

Diplôme d'enseignement au secondaire II

Mémoire professionnel

**L'enseignement d'une question sociale vive en droit : la simulation  
d'un procès d'activistes du climat**

VALENTIN HENRIOD & JOACHIM WELTE

Sous la supervision de : Guillaume Roduit – Professeur HEP associé  
Membre du jury : Gregory Ode – Chargé d'enseignement IUEF



9 juin 2023

## Table des matières

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1   | Introduction.....  | 2  |
| 2   | Cadre théorique.....   | 2  |
| 2.1 | La simulation de procès dans l’enseignement du droit.....                        | 2  |
| 2.2 | Les questions sociales vives dans l’enseignement du droit.....                   | 4  |
| 3   | Filière et degré d’enseignement.....   | 5  |
| 4   | Présentation de l’UEA.....   | 6  |
| 4.1 | Choix du dispositif.....   | 6  |
| 4.2 | Descriptif de l’UEA.....   | 7  |
| 4.3 | Structure de l’UEA.....  | 9  |
| 5   | Analyse.....   | 21 |
| 5.1 | Critique de la mise en œuvre de la simulation de procès par les enseignants..... | 21 |
| 5.2 | Enquête de satisfaction auprès des élèves.....                                   | 23 |
| 6   | Conclusion.....  | 24 |
| 7   | Annexes.....   | 26 |
| 8   | Bibliographie.....   | 27 |
|     | Résumé.....  | 29 |

# 1 Introduction

De nombreuses études démontrent que la manière dont un cours est enseigné agit directement sur l'apprentissage et la motivation des élèves (Ménard, 2021 ; Hattie, 2017). L'enseignement du droit à des gymnasiens ne s'échappe pas à cette règle.

Fréquemment perçu à tort comme une discipline ennuyeuse axée sur la lecture et l'apprentissage d'articles de loi, l'enseignement du droit dispose en réalité d'un large éventail de méthodes pédagogiques, capables de démentir ce préjugé. C'est pourquoi, au travers de ce travail de mémoire, nous avons essayé de construire une unité d'enseignement apprentissage (ci-après : « UEA ») en droit qui soit innovante<sup>1</sup>. Pour cela, nous avons imaginé et testé une simulation de procès pénal traitant d'une question sociale vive, la désobéissance civile. Ce choix didactique nous est apparu évident tant il nous semble nécessaire aujourd'hui d'impliquer pleinement les élèves dans leurs apprentissages afin que ces derniers puissent être significatifs (Ménard, 2021, paragr. 29).

Dans la suite de ce travail, nous vous proposerons quelques éléments de réflexion qui nous ont amené à créer cette UEA et nous présenterons aussi une mise en œuvre détaillée du dispositif. Puis, nous effectuerons une brève analyse de la mise en œuvre et enfin nous terminerons par une conclusion.

## 2 Cadre théorique

### 2.1 La simulation de procès dans l'enseignement du droit

L'importance du jeu dans l'apprentissage cognitif et le développement de l'enfant a été démontré dans des travaux de psychologie (Piaget, 1945). L'apprentissage par le jeu est reconnu par les sciences de l'éducation qui ont cherché à favoriser un apprentissage actif en déplaçant l'accent du savoir et de son détenteur vers l'apprenant. Si l'apprentissage par le jeu est largement accepté dans les écoles primaires, il n'en va pas de même pour le secondaire. En effet, il existe peu d'ouvrages spécifiques sur le rôle du jeu à ce niveau et il est rare que les enseignants l'intègrent ouvertement

---

<sup>1</sup> La simulation de procès en droit pénal décrite au cours de ce mémoire est une UEA (4 périodes) faisant partie intégrante d'une séquence d'enseignement apprentissage plus large (12 périodes), nommée : « introduction au droit pénal ».

dans leur pédagogie. Cela pourrait être dû à une perception que le jeu est une activité enfantine qui n'est pas assez sérieuse pour les étudiant-e-s plus âgé-e-s (Seara, 2007). Pourtant, les raisons d'utiliser le jeu dans l'enseignement au gymnase sont les mêmes que pour les classes d'âge inférieures : il peut favoriser la motivation des élèves, améliorer l'efficacité et la diversité de l'apprentissage (Taylor & Walford, 1972/1976). La motivation des élèves est plus forte lorsqu'il-elle-s s'adonnent à des jeux éducatifs car ces derniers permettent aux élèves de s'engager dans des activités ludiques et signifiantes dont il-elle-s peuvent percevoir l'enjeu. Le jeu de rôle est motivant pour les élèves (Chamberland & Provost, 1996). En effet, le jeu a cette capacité à mobiliser une motivation intrinsèque chez l'élève ce qui est profitable pour son apprentissage (Ménard, 2021). Le jeu en classe aide à rompre la routine du rôle traditionnel de l'enseignant-e et de l'élève (Seara, 2007).

Au vu de l'impact positif du jeu sur la motivation et par conséquent sur l'apprentissage des élèves, la mise en œuvre d'une simulation de procès au sein d'une séquence d'enseignement de droit ne semble pas hérétique. D'ailleurs, selon la littérature, le recours à la simulation de procès dans l'enseignement supérieur n'est pas récent et possède de nombreux avantages pour l'enseignement du droit. C'est vers la fin des années soixante que les premiers écrits témoignent de l'utilisation de ce type de dispositif dans l'enseignement du droit, ainsi que dans d'autres disciplines (Université de Namur, 2023). Par sa capacité à reproduire une situation réelle de façon simplifiée, la simulation permet une meilleure compréhension et une meilleure appréhension de la réalité (Université de Namur, 2023).

Les avantages liés à la simulation de procès sont multiples. Tout d'abord, le caractère dynamique de cette méthode pédagogique permet une responsabilisation de l'apprenant-e. Le ou la participant-e se trouve engagé-e dans un processus de résolution de problème et apprend par l'expérience vécue, celle-ci ayant été sélectionnée et cadrée par l'enseignant-e dans le but d'atteindre des objectifs précis (Université de Namur, 2023). La simulation de procès a cette capacité de fournir aux élèves une occasion d'apprentissage fondée sur la participation et l'expérience qui en fait une excellente manière vivante d'initier les élèves au monde juridique. En étant acteur-ice du procès, les élèves devant s'exprimer face la classe développent leur compétence en plaidoirie, en art oratoire. En outre, il-elle-s renforcent non seulement leur capacité à organiser leurs idées et arguments de manière orale, mais surtout, en amont, il-elle-s mettent en pratique la recherche et la logique juridique propre à la résolution de cas (UNICEF Canada & Réseau ontarien d'éducation

juridique, 2012). Enfin, en participant à une simulation de procès, les élèves apprennent également à prendre en compte les points de vue des différents acteur-ice-s afin de forger leur opinion.

La simulation de procès est donc bénéfique pour les élèves car elle encourage l'émergence de l'autonomie, de l'initiative et de l'esprit critique, tout en stimulant de nombreux processus de réflexion essentiels pour le monde du travail. Elle amène l'élève à conceptualiser en termes de systèmes, de relations et de processus dynamiques, plutôt que d'événements distincts (Université de Namur, 2023).

## **2.2 Les questions sociales vives dans l'enseignement du droit**

Les questions socialement vives (ci-après : « QSV ») sont liées à des sujets controversés ayant des implications dans divers domaines, comme la science, l'éthique, la politique, l'économie, l'environnement, entre autres. Leur "vivacité" se manifeste à trois niveaux : dans la société, dans les savoirs de référence, et dans les savoirs scolaires. Par conséquent, elles interpellent la société, sont sujets à débat parmi les expert-e-s, et sont directement confrontées par les élèves et les enseignant-e-s. Les QSV sont caractérisées par leur capacité à générer des incertitudes, des divergences d'opinions, des controverses et des conflits, en fonction de différents facteurs (l'actualité, l'avancement de la recherche, les acteurs impliqués ...) (Legardez, Simonneaux, & Simonneaux, 2008).

L'éveil de l'élève quant à son rôle de citoyen-ne est une des missions déléguées à l'enseignant-e de la branche économie et droit au gymnase par le plan d'étude vaudois (DGEP, 2022). Par conséquent, le traitement de QSV dans l'enseignement gymnasial est important car il prépare les étudiant-e-s à devenir des citoyen-ne-s éclairé-e-s et engagé-e-s (Ode, 2023 ; Legardez, 2011). En effet, par le traitement de questions d'actualité complexes telles que les inégalités sociales, le racisme, le changement climatique, les questions de genre ou encore les migrations permet aux élèves de se confronter à des thématiques sociétales importantes.

