Moi ?
Enseignant tuteur	Oui.
Enseignant stagiaire	Non rien de particulier. Vous vous êtes sentis influencés ?



Thelma (parlementaire écologiste)	Bah nous oui.
Enseignant stagiaire	D'accord, ça allait dans le sens de vos idées ?
Thelma	Oui.
[Indistinct ]	
Enseignant stagiaire	Et bien j'invite l'autre lobby à venir.
Vincenzo	Elles ont pas terminé.
[indistinct]	
Sophie	On avait la deuxième partie par rapport à tout ce qu'est les voitures, les véhicules et tout ça.
Gabrielle	Donc tout d'abord les voitures électriques elles rejettent pas de CO2 donc contrairement aux autres véhicules dans l'atmosphère. Donc ducoup ça veut dire plus de particules plus de fumée et plus d'hydrocarbures donc ducoup c'est une bonne alternative aux véhicules polluants puisque ça respecte beaucoup plus l'environnement.
Sophie	Ensuite les voitures électriques elles sont plus respectueuses de la planète. Les voitures électriques sont vertes et réduisent la pollution atmosphérique. Elles diminuent considérablement les émissions qui contribuent au changement climatique et au smog. Donc le smog c'est un brouillard grisâtre urbain qui limite la visibilité dans l'atmosphère donc euh je pense que vous avez déjà vu ça. Pendant le covid, donc toutes les voitures étaient arrêtées. Et en Chine y'a eu une expérience qui a été menée.

	Ce smog a considérablement diminué et quelques mois après il a réaugmenté.
Gabrielle	Donc ducoup y'a vraiment une urgence à ralentir les émissions de gaz à effets de serre et cette course effrénée à la destruction de notre planète. Donc euh être écologiste c'est prendre conscience de la raréf / de la raréfaction et de l'épuisement des ressources naturelles. L'écologisme c'est une façon contre la disparition inéluctable des animaux.
Sophie	Être écolo c'est prendre vraiment conscience que nous sommes que de passage sur cette Terre et que nous devons laisser un héritage digne de ce nom à nos enfants et aux futures générations et non une Terre polluée et invivable. Être écologiste c'est encore une manière de lutter efficacement pour l'équilibre énergétique, climatique et environnemental.
Enseignant tuteur	En tout cas merci à vous.
Gabrielle	Désolé pour la parole.
Vincenzo	Certes l'environnement euh.
[Indistinct]	
Anthony (Parlement extrême droite)	C'est-à-dire que pour vous pour réduire le taux de CO2, faut refaire un confinement ?
Sophie	Non juste on a pu voir pendant ce confinement que du fait que les voitures elles ne pouvaient plus circuler euh comme je vous l'ai dit le smog a considérablement diminué et ça a vraiment fait du bien et de plus belle c'est reparti et ducoup le

	smog a ré augmenté. Donc on peut voir que grâce à ça quand même les voitures sont quand même un danger pour la planète.
[Indistinct]	
Vincenzo	<p>Certes l'environnement, l'état de l'environnement est trop critique mais nous ne sommes que 27 à participer aujourd'hui nous n'avons pas les deux puissances qui sont avec nous. Les Etats unis et la Chine qui sont les deux plus grandes puissances mondiales et donc les plus polluantes. Elles prennent tout sur notre dos euh, l'économie grandit nous on va perdre de l'économie on va plus avoir d'argent. Donc ça sert à rien de faire des efforts, si les autres ils prennent tout sur notre dos et on a plus d'argent et on met de l'argent on a plein de dettes sur le sur le / sur l'écologie. D'ailleurs je vois pas en quoi faire un projet de loi que sur les voitures alors qu'il y a plein de domaines.</p> <p>D'ailleurs, elles (les représentantes de Greenpeace) ont parlé des voitures mais la production des voitures pollue énormément. La récupération des métaux rares, bah c'est les petits enfants qui les ramassent en République démocratique du Congo par exemple c'est le plus grand pays où on récupère le cobalt par exemple euh et les moyens de transport pour tout rassembler ça pollue énormément donc au final euh la pollution des. Pour produire une voiture électrique bah euh ça sert à rien en fait on sait même pas si ça pollue, on dit que ça pollue pas mais en fait ça pollue pendant la production, au final ça sert strictement à rien de faire ça sachant qu'on est que 27 sur 190 pays.</p> <p>D'ailleurs au niveau des voitures électriques euh elles sont plus silencieuses donc ça peut provoquer plus de morts. Elles parlent du confinement mais le confinement euh, je pense que personne a envie de le revivre parce que c'était vraiment, on voyait plus nos amis et tout donc je pense que c'est pas, c'est pas une bonne chose fin c'est le confinement c'est arrivé un moment on s'attendait pas mais c'est quand même une bonne étude enfin</p>

	bon c'est pas vraiment euh. Nous trouvons quand même que c'est pas quelque chose de très clair. Je crois que j'ai fini.
[Indistinct]	
Vincenzo	[s'adressant à haute voix et face aux parlementaires] Si vous êtes pas certains de votre choix, j'ai de l'argent à vous proposer [sort une liasse de billets de Monopoly de sa poche].
Anthony	Normalement c'est fait plus subtilement que ça, et tu t'adresses à qui ?
Vincenzo	Extrême gauche et les écolos.

Mots clés : Simulation, ludification, logiques systémiques, holisme, situation-problème

Key words : Simulation, pedagogical games, systems, holism, “situation-problème”

### **Résumé :**

En France la simulation comme dispositif pédagogique est parfois victime d'une vision supposant une opposition entre le jeu et le sérieux nécessaire aux apprentissages, notamment dans l'enseignement de la géographie et de l'HGGSP, et ce bien que des textes officiels y fassent référence. Pourtant la recherche a démontré l'importance et le rôle du jeu dans ceux-ci, et certaines disciplines ont franchi le pas ludique depuis des décennies. Nous entendons, dans ce mémoire de recherche, démontrer l'intérêt de la simulation dans la compréhension des logiques systémiques complexes au travers de l'analyse d'une simulation géostratégique en mer de Chine méridionale, et d'une simulation du processus législatif de l'Union européenne. Ce dispositif ludique favorise l'engagement des apprenants, et est un moyen pour ceux-ci de comprendre un modèle en mouvement en y prenant part, et en explorant les potentialités d'action de l'élément qu'ils incarnent au sein du système étudié.

### **Abstract :**

In France, simulation as a pedagogical tool sometimes suffers from a common misconception assuming that an opposition exists between playing and a learning process that shall be austere. Opposing playing and learning specifically applies to geography and “HGGSP”, despite explicit references to simulations in official texts. Yet research has demonstrated the importance of playing in the learning process, and many disciplines have fully experimented it for decades. In this dissertation, we aim to demonstrate the value of simulation in understanding complex systemic logics, through the analysis of a geostrategic simulation in the South China Sea, as well as a simulation of the European Union's legislative process. Simulation game as a teaching device encourages learner involvement, and is a means for them to understand a dynamic model by personally taking part in it. It also allows to explore the potential actions of the element they embody within the system studied.