
"Le jeu de rôle en éducation à la citoyenneté mondiale, entre expérience et empathie"

Auteur : Tasiaux, Clémentine

Promoteur(s) : Massart, Guy

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en sciences de la population et du développement, à finalité spécialisée

Coopération Nord-Sud

Année académique : 2016-2017

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/3442>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

NOM :

Prénom :

Matricule :

Filière d'études :

Je remercie mon promoteur, Guy Massart, pour ses conseils avisés, son écoute et sa patience. Je tiens ensuite à remercier ma lectrice Adélie Miguel Sierra pour son soutien dans la rédaction de ce travail. Je tiens également à remercier mes amies ainsi que ma famille pour toute l'aide et le soutien qu'ils m'ont apporté. Je tiens enfin à remercier le SCI - Projets Internationaux qui m'a, une fois de plus, accueillie à bras ouverts.

Liste d'acronymes

ALC	Annoncer la Couleur
DGD	Direction générale Coopération au développement et Aide humanitaire
ECSI	Education à la citoyenneté solidaire internationale
ECM	Education à la citoyenneté mondiale
ECMS	Education à la citoyenneté mondiale et solidaire
ED	Education au développement
GCE	Global Citizenship Education
GE	Global Education
ONG	Organisation Non Gouvernementale
SCI	Service Civil International
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
VIA	Vrijwillige Internationale Aktie

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE 1: PROBLÉMATISATION	3
I. L'éducation à la citoyenneté mondiale	3
1. L'introduction de l'éducation au dans la coopération au développement	3
2. De la coopération au développement à l'éducation	5
3. L'apprentissage transformationnel et les pédagogies actives	6
4. Les méthodes actives en pédagogies	8
5. Les outils pédagogiques	10
II. Les techniques du jeu de rôle	11
1. Définition	11
1.1. Le jeu de rôle à finalité thérapeutique	11
1.2. Le jeu de rôle à finalité pédagogique	12
1.3. Le jeu de rôle à finalité ludique	13
2. Forces et limites du jeu de rôle	14
2.1. Forces	14
2.2. Limites	16
3. L'apprentissage expérientiel	17
3.1. L'imitation ou le premier apprentissage expérientiel de l'homme	17
3.2. L'apprentissage expérientiel selon Kolb	19
3.2.1. Sa théorie	19
3.2.2. Son processus d'apprentissage	20
III. Au confluent de l'éducation à la citoyenneté mondiale et du jeu de rôle	22
1. Le constructivisme	22
2. Le socio-constructivisme	23
3. La décentration	
IV. Conclusion et hypothèse	24

PARTIE 2: ANALYSE	25
I. Approche méthodologique	25
1. D'une observation préalable à la recherche documentaire	25
2. L'analyse d'outils	25
3. Le terrain	26
4. Observation participante	27
5. Les entretiens semi-directifs	27
II. Mise en contexte du terrain	29
1. L'éducation à la citoyenneté mondiale dans le contexte belge	29
1.1. Les différentes appellations utilisées en Belgique	29
1.2. Les objectifs et stratégies	31
1.3. Les acteurs	32
1.4. Le public cible	33
1.5. Les thématiques	34
1.6. La mise en pratique	34
2. Le Service Civil International	35
2.1. Un peu d'histoire	35
2.2. Son champ d'action	36
2.3. Le SCI et l'animation	38
III. Présentation des outils pédagogiques	39
1. Les modèles du développement selon Bajoit	39
2. « Politiki »	40
2.1. Objectifs de l'animation	40
2.2. Déroulement	40
2.3. Débriefing	43

3. « Sudestan »	43
3.1. Objectifs de l'animation	43
3.2. Forme	44
3.3. Déroulement	44
3.4. Débriefing	46
IV. Analyse de résultats	47
1. L'utilisation du jeu de rôle en ECMS	47
1.1. Hybridation entre différents types de jeux de rôle	47
1.2. Le jeu de rôle à la lumière de l'éducation à la citoyenneté mondiale	48
2. Le processus de Kolb à travers l'animation	49
2.1. L'expérience concrète	50
2.2. Le débriefing, une phase trois en un?	51
3. Le jeu de rôle comme support de l'expérience en ECMS	54
3.1. Une approche ludique sécurisante	54
3.2. Les émotions vécues dans l'animation, un vecteur d'empathie	57
4. Incarner un dirigeant pour susciter l'empathie	59
5. Entre empathie et décentration	61
6. Le jeu de rôle comme miroir de la complexité	61
7. Les limites du jeu de rôle en ECMS	64
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	69
ANNEXES	73
1. Guides d'entretien des personnes ressources	74
2. Guide d'entretien des participants	77
3. Tableaux récapitulatifs des entretiens menés	78
4. Tableau récapitulatif des observations menées	79