L'intégration de QSV dans l'enseignement permet à l'enseignant-e de mobiliser les élèves dans des activités complexes (de niveau taxonomique élevé), ce qui a un effet favorable sur l'apprentissage (Anderson et al., 2000). Exploiter les QSV en classe permet d'acquérir des connaissances tout en travaillant « dans l'action », en développant certaines aptitudes telles que la réflexivité, l'engagement et la gestion des émotions. Ce travail « dans l'action » favorise la mise en œuvre de pédagogies actives impliquantes cognitivement pour les élèves (Ode, 2023). Traiter des QSV en

classe permet également de travailler de manière ciblée certains savoir-faire disciplinaires et transversaux tel que l'argumentation, la recherche d'informations, ou encore la communication orale lorsque la QSV est traitée par le débat ou la simulation de procès.

Finalement, l'exploration de ces questions encourage le développement de l'esprit critique chez les élèves, leur offrant des occasions précieuses de questionner, d'analyser et de débattre sur des problèmes sociétaux de manière critique et informée. Cette approche active et centrée sur l'élève favorise non seulement leur compréhension profonde des problématiques sociétales, mais stimule également leur capacité à formuler des arguments cohérents, à évaluer des perspectives divergentes et à faire preuve de discernement dans l'évaluation des informations. En définitive, l'intégration des QSV dans l'enseignement ne se contente pas de transmettre des connaissances, mais vise à équiper les élèves de compétences et d'attitudes nécessaires pour devenir des citoyens actifs, responsables et réfléchis dans une société en constante évolution.

### **3 Filière et degré d'enseignement**

Notre séquence d'enseignement-apprentissage (ci-après : SEA) est prévue pour des élèves de 1<sup>ère</sup> année en maturité gymnasiale ayant la discipline économie et droit en discipline obligatoire.

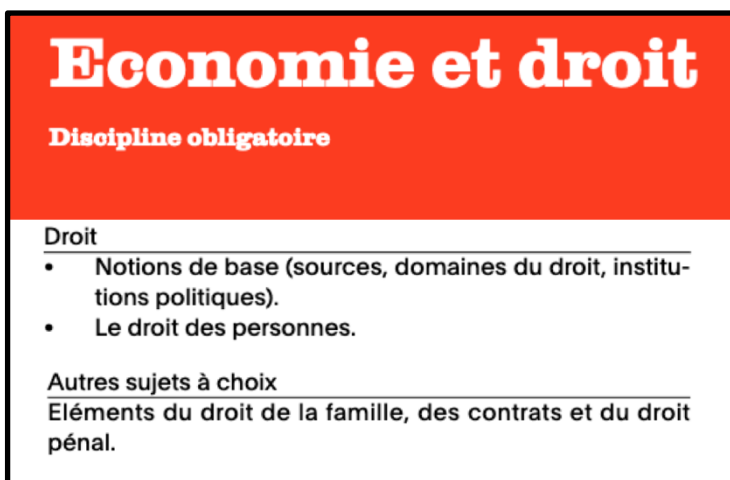
Selon le plan d'étude vaudois, le but recherché avec l'enseignement de l'économie et du droit en discipline obligatoire en voie maturité est de permettre à l'élève de trouver sa place dans le monde actuel. Pour y parvenir, l'enseignement proposé doit permettre d'éveiller l'élève à son rôle en tant que citoyen-ne, consommateur-ice, lecteur-ice de presse ou encore justiciable. Puis, grâce aux connaissances acquises et au développement des capacités d'analyse et de réflexion, l'élève pourra ainsi mieux appréhender les problèmes économiques et juridiques auxquels il et elle sera confronté-e (DGEP, 2022).

Au niveau de l'enseignement du droit, le plan d'étude vaudois fixe certains thèmes à aborder tel que les notions juridiques de base (sources, domaines du droit, institutions politiques) ou encore le droit des personnes.

En revanche, d'autres thèmes tel que le droit de la famille, des contrats ou le droit pénal sont laissés au libre choix de l'enseignant-e (DGEP, 2022). Il en va de même pour les types de dispositifs didactiques. L'enseignant-e est laissé-e entièrement libre dans la manière dont il-elle prévoit

d'aborder les contenus prévus par le plan d'étude. Il-elle est également libre dans le choix du matériel et des supports mis à disposition des élèves.

*Image 1 : Extrait du plan d'étude – Ecole maturité, pp.149-150*



Comme mentionné précédemment, l'enseignement du droit pénal dans cette filière est prévu par le plan d'étude gymnasial vaudois à titre facultatif. De plus, il figure également au programme d'un des co-auteurs de ce mémoire, ce qui a participé au fait que nous concevions et élaborions une séquence pédagogique comprenant une simulation de procès en droit pénal. Ce choix a également été guidé par la volonté de traiter la matière avec une approche différente que celle retenue par le polycopié officiel du gymnase dans lequel la séquence a été testée.

Dans le cas spécifique, la séquence a été imaginée pour une classe de première année de maturité ayant une dotation horaire de deux périodes par semaine. Il convient de rappeler que la simulation de procès traitée dans ce mémoire s'inscrit dans une séquence plus large qui consiste en une introduction au droit pénal prévue sur 12 périodes. A cet effet, la mise en œuvre de la simulation de procès en tant que telle ne représente que quatre leçons de 45 minutes réparties sur deux semaines de cours.

## 4 Présentation de l'UEA

### 4.1 Choix du dispositif

Au cours de cette séquence de droit pénal, nous avons choisi de confronter les élèves à la problématique de la désobéissance civile utilisée par un certain nombre de citoyen-ne-s pour faire

avancer la cause environnementale au niveau politique. Cette question de la désobéissance civile est traitée au travers d'une simulation de procès, ce qui donne la possibilité aux élèves de réfléchir à cette QSV avec des arguments juridiques. Contrairement à un débat qui pourraient être organiser en classe sur cette même thématique, l'objectif ici est d'amener les élèves à argumenter juridiquement leur point de vue afin de parvenir à une solution juridique de la question.

Confronter les élèves à une question de société telle que la désobéissance civile en faveur de la cause environnementale, permet à notre avis d'impliquer pleinement les élèves dans la réflexion juridique. En effet, ce sujet est hautement d'actualité tant il fait régulièrement les gros titres des médias. De plus, ce sujet a une portée particulièrement émotionnelle chez les jeunes de cette classe d'âge, particulièrement en Suisse, qui sont souvent préoccupé-e-s par leur avenir lié aux questions climatiques (ATS, 2021). Ainsi aborder cette QSV au travers d'une simulation de procès n'est donc pas le fruit du hasard, mais est bel et bien issu d'une réflexion pédagogique qui vise à chercher un moyen permettant d'impliquer au maximum les élèves sur les enjeux juridiques liés à la question de la désobéissance civile.

Les études démontrent que la mise en œuvre d'un jeu de rôle ou d'une simulation de procès augmente la motivation des élèves. Il en va de même pour le traitement de QSV en classe. Ainsi, la conjonction des effets positifs sur la motivation de ces deux dispositifs d'enseignements, permet à notre sens de mobiliser au maximum nos élèves dans l'activité proposée, ce qui permettra une meilleure appropriation des concepts vus en classe.

Enfin, la simulation de procès offre, selon nous, une magnifique opportunité de s'abstraire de l'enseignement transmissif. Avec la mise en place de ce type de dispositif d'enseignement, nous permettons aux élèves de s'affranchir de leur rôle de spectateur-ice pour devenir acteur-ice de leurs savoirs.

## **4.2 Descriptif de l'UEA**

Pour traiter cette QSV sans encourir le risque de passer à côté d'un argument juridique, nous avons décidé d'élaborer un scénario à partir d'un cas réel ce qui nous permet de dégager des problématiques similaires et d'arriver à une résolution juridique contemporaine.



Sur cette base nous avons imaginé un cas<sup>2</sup> mettant en scène des activistes du climat protestant contre la Coupe du Monde de la FIFA au Qatar en occupant la réception du siège de la FIFA à Zurich avec des radiateurs, pour souligner l'impact sur le climat. Malgré leur protestation pacifique, il-elle-s ont été condamné-e-s pour violation de domicile, mais il-elle-s contestent la décision, invoquant un état de nécessité licite (art. 17, Code pénal suisse du 21 décembre 1937 (CP), RS 311.0).

