



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

# L'évaluation soutien d'apprentissage dans un dispositif de simulation de crise à l'université

**Thomas Meszaros**

Université Lyon 3, France  
thomas.meszaros@univ-lyon3.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1475-181X>

**Valérie Soubre**

Université Catholique de Lyon, France  
vsoubre@ucly.fr

<https://orcid.org/0009-0007-1370-2481>



Reçu le 01-08-2022 / Évalué le 10-11-2022 / Accepté le 15-05-2023

## Résumé

L'article présente un dispositif pédagogique original mis en place en Master 1 Relations Internationales par une équipe d'enseignants et d'ingénieurs pédagogiques à l'Université Lyon 3. Ce dispositif se présente sous la forme d'une simulation de crise. L'hypothèse développée dans cet article est que ce dispositif pédagogique est susceptible de représenter une ressource pour soutenir le développement des compétences des étudiants, notamment par l'approche actionnelle et réflexive. Nous exposerons les phases de la simulation dans lesquelles les étudiants agissent en mobilisant l'ensemble de leurs connaissances, puis réalisent un bilan réflexif en vue de conscientiser les compétences développées.

**Mots-clés :** simulation de crise, compétences, journal de bord, retour d'expérience, ingénierie pédagogique

## Assessment for learning in the context of a university crisis simulation

## Abstract

This article presents an original pedagogical device set up in the first year of a Master's in International Relations by a team of teachers and instructional designers at the University of Lyon 3. This device takes the form of a crisis simulation. The hypothesis developed in this article is that this pedagogical device is likely to represent a resource to support the development of students' competences, notably through the actional and reflexive approach. We will expose the phases of the simulation in which students act by mobilizing all their knowledge, and then carry out a reflexive assessment to become aware of the developed skills.

**Keywords:** crisis simulation, skills, logbook, feedback, educational engineering

## Introduction<sup>1</sup>

Depuis quinze ans nous organisons en master 1 Relations internationales, dans le cadre d'un enseignement dédié aux crises internationales, un exercice de simulation de gestion de crise internationale. Dans le cadre de cet enseignement, nous avons développé un savoir-faire spécifique dans le domaine des simulations de crises. Par *crise internationale* nous entendons : un conflit grave qui se traduit par une amplification des interactions hostiles, verbales ou physiques, entre des acteurs étatiques et/ou non étatiques, qui perçoivent des menaces sur leurs valeurs fondamentales ou buts prioritaires, subissent une pression du temps et du stress à cause de l'augmentation importante de la probabilité d'hostilités militaires, ce qui déstabilise leurs relations et met à l'épreuve la structure du système international ou de l'un de ses sous-systèmes (Brecher Wilkenfeld, 2000 ; Meszaros, 2017).

L'utilisation des simulations à des fins pédagogiques et scientifiques est aujourd'hui fréquente pour questionner différents problèmes<sup>2</sup>. Ce dispositif pédagogique nous est apparu comme une technique pertinente pour étudier les crises internationales. En tant que modélisation ou représentation d'un système politique, la simulation permet de reproduire certaines propriétés ou certains processus complexes liés à cette classe de systèmes particuliers. La présente contribution se base sur l'expérience acquise dans le cadre des exercices de gestion de crises internationales menées en Master 1 Relations internationales depuis les quinze dernières années.

Ces travaux pratiques permettent aux étudiants de mettre à l'épreuve et de compléter utilement les connaissances théoriques qu'ils ont acquises dans les différents domaines de leur formation. Cet exercice se déroule généralement en début du second semestre sur une semaine complète, qui est banalisée pour l'occasion. Cette semaine de simulation s'est instituée dans la formation de Master 1 Relations internationales. Les étudiants attendent avec impatience cet événement qui leur permet d'évaluer *in concreto* leurs connaissances voire, pour certains, de confirmer leur projet professionnel.

### 1. Créer un scénario de simulation de crise politique internationale : les différentes phases

Chaque simulation de crise politique internationale constitue un exercice pédagogique qui propose aux étudiants un apprentissage par le vécu. Les exercices réalisés en Master 1 réunissent plus de 150 étudiants qui sont appelés à « gérer » une crise internationale du point de vue diplomatique. Les étudiants sont regroupés par randomisation, c'est-à-dire sans qu'ils puissent avoir le choix de sélectionner

leurs camarades. La répartition se fait à la suite d'un questionnaire qu'ils doivent remplir afin d'accéder au reste de la plateforme *Moodle* notamment au choix des acteurs. Chaque groupe est composé de deux à dix étudiants en fonction du nombre d'acteurs prévu dans le cadre de l'exercice (nous sommes allés jusqu'à 50 acteurs), donc du scénario initialement envisagé, de la nature de l'acteur (étatique ou non étatique, directement impliqué ou non dans la crise) et du nombre d'étudiants qui suivent l'exercice (nous avons mené des exercices qui réunissaient jusqu'à 300 étudiants). Chaque groupe est ensuite chargé d'incarner un acteur pendant la durée de l'exercice. La simulation peut être décomposée en trois périodes ou phases : la préparation, l'exercice en lui-même et le retour d'expérience.