Notre simulation de procès décrite ci-dessus s'inspire donc fortement d'un cas réel dans lequel des militant-e-s du climat avaient pris possession d'une agence du Credit Suisse à Lausanne. Pour rappel, en novembre 2018, 12 activistes avaient investi les locaux de Credit Suisse déguisé-e-s en joueur-euse-s de tennis. Leur but : attirer l'attention sur les émissions de gaz à effet de serre générées par les investissements de l'établissement et interpeller Roger Federer, l'un de ses ambassadeurs. La manifestation s'était déroulée dans une ambiance « bon enfant » et sans débordement malgré l'intervention de la police.

D'un point de vue juridique, la manifestation ayant eu lieu sans demande d'autorisation préalable, le Credit Suisse a porté plainte contre les manifestant-e-s pour violation de domicile (art. 186 CP). Fait rare et tout à fait nouveau, le tribunal de police chargé de juger l'affaire en première instance a acquitté les manifestant-e-s en considérant l'acte de nécessité licite (art. 17 CP) (Tribunal de police de l'arrondissement de Lausanne, 2020). Cette disposition du CP rend licite la commission d'un acte punissable, en l'occurrence la violation de domicile, pour préserver un bien important d'un danger imminent et impossible à détourner autrement.

Ce cas est donc particulièrement intéressant à nos yeux car il présente l'avantage d'avoir été jugé au niveau du Tribunal fédéral, offrant ainsi une solution juridique actuelle à présenter à nos élèves au terme de la simulation (Tribunal fédéral, 2021). De plus, il offre l'avantage d'avoir été jugé différemment au cours de la procédure par les différentes instances judiciaires ce qui démontre toute la complexité du cas et de la diversité d'interprétation possible de l'art. 17 CP.

Pour des raisons de simplifications, lors de la simulation de procès, les élèves sont amené-e-s à se prononcer uniquement sur les conditions 2 et 3 de l'art. 17 CP, à savoir sur le caractère imminent

---

<sup>2</sup> La description complète du cas présentée aux élèves est disponible en annexe (voir annexe A2).

du danger et sur l'impossibilité à détourner autrement. Nous avons volontairement écarté de la réflexion les autres conditions d'application de l'art. 17 CP car en pratique nous avons constaté que la jurisprudence du Tribunal fédéral s'est focalisé sur l'application des conditions 2 et 3, rendant ainsi secondaires les autres conditions.

### 4.3 Structure de l'UEA

Cette unité d'enseignement-apprentissage (UEA) vise à développer trois objectifs généraux chez l'élève :

- Structurer une argumentation juridique portant sur la notion d'état de nécessité en droit pénal suisse ;
- Comprendre le fonctionnement d'un procès pénal et les rôles des acteur-ice-s y participant ;
- Présenter et défendre oralement une position juridique sur une question sociale vive.

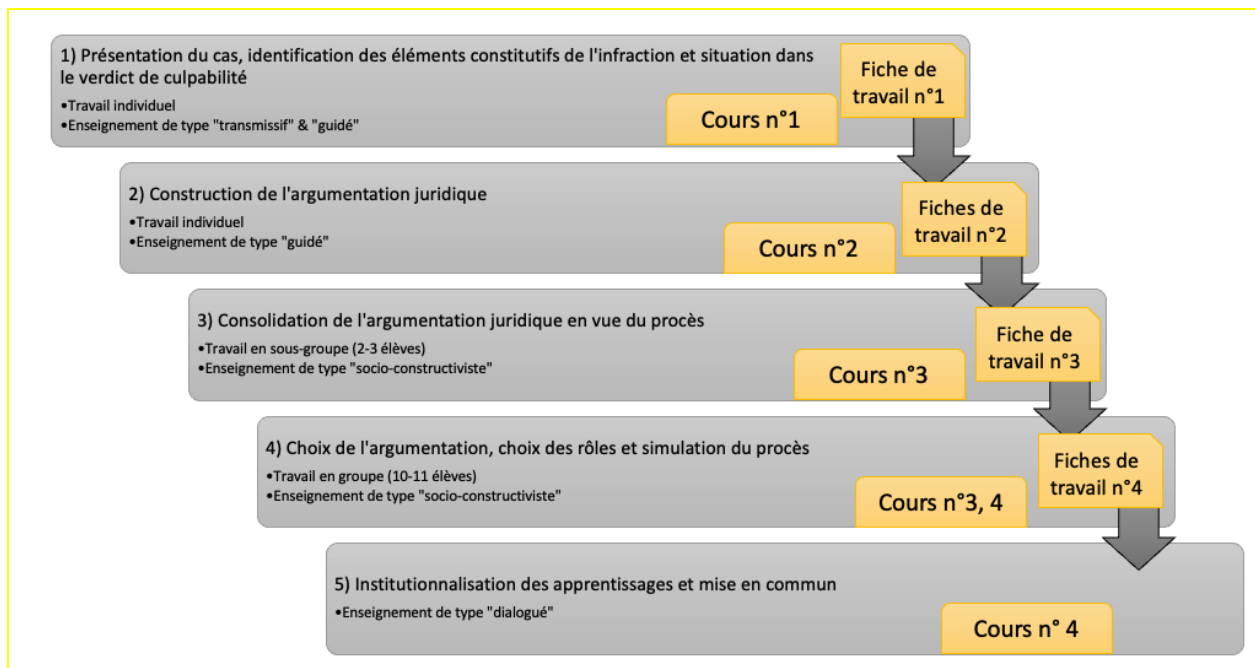
Ces trois objectifs généraux sont travaillés sur quatre périodes d'enseignement qui ont chacune des objectifs spécifiques et opérationnels. Ces objectifs sont reportés dans le tableau de planification des périodes d'enseignement disponible ci-dessous (*Tableau 1*).

Avant de rentrer dans le détail du contenu de chaque période et du déroulement de l'UEA, il est opportun de préciser ici la structure générale de cette dernière. Cette UEA comporte cinq étapes distinctes mobilisant différents modèles d'enseignement qui amènent progressivement l'élève vers la simulation de procès en passant d'abord par la réalisation d'un travail individuel puis d'un travail de groupe pour saisir au mieux les enjeux de la QSV. Cette progression est justifiée par la complexité de l'activité qui demande à l'élève de traiter d'une QSV en droit pénal, tâche déjà relativement complexe, le tout dans le cadre d'une simulation de procès. Différentes fiches de travail sont progressivement mises à dispositions de l'élève afin d'assurer un accompagnement optimal de ce dernier au fil de l'activité<sup>3</sup>. Le schéma ci-dessous illustre les cinq étapes de l'UEA avec la mention des différents modèles d'enseignement et des fiches de travail exploitées. Les numéros de cours pour chacune des étapes sont également mentionnés.

---

<sup>3</sup> Les différentes fiches de travail sont disponibles en annexe : A2, A3\_1, A3\_2 et A\_4

## Schéma 1 : Les 5 étapes de l'UEA



Dans la première étape, l'élève découvre le cas et le situe dans le droit pénal à l'aide d'un travail guidé sur la typicité de l'infraction du cas d'espèce et sa situation dans un schéma du verdict de culpabilité. À ce stade, l'élève doit faire un travail de transposition des concepts déjà abordés (typicité, illicéité, verdict de culpabilité) dans un nouveau cas traitant d'une QSV. La complexité de cette tâche nécessite alors un guidage important de la part de l'enseignant-e.

Dans la deuxième étape, l'élève détermine d'abord la partie au procès à laquelle il-elle souhaite appartenir et découvre ensuite les divers documents et sources mis à disposition par l'enseignant-e pour mener à bien sa défense. Chaque élève doit ensuite construire une argumentation juridique sur un document de travail de façon individuelle. Cette phase individuelle est cruciale, car elle permet à chaque élève de s'approprier les concepts utiles au bon déroulement du procès et évite l'effet délétère propre au travail de groupe qui invite parfois les élèves les moins engagé-e-s dans la tâche à se reposer sur les autres. Un guidage soutenu de l'enseignant est nécessaire pour assurer le bon déroulement de cette phase individuelle. Ce d'autant plus que la thématique est nouvelle pour la plupart des élèves et que les sources mises à disposition sont parfois complexes à comprendre (extraits d'ATF, du rapport du GIEC ou encore d'un article de presse spécialisé).