### 1.1. La préparation à l'exercice

L'exercice de simulation se déroule généralement début janvier. Pour l'équipe pédagogique, elle débute en septembre. L'équipe pédagogique sélectionne une région du monde suffisamment crisogène pour justifier l'exercice. Elle imagine un scénario de crise pertinent pour une semaine de simulation et qui mobilise largement les connaissances des étudiants. L'équipe pédagogique investit un temps important sur la répartition des groupes en fonction des acteurs. Enfin, elle met en ligne sur la plateforme les outils théoriques, le scénario, les outils d'évaluation, la liste des acteurs, la liste des salles mises à disposition des étudiants où se dérouleront les négociations en présentiel, les forums d'échanges en ligne pour que les étudiants puissent continuer leurs travaux à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit, les journaux de bords qu'ils rempliront au fur et à mesure et qui serviront pour le retour d'expérience et pour l'évaluation.

La phase de préparation pour les étudiants se déroule courant décembre. Durant cette phase les participants prennent connaissance des prérequis théoriques qui sont déposés sur la plateforme Moodle. Ils s'approprient également le scénario ainsi que les règles de procédure qui sont conformes à la réalité internationale (ce sont les règles de l'exercice). Enfin, ils se répartissent en groupes de travail après avoir satisfait une première évaluation (QCM) de manière à s'assurer qu'ils maîtrisent le scénario et les règles du jeu. Ils doivent ensuite produire une note de plusieurs pages sur l'acteur qu'ils doivent incarner. Ils doivent indiquer de manière précise les ressources matérielles et immatérielles qui sont à sa disposition dans la réalité, sa posture traditionnelle, les précédents historiques qui ont construit sa politique étrangère, etc. Ils doivent également préciser leurs intentions dans l'exercice c'est-à-dire quelle est leur stratégie et quelles sont les tactiques qu'ils envisagent pour atteindre leurs objectifs politiques.

L'exercice suppose un travail de préparation conséquent qui se déroule sur trois semaines en règle générale. Ce temps de préparation est essentiel. Il permet tout d'abord aux membres du groupe de découvrir l'acteur qu'ils doivent incarner, ses caractéristiques, ses intérêts fondamentaux, les idées, valeurs et principes qui guident ses décisions, ses actions, son positionnement diplomatique, ses engagements diplomatiques et stratégiques, ses atouts et faiblesses, les conflits et crises internationales dans lesquels il est ou a été engagé, ses partenaires et adversaires traditionnels, ses arènes officielles et officieuses de négociation, ses techniques et dispositifs de gestion de crise, etc. la préparation à l'exercice doit également permettre aux étudiants de maîtriser le scénario, la réalité dans laquelle il s'ancre, la facticité dont il relève à partir du point de rupture et la virtualité qu'il porte en lui. Enfin, la phase de préparation doit permettre aux étudiants d'apprendre à se connaître entre eux et de développer des habitudes de travail communes. Au-delà, ce temps est aussi un temps d'organisation. Ils doivent se répartir les tâches et développer des procédures qui assureront le fonctionnement du groupe, comme dans la réalité. Contrairement à des organisations routinières, cette organisation doit être suffisamment flexible pour s'adapter à des bifurcations qui pourraient se produire dans la crise. Le groupe doit être organisé efficacement de manière à pouvoir recueillir de l'information, officiellement et officieusement, traiter cette information, prioriser l'information pour favoriser la prise de décisions pertinentes, faire preuve d'esprit critique, planifier l'action et communiquer en interne et vers l'extérieur (partenaires, adversaires, médias, opinion publique).

## 1.2. L'exercice

La deuxième phase de la simulation est la réalisation de l'exercice en lui-même. Il se déroule généralement la première semaine de janvier. Les participants interagissent en respectant les règles de procédure qui sont celles de la vie internationale pour tenter de résoudre la crise imaginée par l'équipe pédagogique. Pour mener à bien leur mission les étudiants disposent d'un espace de travail organisé par groupe sur *Moodle*. Cet espace numérique de travail répond à deux principales attentes formulées par l'équipe pédagogique et par les étudiants. Ce double objectif consiste d'une part à faciliter le travail de l'équipe pédagogique dans la préparation de l'exercice, dans sa gestion logistique et dans l'évaluation des étudiants et d'autre part, à faciliter l'organisation des étudiants et de fluidifier leur communication avant, pendant et après l'exercice.