Une fois cette phase individuelle réalisée, les élèves ont chacun-e développé une argumentation juridique. C'est seulement à partir de ce moment qu'il est pertinent de les regrouper en sous-

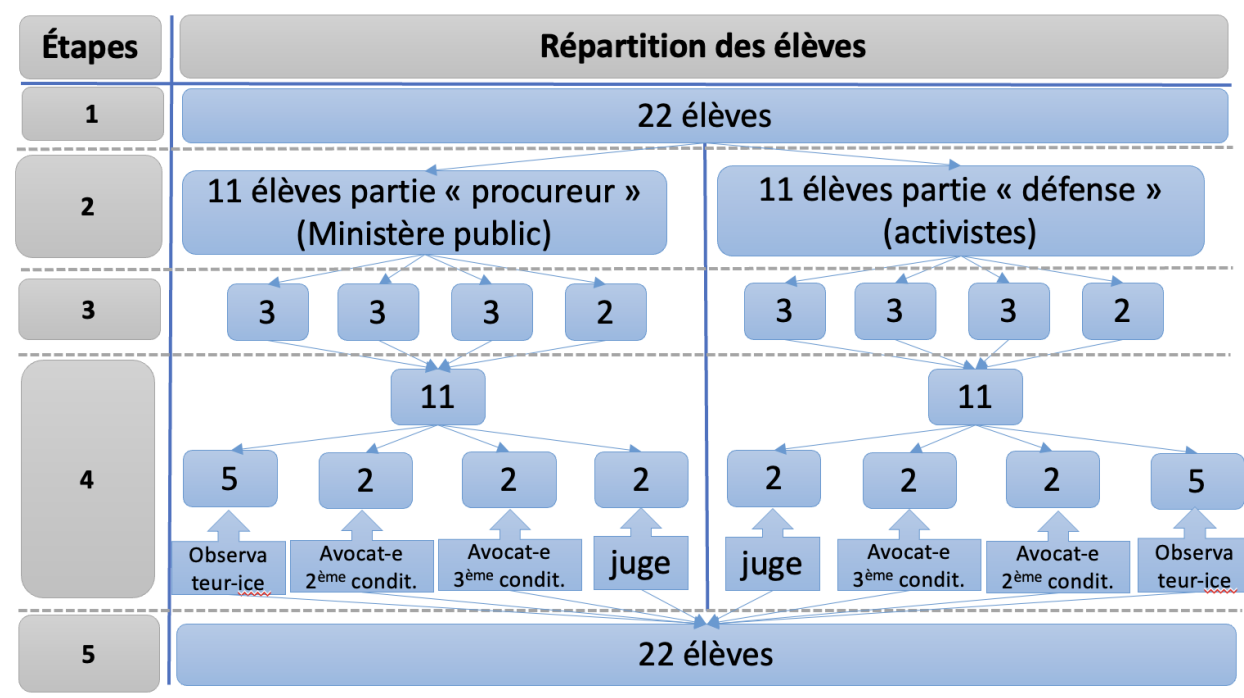
groupes de deux à trois élèves pour qu'ils et elles confrontent leurs arguments et les consolident en vue du procès. Dans cette troisième étape, l'enseignant-e reste en retrait et laisse les élèves discuter pour consolider et rédiger leur argumentation sur un nouveau document. Ce travail de rédaction en sous-groupe de taille restreinte représente 10% de la note de l'évaluation sommative de droit pénal. Les sous-groupes sont volontairement de taille restreinte afin de favoriser la prise de parole de chacun-e.

La simulation de procès s'opère dans la quatrième étape et continue sous un modèle socio-constructiviste. En effet, l'enseignant-e reste en retrait et annonce uniquement quelques consignes pour que les parties au procès définissent les arguments les plus pertinents et s'attribuent les rôles en vue de la simulation. Durant la simulation, l'enseignant-e est toujours en retrait et n'intervient que pour des questions de temporalité ou éventuellement de discipline.

La dernière étape d'institutionnalisation et de mise en commun est également cruciale. Elle permet à l'élève de sortir de la simulation et du jeu afin de prendre conscience de ce qui doit être retenu de cette activité par rapport aux objectifs généraux de l'UEA. L'enseignant-e mène alors un cours dialogué avec la classe en présentant d'abord les faits d'actualités qui ont permis de construire le cas pour la simulation de procès pour ensuite interroger les élèves. Ces questions permettent à l'élève de faire le parallèle entre la simulation de procès et le cas réel en identifiant notamment les parties au procès et leurs arguments sur la question de la désobéissance civile.

La répartition des élèves au fil des cinq différentes étapes est précisée dans le schéma ci-dessous.

*Schéma 2 : Répartition des élèves par étape*



Le tableau ci-dessous détaille le déroulement et le contenu de chaque période. Par ailleurs, un compte-rendu sur le déroulement de chaque période est proposé dans ce même tableau. Ce compte-rendu porte uniquement sur des éléments factuels et a été effectué à l'aide de prises de note réalisées par l'enseignant durant les périodes d'enseignement.

*Tableau 1 : Planification et compte-rendu des périodes d'enseignement*

| Min.  | Activité de l'enseignant-e et des élèves  | Matériels utilisés        |
|---|---|---------------------------|
| <b>Leçon 1 : Définition de la désobéissance civile &amp; typicité de la violation de domicile</b><br>Objectifs spécifiques et opérationnels de la leçon. Les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire le concept de désobéissance civile avec ses propres mots</li> <li>• Définir les enjeux juridiques de droit pénal autour du concept de désobéissance civile</li> <li>• Distinguer les éléments constitutifs de l'infraction de violation de domicile et les évaluer au cas d'espèce</li> </ul> |   |                           |
| 15'   | L'enseignant-e (=M) fait ressortir les préconceptions des élèves (=E) autour de la désobéissance civile à | Powerpoint slides n°1 à 4 |

|     |  |  |
|-----|--|--|
|     | <p>l'aide d'un nuage de mots interactifs que les E complètent.</p> <p>M montre à l'aide d'une vidéo RTS le cas récent de désobéissance civile des activistes du climat de "Renovate Switzerland" qui ont bloqué la route d'accès au Gothard lors du week end pasqual 2023.</p> <p>M montre aussi des cas plus anciens de désobéissance civile à l'aide de deux extraits d'une vidéo explicative du journal "Le Temps", à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Henry David Thoreau qui refuse, au XIXe siècle aux USA, de payer ses impôts à un Etat américain qui n'a pas (encore) aboli l'esclavage.</li> <li>- Paul Grüniger, commandant de la police du canton de St-Gall qui s'engage durant la 2ème guerre mondiale à accueillir des juif-ve-s en Suisse pour empêcher leurs renvois vers l'Autriche. Condamné en 1940 puis acquitté en 1996 seulement.</li> </ul> | <p>(annexe A8)</p> <p>Nuage de mot interactif "Wooclap" (annexe A1)</p> <p>Extrait du téléjournal RTS 19:30 du 7 avril 2023 : <a href="https://www.rts.ch/info/suisse/13927377-des-activistes-du-climat-ont-temporairement-bloque-le-traffic-au-portail-nord-du-gothard.html">https://www.rts.ch/info/suisse/13927377-des-activistes-du-climat-ont-temporairement-bloque-le-traffic-au-portail-nord-du-gothard.html</a></p> <p>Extrait de la vidéo du journal "Le Temps" sur la désobéissance civile : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=thpW-RVyI1A">https://www.youtube.com/watch?v=thpW-RVyI1A</a></p> |
| 15' | <p>M explique l'activité de la simulation de procès à l'aide du PowerPoint.</p> <p>M distribue le dossier de préparation à la simulation d'un procès aux E.</p> <p>M invite les E à lire le cas prévu à cet effet. Les E doivent ensuite se positionner une première fois pour savoir s'ils sont d'accord ou non avec le fait de pouvoir invoquer l'état de nécessité licite (art. 17 CP) dans le cas d'espèce.</p> <p>Si la répartition entre le oui et le non est plus ou moins égale, cette première prise de position des E permet à M de séparer la classe en deux parties en vue de la simulation du procès.</p>   | <p>Powerpoint slides n°5 à 7 (annexe A8)</p> <p>Dossier de préparation à la simulation d'un procès pénal (annexe A2)</p>   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| 15'   | <p>M explique la première étape qui consiste à lister les éléments constitutifs de l'infraction de violation de domicile (art. 186 CP).</p> <p>Les E listent individuellement les éléments constitutifs de l'infraction dans le tableau prévu à cet effet et les évaluent au cas d'espèce</p> | <p>Powerpoint slides n°8 à 9 (<i>annexe A8</i>)</p> <p>Dossier de préparation à la simulation d'un procès pénal (<i>annexe A2</i>)</p>   |
| <p><b><u>Compte-rendu du déroulement de la leçon n°1 selon M :</u></b></p> <p><i>Selon le nuage de mots construit en début de leçon, les E s'arrêtent à une interprétation littérale du concept et l'associent avec les lois du "Code civil" et le fait de désobéir à ces lois.</i></p> <p><i>Une fois les exemples concrets présentés (Renovate Switzerland au Gothard et les exemples plus anciens), une E réagit par rapport au commandant de police de St-Gall qui est acquitté après plus de 50 ans seulement et ne comprend pas cette lenteur dans la justice.</i></p> <p><i>Suite à lecture du cas, 2/3 des E pensent que les activistes du climat ne peuvent pas se prévaloir du fait justificatif de l'état de nécessité pour rendre l'infraction de violation de domicile licite. La majorité des E estiment que les activistes du climat doivent être reconnus coupables.</i></p> <p><i>Finalement, l'ensemble des E se mettent au travail et listent les éléments constitutifs de l'infraction de violation de domicile et vérifient ces mêmes conditions à l'aide du support fourni.</i></p> |   |  |
| <p><b><u>Leçon 2 : Le caractère imminent et impossible à détourner autrement du dérèglement climatique</u></b></p> <p>Objectifs spécifiques et opérationnels de la leçon. Les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser un schéma juridique pour l'établissement du verdict de culpabilité à un cas juridique donné</li> <li>• Développer une argumentation juridique sur des critères juridiques définis et à l'aide d'une documentation fournie</li> </ul>  |   |  |
| 15'   | <p>M accueille les E et rappelle le cas étudié.</p> <p>M demande aux E de situer le cas étudié dans le schéma du verdict de culpabilité déjà travaillé en cours.</p> <p>Une fois la problématique bien cernée par les E, M</p>  | <p>Powerpoint slides n°10 à 18 (<i>annexe A8</i>)</p> <p>Dossier de préparation à la simulation d'un procès pénal (<i>annexe A2</i>)</p> |

|     |  |   |
|-----|--|---|
|     | <p>rappelle les conditions d'application de l'art. 17 CP déjà abordés dans le cours.</p> <p>Ensuite M illustre les parties au procès à l'aide du PowerPoint et sépare la classe en deux groupes, à savoir : une partie "activistes du climat" et une partie "Ministère public".</p> <p>M distribue à chaque E le dossier de préparation au procès et explique les consignes de l'activité individuelle pour la période décrite dans la prochaine étape ci-dessous.</p> | <p>Dossier pour la construction de l'argumentation juridique en vue du procès (<i>annexe A3_1 et _2</i>)</p>  |
| 30' | <p>Individuellement, les E prennent connaissance de la documentation fournie et élaborent une argumentation sur les conditions n°2 et 3 de l'art. 17 CP en faveur de leur position dans le procès.</p> <p>M circule dans la classe et reste à disposition des E qui ont des questions.</p>   | <p>Powerpoint slides n°18 (<i>annexe A8</i>)</p> <p>Dossier pour la construction de l'argumentation juridique en vue du procès (<i>annexe A3_1 et _2</i>)</p> |

**Compte-rendu du déroulement de la leçon n°2 selon M :**

*Lors du début de la leçon, les E interrogés ont su situer le procès dans le schéma du verdict de culpabilité construit lors des précédents cours.*

*La répartition des E entre la partie "Prévenu" et "Défense" s'est faite sur une base volontaire. La plupart des E tenaient à représenter une partie plutôt que l'autre et seulement quelques E étaient indifférent-e-s. Cela a permis de répartir la classe en deux groupes de 11 E exactement.*

*Lors de la phase de rédaction individuelle des arguments juridiques plusieurs élèves ont demandé de l'aide à M. M a dû fortement guider les E en pointant les éléments utiles à la réalisation de la tâche figurant dans les fiches de travail. L'engagement des E dans la tâche était variable.*

**Leçon 3 : Simulation du procès sur le premier argument : caractère imminent du danger**



|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Objectifs spécifiques et opérationnels de la leçon. Les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Critiquer en groupe différentes argumentations juridiques</li> <li>• Préparer en groupe une défense orale d'argumentation juridique</li> </ul> |   |  |
| 20'  | <p>M accueille les E et les regroupent en groupe de 3-4 E par partie au procès afin que chaque groupe de 3-4 E consolide ensemble sur une nouvelle feuille une argumentation juridique sur les conditions 2 &amp; 3.</p> <p>M rappelle que cette consolidation des argumentations juridiques comptera pour 10% de la 4ème note de l'année et affiche les critères d'évaluations.</p> <p>Une fois la consolidation des arguments terminées M prend une photo de chaque argumentation par sous-groupe pour l'évaluation.</p>                          | <p>Powerpoint slides n°19 à 20<br/>(<i>annexe A8</i>)</p> <p>Feuille de consolidation des arguments juridiques en sous-groupe (<i>annexe A4</i>)</p> |
| 10'  | <p>M regroupe les E par partie en procès (2 groupes de 11 E). Par partie au procès les E doivent choisir la meilleure rédaction des arguments et attribuer les rôles pour le procès, à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 avocat-e-s pour chacun des arguments</li> <li>- 2 juges</li> <li>- les autres membres du groupe seront des observateur-ice-s</li> </ul> <p>Pendant ce temps M met en place la classe pour la simulation du procès et distribue les fiches d'annotations pour les juges et les observateur-ice-s.</p> | <p>Powerpoint slides n°21<br/>(<i>annexe A8</i>)</p> <p>Feuille d'annotation pour les juges et les observateur-ice-s (<i>annexe A5_1 et _2</i>)</p>  |
| 15'  | <p>Les E s'installent dans la classe selon les dispositions prévues par M</p> <p>La partie "juge" introduit le procès en rappelant les faits.</p> <p>La partie "juge" invite la partie "activistes du climat" à s'exprimer sur le premier argument (2ème condition de l'art. 17 CP).</p>  | <p>Powerpoint slides n°22<br/>(<i>annexe A8</i>)</p>   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>La partie “juge” invite la partie “Ministère public” à s'exprimer sur le même argument.</p> <p>La partie “juge” demande si les parties au procès veulent ajouter quelque chose suite aux plaidoiries des parties.</p> <p>La partie “juge” suspend l’audience et indique qu'elle reprendra demain sur le deuxième argument.</p> |  |
|--|---|--|

**Compte-rendu du déroulement de la leçon n°3 selon M :**

*Une fois les E regroupés en sous-groupe, il-elle-s se mettent directement au travail pour la rédaction des arguments (voir un exemple en annexe A4). M accorde quelques minutes supplémentaires pour la finalisation de ce travail en sous-groupe.*

*Les E sont bruyant-e-s lors de la séparation de la classe en deux groupes. De plus, les E discutent intensément pour l’attribution des rôles d’avocat-e-s, juges et observateur-ice-s. Les E évoquent les qualificatifs suivants pour le juge : “la neutralité” et pour l’avocat-e : “la capacité à convaincre”, “la façon de parler”.*

*Un E est resté en retrait de son groupe et ne semblait pas vouloir participer à l’attribution des rôles. Par ailleurs, la distribution des fiches d’annotations a dû se faire dans la précipitation au vu du temps à disposition.*

*La mise en place de la salle de classe a dû se faire rapidement et de façon improvisée. Les juges se sont installés sur deux tables devant la classe et les parties au procès étaient disposées sur les deux bords de la classe. M explique rapidement les étapes du procès aux juges à l’aide du support fourni et rappelle que ces derniers doivent commencer par lire le cas. M se positionne ensuite en retrait dans un coin de la classe et laisse les juges commencer l’audience.*

**Déroulement de la première partie de l’audience :**

*Le premier juge qui s’exprime énonce le cas à voix haute en se tenant en avant sur sa chaise pour obtenir le silence de l’audience. Cela fonctionne immédiatement. Le juge invite la partie “prévenu” à s'exprimer sur le premier argument. Une avocate des prévenus s'exprime et invoque les arguments suivants : il y a déjà un réchauffement de 1,2° et nous ne devrions pas dépasser 1,5° d’ici à 2030 selon le GIEC sinon il y a des risques de “catastrophes naturelles, économiques” etc... Si on ne fait rien on court à la catastrophe, donc il y a un danger “imminent”. La coupe du monde au Qatar et ses stades de foot climatisés qui font déplacer les foules accélère le chemin vers la catastrophe.*

*Les juges proposent ensuite à la partie “ministère public” de s’exprimer. Un avocat prend la*

parole et avance les arguments suivants : Si on a jusqu'à 2030, ça veut dire que l'on a encore 7 ans et que ce n'est donc pas urgent d'agir maintenant. Par ailleurs des partis politiques (Les Verts qu'il nomme les "green") se battent déjà pour cette cause au "niveau politique". Finalement l'avocat demande en quoi des radiateurs électriques dans la réception de la FIFA va permettre de protéger le climat ?