Du côté de l'équipe pédagogique, il s'agit de mettre en œuvre le principe de la classe inversée. Tous les contenus théoriques (base de connaissances théoriques,

scénario et autres éléments de contexte, règles de procédure, etc.) sont mis en ligne sur l'espace de cours *Moodle*. Cet espace permet aux étudiants d'avoir dès le début de l'exercice les matériaux de cours nécessaires à la simulation. De plus, un test en auto-évaluation est mis en ligne afin de permettre à l'équipe pédagogique de vérifier que les étudiants maîtrisent les connaissances théoriques de base, le scénario et les règles de procédures.

Du côté des étudiants, l'enjeu est de créer des espaces de communication sécurisée afin de permettre leurs échanges. Dans une deuxième partie du cours, nous avons intégré des forums privés pour chaque groupe. Seuls les étudiants d'un même groupe peuvent accéder à ces espaces de discussion internes à la cellule de gestion de crise. Les messages postés sont notifiés par courriel aux participants concernés. De même, des forums publics sont également intégrés pour les échanges intergroupes. Ils reproduisent les espaces diplomatiques formels et informels (espaces de négociations bilatérales ou multilatérales) de négociation qui existent dans la réalité. Ils sont dotés du même système de notification par mail que les précédents. Ces espaces de communication sont ouverts de jour comme de nuit pour les étudiants. Ils leur permettent de mener leurs négociations en parallèle des réunions et négociations qui se déroulent en présentiel ou de poursuivre leurs échanges lorsque les locaux de l'université sont fermés. Afin d'assurer le suivi du travail effectué par l'équipe pédagogique et par les membres des groupes durant la simulation, des wikis privés sont mis en place. Ils permettent aux étudiants de tenir un journal de bord. Ce journal rédigé dès le début de l'exercice est un outil d'aide à la décision et la mémoire du groupe qui permettra aux étudiants de rédiger avec précision leur bilan en situation post-simulation. Ce bilan final sera déposé sur la plateforme dans l'espace de rendu de travail que nous avons précédemment évoquée.

Les transformations qui ont été opérées par l'introduction des outils numériques dans l'exercice ont prouvé leur efficacité. Ils ont nettement facilité le travail de l'équipe pédagogique dans la préparation, mais aussi dans la gestion de l'exercice et dans son évaluation. Ils ont également favorisé l'accès des étudiants aux éléments du cours, fluidifié considérablement leurs communications et accru le réalisme de l'exercice.

Ainsi, durant cinq jours, vingt-quatre heures sur vingt-quatre à l'instar d'une crise réelle, les étudiants sont portés par le fil des événements que produisent leurs décisions et leurs manœuvres. Durant cet exercice, ils apprennent à composer avec l'urgence et l'intensité de la situation, la sensation de submersion par le flot d'informations et son hyper-connexion. Ils doivent également composer avec des relations humaines contraintes, avec chacun de leurs pairs à l'intérieur des

groupes, mais aussi en tant que groupe, avec les autres acteurs que le conflit réunit et oppresse. Le scénario joue à ce titre un rôle essentiel. Il est l'environnement de cet apprentissage.

### 1.3. Le retour d'expérience (RETEX)

La phase post-simulation se déroule de janvier à mars. C'est une période durant laquelle les participants ont la tâche d'établir un retour d'expérience sur leur posture dans l'exercice. Ce bilan prend la forme d'une analyse critique de leur action et de celle des autres groupes durant l'exercice. Ils doivent également proposer une modélisation théorique de la crise qu'ils ont vécue à partir des éléments qui ont été mis à leur disposition par l'équipe pédagogique ou de leurs propres recherches. Le scénario de la simulation de crise proposée durant l'année universitaire 2021-22 mettait en avant la sortie du Royaume-Uni de l'Union européenne en tant que cause latente d'une crise en Irlande du nord à laquelle. C'est ainsi que, suite au Brexit, les étudiants devaient faire face à plusieurs défis politiques émergents en Grande-Bretagne tels que la constitution des groupes séparatistes, engageant des hostilités en vue d'une autodétermination de l'Irlande du Nord. Ainsi, entre la gestion des masses migratoires, les tensions entre Londres et Paris sur la question de licence de pêche, l'Angleterre fait face à un véritable challenge et met en place des stratégies diverses afin de préserver son intérêt national. Face à l'exacerbation de la crise, des milliers de manifestants revendiquant la tenue d'un referendum en Irlande du nord blessés et tués, la scène internationale et l'Union Européenne en particulier ne restent pas indifférentes, et décident d'élaborer un plan d'action afin de mettre fin à cette situation qui risquait d'affecter toute l'Europe. De ce fait, plusieurs sommets et assemblées plénières organisés par la France, présidente du Conseil de l'Union Européenne, rassemblant tous les pays membres afin de tendre vers des résolutions de façon unanime tout en respectant les valeurs de l'Union Européenne. Le bilan est réalisé à partir du journal de bord que chaque étudiant a tenu pendant la semaine de simulation. Ce journal permet de garder la mémoire des différentes actions et des travaux menés par l'étudiant et son groupe. Cette prise de notes quotidienne facilite ensuite la rédaction du bilan avec plus de précision.