L'avocate des prévenus répond brièvement que c'est pour la volonté de "faire passer un message" et que les Verts sont en perte de vitesse au niveau politique.

M doit finalement interrompre le cours. Les E auraient voulu continuer mais la sonnerie retentit. M annonce que la deuxième partie du procès se déroulera la semaine prochaine.

**Leçon 4 : Simulation du procès sur le deuxième argument: subsidiarité absolue & décision du procès**

Objectifs spécifiques et opérationnels de la leçon. Les élèves sont capables de :

- Préparer en groupe une défense orale d'argumentation juridique
- Comparer une situation juridique provenant d'un cas fictif avec une situation juridique provenant d'un cas réel et identifier les différences en termes juridiques
- Définir les concepts de désobéissance civile et d'état de nécessité licite dans un contexte juridique

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 15' | M accueille les E et le deuxième argument est défendu par les parties selon les mêmes modalités que le premier.   | Powerpoint slides n°23 (annexe A8)  |
| 10' | La partie "juge" quitte la salle de classe et va délibérer dans le couloir. Si la partie juge n'arrive pas à se mettre d'accord (2 juges pour, 2 juges contre), M tranche le cas. Pendant la délibération des juges, les élèves sont aussi invités à voter sur la décision la plus probable des juges.<br><br>La partie "juge" revient en classe et annonce la décision.<br><br>Une comparaison de la décision des juges avec celle retenue par la classe à l'aide du Wooclap est animée par M. | Powerpoint slides n°24 à 25 (annexe A8)<br><br>Verdict de culpabilité selon la classe "Wooclap" (annexe A6) |
| 10' | M présente le cas "Crédit suisse et partie de tennis par les activistes du climat" d'après un extrait du  | Powerpoint slides n°26 à 27 (annexe A8)   |

|     |  |  |
|-----|--|--|
|     | <p>téléjournal RTS 19:30 du 11 juin 2021.</p> <p>Les E sont ensuite interrogés sur quelques questions qui font l’analogie entre le cas simulé et le cas du “Crédit suisse”.</p>  | <p>Extrait du téléjournal RTS 19:30 du 11 juin 2021 :</p> <p><a href="https://www.rts.ch/info/suisse/12269225-partie-de-tennis-au-credit-suisse-les-activistes-desavoues-au-tribunal-federal.html">https://www.rts.ch/info/suisse/12269225-partie-de-tennis-au-credit-suisse-les-activistes-desavoues-au-tribunal-federal.html</a></p> |
| 10' | <p>M clôt l’activité de simulation de procès en faisant une mise en commun de l’activité avec les E.</p> <p>Cette phase de mise en commun permet à chaque E de s’exprimer sur son ressenti général sur l’activité.</p> |  |

**Compte-rendu du déroulement de la leçon n°4 selon M :**

*Les E ont eu besoin d’un peu de temps pour se mettre en place et se remémorer leurs différents arguments. Pour cette deuxième partie du procès, la partie “ministère public” s’exprime en premier. L’avocat s’exprime dans un premier temps en rappelant qu’il était possible de faire un référendum. L’avocat continue sa plaidoirie en listant les conditions nécessaires à la réalisation d’un référendum (50’000 signatures en X temps etc..). L’avocat conclut en disant “donc c’était possible de détourner autrement”.*

*Les juges invitent ensuite la partie “prévenu” à s’exprimer. Une avocate se lève avec une feuille à la main et prend la parole. Elle commence alors un discours très engagé en s’adressant aux différents juges avec la question : “Avez-vous déjà eu une conviction ?”. L’avocate poursuit en disant que pour elle sa conviction, c’est “l’amour de sa planète” et rappelle ensuite les arguments déjà présentés dans la première partie de l’audience issus du rapport du GIEC. Elle ajoute que comme le dit un article du Temps (dans les sources fournies) : “la politique, c’est l’art de prioriser les problèmes” et que le référendum “prendrait trop de temps”. L’avocate conclut : “c’est donc impossible à détourner autrement”.*

*Les juges invitent la partie “ministère public” à s’exprimer. Un autre avocat prend la parole et rappelle que l’argument du danger imminent a déjà été discuté et qu’il s’agit maintenant de savoir si on peut détourner autrement le problème. Il poursuit en rappelant les propos de son collègue avocat : “avec la politique suisse, on peut détourner autrement”.*

*La partie “prévenu” réagit en disant que “100 jours pour la récolte de signatures, c’est beaucoup” et qu’ensuite ça doit “passer au Parlement” et que cela est trop long. L’avocate des prévenus revient sur le principe de la politique déjà évoqué : “l’art de prioriser les*

problèmes” et ajoute qu’actuellement, il n’y a “pas de majorité acquise à la cause au Parlement”.

Les juges demandent spontanément à la partie prévenu de répondre à la question précise “Est-ce que c’est possible de détourner autrement ?”. Ils semblent vouloir connaître l’argumentation des prévenus sur ce point spécifique sans tenir compte du caractère imminent du danger. Une autre avocate des prévenus répond que non c’est pas possible car il y a une volonté de “choquer les gens” et que l’ “effet de la manifestation fait qu’on en parle, démonstration de force”.

Un avocat de la partie “ministère public” souhaite s’exprimer. Les juges lui accordent la parole avec le consentement de M. L’avocat indique alors que le référendum aurait aussi eu un effet de publicité important. Il compare l’action des activistes par rapport à 50’000 signatures et demande en provoquant un peu l’autre partie, qu’est-ce qui a le plus de poids ? M rappelle que cet argument a déjà été avancé et propose de terminer les plaidoiries ici.

M invite les juges à sortir de la classe pour délibérer et rappelle qu’en cas d’égalité ils doivent venir chercher M pour trancher.

En classe, plusieurs E souhaitent prendre la parole pour continuer la discussion. Par souci de temps, M stoppe les discussions et invite les E à reprendre leurs fiches d’observation pour s’exprimer au travers d’un Wooclap (voir un exemple de fiche d’observation annotée annexe A5\_3). Les juges sollicitent M en toquant à la porte.

M sort brièvement de la classe. Les juges expliquent alors qu’ils sont dans une impasse car ils n’arrivent pas à prendre une décision. Ils expliquent que sur le caractère imminent du danger, il y a égalité, à savoir deux juges en faveur de la reconnaissance de l’urgence et deux juges en défaveur. Sur la possibilité de détourner autrement le danger, trois juges sont d’accord et un juge n’est pas d’accord. Un juge demande à M, “il faut bien que toutes les conditions soient remplies pour reconnaître l’état de nécessité”. M répond oui et que justement, selon ce qu’ils viennent de décider si une condition tombe alors l’état de nécessité ne peut pas être invoqué comme fait justificatif. Un juge semble particulièrement déçu de cette décision. Les autres juges proposent alors spontanément que dans l’annonce orale du jugement, ils soulignent le caractère urgent du danger mais qu’il est possible de le détourner autrement.

Les juges reviennent en classe et l’un d’eux prononce le jugement en évoquant une “situation ambiguë” sur le caractère imminent du danger mais ajoute que : “la condition 3 n’est pas

*remplie car il est possible de détourner le danger légalement”.*

*M présente le résultat du Wooclap à la classe afin de mettre en perspective la décision des juges et celles des observateur-ice-s (annexe A6). Les E constatent alors que la décision des juges est identiques à celles de la majorité des observateur-ice-s.*

*M remercie encore la classe et présente finalement le cas “Crédit suisse”. Beaucoup d’E prennent la parole suite à la présentation du cas et quelques élèves démontrent de la frustration par rapport à la décision du Tribunal fédéral de maintenir la condamnation des activistes. Une E évoque à voix haute : « Ah mais ça, c’est la justice ! ».*

*M tente de canaliser la frustration en rappelant les exemples de désobéissances civiles présentés en début du cours et la nécessité de parfois devoir répéter ces actes pour faire changer/évoluer le droit.*

## 5 Analyse

### 5.1 Critique de la mise en œuvre de la simulation de procès par les enseignants

Il ressort de la première période d’enseignement que la notion de désobéissance civile est méconnue des élèves. A ce titre, il apparaît essentiel d’éveiller l’intérêt des élèves sur cette thématique afin d’assurer leur engagement dans la suite de l’activité. Les exemples concrets de désobéissance civile ont permis une meilleure compréhension du concept par les élèves.

Une fois le concept compris et l’enjeu saisi, les élèves ont démontré une forte envie de participer à l’activité. Toutefois, nous avons relevé qu’il n’était pas aisé pour les élèves de matérialiser leur envie de construire une argumentation juridique, qui plus est sur une thématique fraîchement présentée. Ainsi, les fiches de travail se sont révélées indispensables au bon déroulement de l’activité. De par leur construction, ces dernières permettent un étayage et un guidage des élèves dans la réalisation des différentes tâches. A notre sens, la structure des fiches peut être quelque peu critiquée. En effet, la décomposition étape par étape a été probablement trop guidée pour permettre à l’élève de saisir l’ensemble de la complexité inhérente à la tâche. Nous pensons, par exemple, aux différentes conditions d’application permettant d’invoquer l’état de nécessité licite (art. 17 CP) au cas d’espèce. A ce titre, il aurait peut-être été opportun de laisser les élèves rédiger eux-mêmes

une conclusion (voir tableau T1, annexe A3\_1 et 2). Cette dernière aurait permis aux élèves de saisir l'enchaînement logique entre la vérification des conditions d'application de l'art. 17 CP et la possibilité de rendre licite la violation de domicile (art. 186 CP).

Lors de la phase de travail, les élèves ont été amenés à rédiger une argumentation juridique d'abord de manière individuelle puis en binôme. Cette décomposition du travail en deux temps s'est avérée profitable à l'engagement des élèves dans la tâche. En effet, lorsque les élèves se sont retrouvés en binômes, il-elle-s ont bénéficié du travail effectué individuellement en amont ce qui a permis un engagement conséquent dans la tâche. Une dynamique de travail positive s'est directement ressentie, laissant les élèves autonomes dans la réalisation de leur tâche et dans leur volonté d'utiliser au mieux les documents mis à disposition. Par ailleurs, cette impression s'est concrétisée à la lecture des copies. Même si l'effet bénéfique de la décomposition du travail en deux temps est avérée, il convient de ne pas non plus ignorer les effets motivationnels extrinsèques liés au fait que le travail en binômes représente 10% de l'évaluation sommative de la séquence.

Durant les phases de simulation de procès, la dynamique de travail positive s'est à nouveau confirmée. Animé par une volonté de défendre leurs arguments, les élèves ont rapidement identifiés les qualités requises pour incarner les différents rôles des parties au procès, et se sont livrés pleinement dans l'incarnation de leur personnage. Toutefois, de par leur nature passive, les rôles d'observateur-ice-s ont semblé moins stimulants pour les élèves.

Pour des raisons de planification, il a été nécessaire de séparer l'audience sur deux jours. Cela semble avoir eu des effets contrastés sur la dynamique de la simulation.

Le désavantage a été de devoir effectuer un rappel des éléments débattus lors du cours précédent afin de relancer l'activité. Malgré ce désagrément organisationnel, nous notons que la coupure a également eu un impact positif, car elle a permis à certain-ne-s élèves de prendre du recul sur les arguments avancés la veille afin de préparer une argumentation percutante. A titre d'exemple, une élève jouant le rôle d'avocate des activistes est revenue lors de la deuxième partie avec un discours préparé et n'a pas hésité à s'adresser à l'audience avec une question rhétorique.

L'institutionnalisation des savoirs juridiques acquis en fin d'activité s'est révélée être importante. Cette dernière a été facilitée par l'exploitation d'un cas réel ayant été traité par les tribunaux suisses. Les élèves ont ainsi pu directement situer le travail effectué dans le cadre juridique suisse.

Finalement, l'impression générale laissée par l'activité est très positive tant nous avons pu observer à de nombreuses reprises une véritable dévolution des élèves dans l'activité ce qui a rendu particulièrement aisé l'animation de cette séquence.

## 5.2 Enquête de satisfaction auprès des élèves

Suite à la simulation de procès, nous avons sollicité les élèves pour remplir un questionnaire de satisfaction (Annexe A7), afin de recueillir leurs impressions concernant l'activité menée. Par souci de respect du « timing » lors de la dernière période d'enseignement, nous avons demandé aux élèves de remplir le questionnaire à la maison via la plateforme Moodle.

Ce questionnaire est relativement court et peut être complété en 5 à 10 minutes. Il vise principalement à déterminer si les élèves ont apprécié l'activité et offre également un aperçu des éléments que les élèves pensent avoir retenus tout au long de l'activité.

Dans notre situation, la prudence est de mise lors de l'analyse des résultats : seulement un tiers des élèves y ont répondu (7 élèves sur 21). Malgré cette faible participation, l'activité a été appréciée par l'ensemble des élèves ayant répondu. Ce plébiscite pour l'activité, même s'il ne représente pas la majorité de la classe, n'est pas surprenant étant donné l'enthousiasme manifesté par les élèves tout au long de l'activité.

Sur le plan des acquis d'apprentissage, il semblerait que les élèves aient principalement retenu des aspects autres que le contenu juridique lui-même. Il-elle-s n'ont par exemple pas évoqué les conditions d'application de l'article 17 CP ou les éléments constitutifs de la violation de domicile, ni même le concept de désobéissance civile, pourtant au cœur de la séquence. Cela pourrait laisser penser que la simulation de procès a manqué sa cible, mais une telle conclusion serait hâtive. En réalité, en examinant attentivement les réponses, nous remarquons que les élèves ont capté divers aspects importants d'un procès : l'assurance nécessaire pour avancer un argument pour qu'il soit convaincant, l'impartialité requise d'un juge, l'interprétation de la loi, et même le fait qu'un procès peut parfois aboutir à une issue "injuste". Il apparaît donc que les élèves se sont davantage concentré-e-s sur le fonctionnement d'un procès pénal et les rôles respectifs de ses participant-e-s. C'est précisément ces éléments qui sont visés par les objectifs généraux d'apprentissages deux et trois.



En ce qui concerne les atouts de l'activité, les élèves ont fortement apprécié l'aspect interactif et le caractère pratique de l'activité. L'approche immersive, qui leur a permis de se glisser dans la peau des différentes parties au procès, a été également très appréciée, tout comme le côté réaliste de la simulation du procès. Nous remarquons que les élèves ont également salué le changement de méthode pédagogique par rapport à l'enseignement traditionnel du droit ce qui a encouragé leur participation active. Finalement, le travail des avocat-e-s et la mise en scène ont été particulièrement remarqués et appréciés.

Par ailleurs, plusieurs suggestions d'amélioration ont été soulevées : l'importance d'améliorer l'écoute et le respect mutuel, l'importance de mieux préparer les élèves à la communication juridique et à l'emploi du langage approprié dans un tribunal, ainsi que la nécessité de mieux gérer les comportements perturbateurs. Ces recommandations tendent vers une délimitation plus précise du cadre de la simulation, ce qui met en lumière le rôle crucial de l'enseignant dans la préparation de l'activité.

Comme évoqué au début du paragraphe, ce questionnaire de satisfaction doit être analysé avec prudence au vu du faible pourcentage de retours. Cela s'explique grandement par les conditions dans lesquels les élèves ont effectué le questionnaire de satisfaction.