Enfin, un espace de rendu de travail de groupe a été créé dans le même espace de cours afin que les étudiants puissent déposer en ligne, dans un dossier centralisé, leurs fiches de synthèse initiale (*position paper*) et, en phase post-simulation, leurs bilans (RETEX). L'analyse du dispositif à l'aune de l'évaluation et les sondages réalisés auprès des étudiants, permettent de constater que la simulation de crise internationale est le moment phare de leur année universitaire.

L'ingéniosité des étudiants pour freiner et circonscrire la crise est parfois étonnante. L'équipe pédagogique apprend également beaucoup lors de ces exercices.

## **2. Analyse du dispositif et place de l'évaluation soutien d'apprentissage**

Ce dispositif de simulation de crise, dont l'objectif était précisément la gestion dans l'urgence et sous la pression d'une crise internationale, le plus conformément possible à la réalité, nécessitait de penser un dispositif d'enseignement et d'apprentissage différent de ce qui se fait traditionnellement à l'université. Du côté de l'équipe pédagogique, il s'agissait de préparer le scénario, les documents-cadres pour les étudiants avec les explications sur la situation, les règles du jeu, la répartition en groupe et l'évaluation des apprentissages avant, pendant et après la simulation. Du côté des étudiants, il s'agissait de prendre connaissance des documents et du scénario, prendre contact avec les membres de son groupe, travailler en équipe avec le besoin essentiel de pouvoir échanger efficacement entre membres du même groupe et avec les autres équipes. L'arrivée des outils numériques dans l'exercice de simulation a permis de résoudre en partie ce problème majeur. Elle a non seulement introduit de la fluidité dans la gestion de l'exercice, mais aussi elle a aussi considérablement facilité sa préparation et son évaluation. Dans l'analyse de ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage se dégage le choix de l'approche pédagogique et didactique, en l'occurrence l'approche par compétences. Et dans ce choix d'approche, l'accent est mis sur l'évaluation soutien d'apprentissage.

### **2.1. L'approche par compétences**

Les exercices de simulation que nous avons développés sont à la fois des dispositifs de formation, des organisations plus ou moins techniques permettant d'agir sur le contexte de la formation pour le rendre didactique (temps limite de préparation, temps limite d'action, retour d'expérience, consigne, scénario, tests, etc.), une pratique didactique, un moyen pratique, commode, souvent simple et sans risque, de mener des actions qui préfigurent une activité plus complexe et une mise en situation stratégique, une situation la plus authentique possible qui est, pour celui qui se forme, ce qui est vécu dans le milieu où se forge son expérience. Ce dispositif de simulation, selon nous, permet alors de rendre les situations vécues par les étudiants comme productrices d'apprentissages. L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail d'apprentissage. À ce propos, selon Perrenoud (2000 : 45) :

*Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation, avec ce paradoxe : plus une situation a du sens, mobilise, implique, plus il devient difficile de réguler finement les apprentissages sans casser la dynamique en cours et couper les individus du groupe.*

Toutefois, le concept de compétence mérite d'être redéfini. Selon Meirieu (1997), ce sont des savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référentielles épistémologiquement à une seule discipline. Nous retrouvons donc ici les caractéristiques du dispositif de la simulation tel que défini dans la première partie de cet article.

Muller (2009 : 23) propose une définition de la compétence comme « une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Le rapport logique entre ces définitions et le dispositif de la simulation apparaît donc clairement : l'enjeu est bien de pouvoir développer des compétences articulant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des situations données. Mais cela représente un changement important à l'université, car passer des connaissances aux compétences, du programme au référentiel suppose que chacun se demande pourquoi sont enseignées telles ou telles connaissances, si elles sont pertinentes, gratuites, etc. La compétence est donc la capacité à mobiliser de manière intégrée des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes) et externes (collègue ou condisciple, personne de référence, documentation, etc.) pour faire face à une famille de situations. Le verbe « mobiliser » est par ailleurs choisi délibérément parce qu'il met en évidence le rôle d'initiative et de construction d'un sujet-acteur, engagé dans une action orientée vers un but par opposition à un opérateur-sujet qui, de manière un peu mécanique, actionnerait procédures et savoirs stockés en lui, réifiés en quelque sorte (Beckers, 1997).