Cependant, ce questionnaire revêt un intérêt crucial pour l'enseignant-e car il offre un feedback précieux permettant d'identifier les points forts de l'activité et ceux nécessitant des améliorations. C'est un outil essentiel pour la réflexion sur la pratique pédagogique et l'évolution de l'activité au fil des années. A l'avenir, il conviendrait d'accorder suffisamment de temps aux élèves pour réaliser le questionnaire en classe. Ceci permettrait d'améliorer considérablement le taux de participation et d'assurer une meilleure qualité des retours.

## 6 Conclusion

Selon nous, la simulation de procès, abordant une question socialement vive, s'avère être un outil pédagogique important dans l'enseignement du droit au gymnase. D'un point de vue théorique, la simulation de procès et plus globalement l'apprentissage par le jeu permet une augmentation significative de la motivation des élèves dans l'apprentissage. En pratique, la construction d'un dispositif d'enseignement en droit qui mélange simulation de procès et traitement d'une QSV s'est avéré particulièrement efficace pour motiver les élèves et les engager dans divers tâches complexes

en passant de la rédaction d'une argumentation juridique jusqu'à l'expérience immersive de la simulation de procès. Ces tâches semblent avoir été grandement appréciées des élèves au vu des retours obtenus et ont permis d'aller au-delà des apprentissages purement théoriques.

Cette double sources de motivation pour les élèves que représente la QSV et la simulation de procès demande un cadre bien défini de la part de l'enseignant-e au risque de voir l'activité de procès tourner au « simple » débat. À ce titre, il est important d'ancrer la QSV dans une procédure juridique et d'offrir aux élèves une documentation pertinente qui puisse être utilisée dans le cadre d'un procès. En outre, il convient également d'établir au préalable un cadre clair afin que les élèves puissent exprimer leur point de vue dans un cadre sécurisant et respectueux tout en incarnant le plus fidèlement les différentes parties au procès. Ce dispositif d'enseignement est intéressant car il a la faculté d'aborder des notions juridiques précises mais encourage également le développement de compétences clés telle que l'argumentation juridique.

Enfin, d'un point de vue globale, cette activité démontre que l'enseignement du droit dispose d'une kyrielle de méthodes pour accompagner les élèves vers des apprentissages efficaces et qu'il est relativement aisé d'éveiller l'intérêt juridique des élèves avec les faits d'actualités qui nous entourent.

## 7 Annexes

Les annexes ci-dessous sont fournies dans un dossier annexe en utilisant la terminologie suivante :

- A1 : Wooclap nuage de mots préconception “désobéissance civile”
- A2 : Fiche de travail 1
- A3\_1: Fiche de travail 2 « prévenu »
- A3\_2 : Fiche de travail 2 « Ministère public »
- A4: Fiche de travail 3 : 1 exemple scanné
- A5\_1: Fiche de prise de notes « juge »
- A5\_2: Fiche de prise de notes « observateurs »
- A5\_3 : Traces d’élèves sur les fiches de prise de notes
- A6: Wooclap sur le verdict de culpabilité selon la classe
- A7 : Sondage de satisfaction des élèves sur l’activité
- A8 : Slides PowerPoint exploités durant la présentation

## 8 Bibliographie

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J., et Wittrock, M. (2000). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Complete Edition (Complete). Pearson
- ATS. (2021, 2 juillet). Le changement climatique, première inquiétude des jeunes Suisses. *24heures*. <https://www.24heures.ch/le-changement-climatique-premiere-inquietude-des-jeunes-suissees-844360267216>
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DGEP. (2022). *Ecole de maturité*. Récupéré sur Site officiel Etat de Vaud: [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgep/dgep\\_fichiers\\_pdf/DGEP\\_brochure\\_EM\\_web.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_EM_web.pdf)
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants; connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Legardez, A., Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2008). Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives. *Éducation et socialisation*(24), 101-114. Les Cahiers du CERFEE.
- Legardez, A. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01>
- Ménard, L. (2021). La motivation au cœur de l'apprentissage. Dans B. Raucent éd., *Accompagner les étudiants: Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (Vol. Chapitre 4, pp. 87-105). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ode, G. (2023). MSECO21 : Travailler les questions socialement vives et le développement de l'esprit critique en économie [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement moodle HEPL: [https://elearning.hepl.ch/pluginfile.php/236754/mod\\_resource/content/1/Se%CC%81ance%2011.pdf](https://elearning.hepl.ch/pluginfile.php/236754/mod_resource/content/1/Se%CC%81ance%2011.pdf)

- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve* (éd. 8e édition). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Roduit, G. (2022-2023). *Documents de cours et de séminaires de Didactique du droit*. Récupéré sur <http://www.gaius.ch>
- RTS. (2021, Juin 11). *Partie de tennis au Credit Suisse: les activistes désavoués au Tribunal fédéral*. Récupéré sur RTS Info: <https://www.rts.ch/info/suisse/12269225-partie-de-tennis-au-credit-suisse-les-activistes-desavoues-au-tribunal-federal.html>
- Seara, J. (2007). *Le jeu pédagogique est-il un leurre ? L'exemple d'un jeu de rôle dans l'enseignement de l'histoire au gymnase*. Lausanne: HEP Vaud.
- Taylor, J., & Walford, R. (1972/1976). *Les jeux de simulation à l'école*. Paris: Castermann.
- Theys, J. (2014). Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé ? . *Développement durable et territoires*, 5(1).
- Tribunal de Police de l'arrondissement de Lausanne. (2020, janvier 13). *Lausanne Action Climat*. Récupéré sur Réseau 43: <https://www.reseau43.ch/docs/LAC/Jugement.pdf>
- Tribunal fédéral. (2021, mai 26). *ATF 147 IV 297*. Récupéré sur Tribunal fédéral : [https://www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?highlight\\_docid=atf%3A%2F%2F147-IV-297%3Ade&lang=de&type=show\\_document&zoom=YES&](https://www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?highlight_docid=atf%3A%2F%2F147-IV-297%3Ade&lang=de&type=show_document&zoom=YES&)
- UNICEF Canada & Réseau ontarien d'éducation juridique. (2016, novembre 27). *Les droits des enfants : c'est essentiel*. [https://ojen.ca/wp-content/uploads/OJEN-UNICEF\\_CRC\\_FR\\_Full-Guide-Print\\_Small.pdf](https://ojen.ca/wp-content/uploads/OJEN-UNICEF_CRC_FR_Full-Guide-Print_Small.pdf)
- Université de Namur. (2023, mai 18). *Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche*. Récupéré sur Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche: <https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/5573507/68635.pdf>

## Résumé

Ce mémoire professionnel présente et analyse un dispositif d'enseignement en droit qui traite de la question sociale vive de la désobéissance civile via la simulation d'un procès pénal d'activistes du climat. Ce dispositif d'enseignement est prévu pour quatre périodes de 45 minutes dans une classe de première année de maturité gymnasiale dans le cadre du cours obligatoire d'économie et droit.

Ce dispositif vise à développer chez l'élève sa capacité à : structurer une argumentation juridique portant sur la notion d'état de nécessité en droit pénale suisse, comprendre le fonctionnement d'un procès pénal et les rôles des acteur-ice-s y participant, présenter et défendre oralement une position juridique sur une question sociale vive.

Il ressort de l'analyse de ce dispositif d'enseignement qu'il permet d'engager les élèves de façon significative et ludique dans les apprentissages à condition de prévoir un cadre structuré permettant à chaque élève d'intégrer progressivement les concepts spécifiques avec les supports de cours adéquats. A ce titre, il est nécessaire de consacrer en classe un temps suffisant à la préparation de la simulation du procès. Durant cette phase de préparation, l'élève travaille d'abord de façon individuelle et guidée à la construction de son argumentation juridique puis se retrouve ensuite en groupe de taille restreinte pour consolider son argumentation. C'est seulement une fois ces deux étapes de préparations accomplies que la simulation du procès peut avoir lieu.

Enfin, d'un point de vue globale, cette activité démontre que l'enseignement du droit dispose d'une kyrielle de méthodes pour accompagner les élèves vers des apprentissages efficaces et qu'il est relativement aisé d'éveiller l'intérêt juridique des élèves avec les faits d'actualités qui nous entourent.

**Mots-clés :** Droit pénal, maturité gymnasiale, simulation de procès, état de nécessité licite, désobéissance civile, question sociale vive