Il est essentiel d'avoir ces similitudes et dissemblances à l'esprit lors de la création du scénario, mais aussi de les intégrer avec pédagogie à la présentation de l'exercice pour être transparent avec les étudiants. De plus, pour qu'ils soient efficaces, ces exercices de simulation doivent être développés avec une rigueur méthodologique (définition des objectifs, dimension de l'exercice, éléments de préparation, prérequis, retour d'expérience, etc.), ce qui permet de les distinguer d'autres types de jeux de rôle ou simulation dont l'objectif est plus l'amusement que l'apprentissage. Enfin, dernière limite, ces exercices ne doivent pas être

faussement dynamiques. Au contraire, ils doivent chercher à explorer le champ des possibles. Une simulation qui serait trop scénarisée ôterait une bonne part de son intérêt pour les participants et produirait de nombreuses frustrations voire des conflits. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de créer un scénario qui, une fois le point de rupture franchi, ouvre la voie à une multitude de possibles. Le travail de l'équipe pédagogique n'est pas d'anticiper ces possibles, mais de suivre les étudiants dans leurs démarches et, éventuellement, de les accompagner, caractéristiques propres à la pédagogie de projet.

Nous ne présentons pas ici l'ensemble des retours d'expérience des étudiants quant à l'exercice. Ils indiquent massivement que pour eux, la simulation permet d'acquérir des savoir-être ou compétences comportementales, comme le notifie le groupe représentant l'acteur *Islande* dans son bilan : « Le travail du groupe a toujours permis de maintenir une position claire, grâce à une bonne communication, entente et répartition des tâches entre ses membres ». Malgré certaines limites, dans le cadre de leurs retours d'expérience, les étudiants insistent sur trois aspects qui sont, à leurs yeux, particulièrement importants. Tout d'abord, ils soulignent que les simulations de gestion de crises internationales révèlent le caractère concret que possède leur formation, mais dont ils n'avaient pas nécessairement conscience. Ainsi, lorsque le groupe d'étudiants représentant l'acteur *Malte* revient sur la manière dont il a travaillé dans la simulation de gestion de crise, il analyse ses différentes stratégies :

*La première étape de notre stratégie a consisté en une répartition des rôles. Pour ce faire, nous nous sommes réunies afin de faire connaissance, de faire le point sur la compréhension de la crise et d'évaluer les points forts et les points faibles de chaque membre du groupe. À la suite de cette réunion, une personne s'est vu attribuer le rôle de représentant à l'assemblée et devait donc se charger des négociations, la deuxième personne devait se charger des communiqués officiels, [...] tout en gardant à l'esprit que la gestion de la crise est un travail d'équipe et que nous sommes censées s'entraider et travailler en groupe, surtout par rapport à la veille stratégique et aux négociations avec les autres acteurs. Nous avons par la suite procédé à une étude approfondie de l'acteur que nous étions censés représenter, à savoir la République de Malte, avant d'en discuter ensemble pour déterminer notre position par rapport à la crise.*

Ensuite, les étudiants indiquent qu'au-delà des connaissances théoriques qu'ils doivent mobiliser dans le cadre de ces exercices, ces simulations les sensibilisent également sur les compétences qui sont nécessaires et qu'ils doivent développer dans le cadre de leurs projets professionnels. Le fait de devoir travailler et

collaborer dans un groupe est un élément également important dans le dispositif de la simulation. C'est par exemple le cas des étudiants représentant l'acteur The Sun qui nomme comme point positif la « cohésion de groupe : l'ensemble du groupe est parvenu à s'entendre sur toute la durée de l'exercice. Une bonne organisation a permis une veille permanente. Les décisions ont pu être prises de manière collégiale ». Ces instruments pédagogiques semblent donc être particulièrement efficaces puisqu'ils sensibilisent les étudiants sur des procédures, des mécanismes ou des enjeux auxquels leurs enseignements académiques répondent déjà, mais de manière essentiellement théorique.

Enfin, dans leurs retours d'expérience les étudiants nous ont fait part de l'importance que constituent pour eux ces mises en situation pour saisir, à partir d'une perspective pragmatique, la réalité internationale : les stratégies des acteurs et les contraintes qui pèsent sur leurs actions, leur interdépendance, le processus de décision en situation de crise, la diplomatie officielle et officieuse ainsi que les négociations internationales, la communication de crise, les mécanismes juridiques internationaux, le fonctionnement des organisations internationales, l'influence du contexte historique et géographique. Par exemple, dans leur analyse de la simulation, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *The Sun* explique :

*Nous avons réussi à trouver un certain équilibre entre l'aspect « tabloïd » de notre journal et le contenu sérieux et professionnel ; et cet équilibre a été maintenu durant la crise. Le dernier jour de la crise nous avons eu pic de publications « à buzz » mais cela s'explique par le mouvement de creux et de vide que connaissait la crise. Nous ne voulions pas avoir une journée ou une période sans contenu et avons repris la ligne éditoriale classique. Nous considérons que la ligne éditoriale du Sun a été conservée au fil de nos publications. Nous avons réalisé un format constant et nous avons concentré notre activité médiatique sur le Royaume-Uni, le Sun étant un journal focus sur sa population. Pour cela nous avons notamment écarté certains sujets de notre traitement.*

De ce fait, nous pouvons confirmer, à l'instar de Perrenoud (2000), que l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre à terre.

Entre 2001, année où les exercices de gestion de crise ont débuté, et 2014, l'utilisation des outils numériques dans les simulations est peu significative. En tous cas, elle n'était pas systématique. Toutefois, dès le début des exercices, l'équipe pédagogique a eu recours à des outils vidéo afin de permettre aux étudiants de s'autoévaluer. Cette technique, issue de la *formation aux médias (media*

*training*), était destinée à entraîner les étudiants à la prise de parole en public. Elle a également servi à l'équipe pédagogique pour étudier avec les étudiants leur capacité à gérer leur équipe, se coordonner, négocier et faire preuve de flexibilité cognitive ou d'adaptabilité, d'intuition, prendre des décisions en situation d'incertitude c'est-à-dire être capables de résoudre des problèmes complexes, exercer une pensée critique, être créatifs. Cette technique permettait d'observer les savoir-être ou compétences comportementales (*soft skills*) acquises par les étudiants dans la simulation. Elle permettait également de s'intéresser au contenu de leurs échanges, de leurs négociations et d'étudier avec eux la mobilisation qu'ils faisaient de leurs connaissances et les compétences techniques (*hard skills*) qu'ils avaient acquises dans le cadre de l'exercice. Cette technique a rapidement été abandonnée pour plusieurs raisons. Il n'était pas possible de filmer les étudiants dans chaque arène de négociation. Le temps de traitement des vidéos était très long et mobilisait toute l'équipe pédagogique sur cette seule mission au détriment de toutes les autres (conseil aux étudiants, évaluation in situ, etc.). Enfin, parce que, eu égard au nombre d'étudiants, les débriefings étaient beaucoup trop longs et ne permettaient pas de s'intéresser à chaque étudiant individuellement, ce qui a généré une réflexion autour d'un dispositif d'évaluation pour apprendre.

## 2.2. L'analyse réflexive

En partant des principes de l'approche par compétences, telle que nous l'avons définie ci-dessus, nous allons désormais nous centrer sur la place de l'évaluation soutien d'apprentissage dans le dispositif de la simulation. Rappelons que « Cette évaluation a pour fonction d'aider l'étudiant à apprendre. Elle est *au service de l'apprentissage de l'apprenant* (Allal, Bain et Perrenoud, 1993 : 13) et son intention dominante est de soutenir la régulation des apprentissages de ce même élève, c'est-à-dire *d'intervenir dans et sur les apprentissages, en temps réel, et dans la durée du processus* (Hadji, 2012 : 48) » (Soubre, 2020 : 92). Ce qui renvoie bien aux caractéristiques du dispositif de la simulation.

Comme nous l'avons montré, le dispositif de simulation de crise s'inscrit dans l'approche par compétences. Cette dernière précise la place des savoirs dans l'action en tant que « ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation » (Perrenoud, 2000 : 23). Ainsi, dans son analyse, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *Opinion Publique Internationale* (OPI) déclare que :

*La plus grosse difficulté était de rendre nos actions réalistes et de nous mettre à la place des populations afin d'agir comme elles l'auraient fait dans la réalité, sans que les réactions soient excessives. Les difficultés rencontrées par le Royaume-Uni dans l'exercice du jeu de la gestion de crise ont bloqué l'orientation de l'OPI, qui ne pouvait plus évoluer dans le sens des actions contestataires, que nous trouvions pourtant réalistes. Notre posture était difficile à établir, puisque l'OPI influence la presse et la presse influence l'OPI. C'est un équilibre qui a été difficile à trouver lors de l'exercice.*

La conséquence, pour l'évaluation soutien d'apprentissage, vise « à favoriser la mise à disposition des ressources pour l'enseignant et l'apprenant afin de soutenir au mieux leur réussite. Ces ressources contribuent notamment à une meilleure compréhension des buts d'apprentissage par l'étudiant, à une instrumentation plus accessible pour gérer l'erreur (Astolfi, 2007), à des régulations aux moments-clés de l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005), à la mise en place d'évaluations critériées (Mottier Lopez, 2017) et, plus généralement, à des ressources sociales et matérielles susceptibles de soutenir les progressions d'apprentissage [...]. Les pratiques d'évaluation soutien d'apprentissage, fondées sur la verbalisation et l'explicitation pendant le temps de la simulation, établissent un système de communication, créateur de liens et de références qui aident à constituer une communauté apprenante. D'autre part, l'évaluation soutien d'apprentissage postule que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage donc de son évaluation. Ce qui pose la question du pouvoir et du savoir évaluer » (Soubre, 2020 : 92-93).

Cette simulation permet donc d'intégrer l'autoévaluation, puisque les apprenants alternent des moments de travail individuel, en groupe et en classe entière. La rédaction du journal de bord en atteste, par exemple, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *The Sun* analyse leur stratégie de cette manière :

*Nous avons réajusté notre stratégie dès le premier jour de la simulation. En effet, nous avons abandonné l'idée de départ de réaliser des vidéos le soir pour deux raisons. La première raison de cet abandon est le manque de temps et d'organisation. Nous avons estimé que maintenir notre stratégie avec les Unes, les éditos, les entretiens et les vidéos n'était pas tenable sur le long terme. La deuxième raison découle de la première, c'est-à-dire que nous avons réajusté notre stratégie pour prioriser la qualité de nos autres publications tels que les entretiens-fleuves, les éditos, les Unes et les veilles.*

Dans ce verbatim, nous constatons que les étudiants dans le processus de la simulation parviennent à réguler leur stratégie. Ainsi, les étudiants ont besoin de traces plus explicites pour étayer et comprendre leur cheminement, mais aussi pour soutenir leur engagement. Le journal de bord permet de consigner les réflexions, les questions, les commentaires personnels que suscite la situation inédite de la

simulation : il favorise la mise à distance du vécu, sert de mémoire des découvertes et du cheminement réalisé par chacun. Il est davantage orienté sur le processus que sur le produit final et sera une aide précieuse pour rédiger le bilan final. Il sollicite l'écriture réflexive qui permet la prise de recul et le retour sur l'expérience. « En conséquence, accompagner l'élève dans une démarche d'autoévaluation s'inscrit dans ce que Bruner (1987) appelle *l'interaction de tutelle*, où l'apprenant intervient sur les conditions mêmes de son apprentissage par le mode de communication qu'il instaure » (Soubre, 2020 : 93) avec l'équipe pédagogique durant tout le temps de la simulation.

Ainsi, les processus d'interaction entre pairs sont au moins aussi importants que ceux qui se déroulent avec l'enseignant, lors des temps de confrontation des auto-évaluations en groupe. En effet, il y a longtemps que les psychologues constructivistes avec Piaget, les cognitivistes, les spécialistes de la dynamique des groupes ont montré que le travail interactif est un excellent moyen d'apprentissage : selon Meirieu (1984 : 43), « Le groupe d'apprentissage n'est pas un groupe de tâche : ce qui compte, ce n'est pas l'œuvre commune, mais la progression de chacun des individus qui le composent ». Un apprenant entreprend plus ou moins rapidement de s'auto-évaluer, c'est-à-dire d'utiliser les critères sur son propre travail. L'aider à entrer dans des analyses réflexives, c'est alors lui permettre d'apprendre à s'auto-évaluer et de manifester par cela, au fur et à mesure du travail, son degré d'autonomie. Ainsi, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *Hongrie* notifie dans son RETEX : « Nous nous félicitons de notre excellente collaboration, de notre investissement et de notre complémentarité dans cette simulation de gestion de crise. Nos cerveaux ont chauffé mais l'exercice a énormément été apprécié et nous a beaucoup fait progresser ». Pour conclure sur ce point, Jorro (2000 : 40) affirme qu'« à chaque élève de devenir un auto-évaluateur sans quoi l'émancipation serait vaine ». La question est alors de se libérer de la tutelle unique de l'enseignant évaluateur : « en dénouant la relation évaluateur/évalué, le sujet émancipé peut réinjecter dans l'action, ce processus évaluatif. Porté par des gestes qui ont pris sens pour lui, l'étudiant investit la posture d'évaluateur ». Ce dispositif d'évaluation s'appuie sur le concept d'évaluation soutien d'apprentissage en permettant la reconnaissance de l'apprenant comme sujet et de sa réflexion sur sa compétence dans le cadre de la simulation de crise.

### Conclusion<sup>3</sup>

Ce qui est ici proposé dans le cadre de ce dispositif de simulation de crise constitue une véritable innovation dans les pratiques ordinaires des enseignants à l'université. Parmi ces changements, on peut relever à la fois l'évolution du métier d'enseignant (relation à l'apprenant, évaluation, pratiques pédagogiques, travail

en équipe) et l'organisation du temps de travail des étudiants (gestion des parcours, du scénario et des groupes, gestion de la communication et des interactions entre enseignant et étudiant et entre étudiants, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens, etc.).

Comme nous l'avons vu précédemment, tout projet d'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage concerne à la fois :

- la dimension didactique : finalités de l'enseignement, notion de compétences, évaluation soutien d'apprentissage, importance du projet, mise en priorité des échanges et des travaux de groupes ;
- la dimension pédagogique : gestion de la classe, des groupes, relation pédagogique, utilisation du journal de bord, organisation des bilans et du RETEX, la constitution des équipes.

Le dispositif de simulation de crise privilégié ici rend indispensable de construire un projet qui mette en tension les dimensions pédagogiques et didactiques, mais également organisationnelles. L'évaluation soutien d'apprentissage se trouve alors au cœur du dispositif puisqu'elle permet de soutenir les apprentissages des étudiants de l'évaluation diagnostique, à la rédaction du journal de bord, la participation au RETEX et l'analyse du cheminement dans le bilan final.

## Bibliographie

- Allal, L., Lopez, L. M. 2005. Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, p. 241-264.
- Astolfi, J. P. 2012. *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences Humaines.
- Bain, D., Perrenoud, P., Allal, L. 1993. Evaluation formative et didactique du français : les raisons d'une convergence. In : *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé, p. 9-30.
- Brecher, M., Wilkenfeld, J. 2000. *A Study of Crisis*. Ann Arbor: Michigan university press.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., Carles, L. 2003. Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net*. Montréal, Presses, p. 11-47.
- Hadji, C. 2012. *Comment impliquer l'étudiant dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : Editions ESF.
- Médioni, M. A. 2016. *L'évaluation-soutien d'apprentissage au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meszaros, T. 2017. Crise. In : Durieux B., Jeangène Vilmer J-B., Ramel F., *Dictionnaire de la guerre et de la paix*. Paris : Presses universitaires de France. P. 321-329.
- Meszaros, T. (éd.) 2023. *Crises et simulations*. Paris : Éditions du Cerf.
- Mottier Lopez, L. 2015a. *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. 2015b. « L'évaluation-soutien d'apprentissage des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches

participatives ». *Questions Vives*, n° 23. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1692> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1692> [consulté le 15 juillet 2022].

Perrenoud, Ph. 2000. L'école saisie par les compétences. In : Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 21-41

Sebba, J., Crick, RD, Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., Durant, K. 2008. *Examen systématique des données de recherche sur l'impact de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs dans les écoles secondaires / Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. EPPi Centre. [En ligne] : <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2415&language=en-US> [consulté le 15 juillet 2022].

Soubre, V. 2015. « L'analyse réflexive au service de l'émancipation : Construire des compétences et se construire ». *Voix plurielles*, Vol. 12, n° 1, p. 272-282. [En ligne] : <https://doi.org/10.26522/vp.v12i1.1190> Québec [consulté le 15 juillet 2022].

Soubre, V. 2020. « Le cas d'un dispositif de développement professionnel pour et avec des enseignants de français langue étrangère dans l'enseignement supérieur français ». *Revue hybride de l'éducation*, Vol. 4, N° 4, p. 89-110. [En ligne] : URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1073627ar> ; DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1066>

## Notes

1. Les deux auteurs sont à responsabilité égale dans la rédaction de cet article. Les responsabilités rédactionnelles de Thomas Meszaros portent particulièrement sur les parties suivantes : *Introduction* ; *Créer un scénario de simulation de crise politique internationale : les différentes phases* ; celles de Valérie Soubre portent sur les parties intitulées *Analyse du dispositif et place de l'évaluation soutien d'apprentissage* ; *Conclusion*.

2. Nous nous permettons de renvoyer le lecteur à l'ouvrage *Crises et simulations* qui insiste dans son introduction sur la pertinence de l'utilisation des simulations de crises en science politique, plus particulièrement dans le sous champ des relations internationales et des études stratégiques (Meszaros, 2023).

3. Les auteurs tiennent à remercier l'équipe du Pole d'Accompagnement à la pédagogie numérique (PAPN) de l'Université Lyon 3, en particulier Marcelline Perrard, Benjamin Chabrilat, et Hong Dang Khanh qui ont participé aux derniers exercices de simulation. Nous tenons à adresser des remerciements particuliers à Laurent Danet qui a contribué à leur scénarisation et qui a également participé à plusieurs contributions afin de valoriser ce dispositif. Le présent article s'en est directement inspiré. Nous tenons également à remercier les étudiants du master ayant participé à ce dispositif.