INTRODUCTION

L'éducation à la citoyenneté mondiale¹ (ECM) est un secteur de la coopération au développement en Belgique. En un mot, ce type d'éducation vaste et complexe présente la particularité d'avoir pour objectif l'éveil des consciences aux interdépendances existant dans notre monde. L'ECM a la caractéristique de prendre forme dans l'oeil de celui qui la pratique et sa mise en pratique dépend donc de celui qui la met en place.

En Belgique, l'ECM est majoritairement mise en pratique par la société civile qui voit en cette dernière un moyen de susciter un changement social. Pour ce faire, le monde associatif développe diverses stratégies dont un processus de sensibilisation qui repose, entre-autres, sur des ressources ou des outils pédagogiques. Ceux-ci présentent des formes variées et sont généralement basés sur des approches pédagogiques participatives.

Au cours d'un stage de pratique professionnelle effectué en première année de Master en Sciences de la population et du développement, j'ai eu l'occasion de me familiariser avec le monde ludique et participatif de l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'hôte de mon stage, l'Organisation Non Gouvernementale (ONG), le Service Civil International - Projets Internationaux (SCI) est spécialisée dans l'animation et la réalisation d'outils pédagogiques mettant en oeuvre des techniques du jeu de rôle.

D'abord un peu sceptique, je regardais d'un oeil curieux ces outils pédagogiques sous forme de jeux de rôle. Sensibiliser un public adulte en jouant? Voilà quelque chose qui m'était étranger. Ayant moi-même été sensibilisée au développement par la structure académique qu'est l'université, j'ai été interpellée par cette autre façon de faire.

Prenant conscience du potentiel de ces animations bien particulières, les outils pédagogiques du SCI sont, au fur et à mesure, devenus une source d'intérêt et de questionnements. Me rendant compte de leur potentiel, je me suis alors progressivement documentée. Dans mon esprit de néophyte, le jeu de rôle se limitait à un ensemble de représentations médiévales grandeur nature et quelques jeux vidéos. J'ai été surprise de découvrir que le jeu de rôle avait également été utilisé à des fins thérapeutiques et qu'il s'inscrivait dans la longue histoire de la formation pour adultes (Pantin, 2005; Faulx, 2015).

Au terme de ces recherches, j'ai pris conscience du potentiel pédagogique du jeu de rôle. En effet, celui-ci a la particularité de pouvoir, selon ses adaptations, convenir à divers domaines dont les finalités diffèrent (Daniau, 2005) et me suis alors interrogée sur son intérêt dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Compte tenu des particularités de l'ECM, quelle pouvait être la plus-value de ce genre d'animation?

¹ Aussi appelée en Belgique éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, cette notion sera discutée dans la section suivante

Ayant remarqué, un certain engouement pour ce type d'outil, tant de la part des participants aux animations que des animateurs, j'ai choisi de m'orienter dans cette direction pour déterminer la problématique du présent travail. Ceci étant, ma question de recherche est, sans prétention, tournée dans l'optique de découvrir ce que la pratique du jeu de rôle peut apporter au monde de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Pour plus de clarté, cette question peut s'exprimer comme suit: « Quel est l'apport du jeu de rôle pour sensibiliser à l'éducation à la citoyenneté mondiale? ».

Pour répondre à cette question, ce mémoire sera réparti en deux parties distinctes, une partie conceptuelle et une partie empirique. La première aura pour but de passer en revue le jeu de rôle et l'éducation à la citoyenneté mondiale de façon théorique afin de disposer des bases nécessaires pour émettre une hypothèse à la question susmentionnée. La partie empirique aura, quant à elle, pour objet de mettre à l'épreuve cette hypothèse sur base d'une étude réalisée au départ de deux outils pédagogiques « Politiki » et « Sudestan » au cours desquelles les participants sont invités à se mettre dans la peau de dirigeants politiques issus de pays imaginaires. Ces animations sont réalisées et mises à disposition par le SCI qui a accepté de faire partie de cette recherche. Enfin, ce travail fera l'état des travaux menés, espérant identifier de façon concrète l'apport potentiel du jeu de rôle en ECM pour, éventuellement, aider à la perpétuation de cette technique. Ces résultats tendront peut-être à mettre en évidence des forces du jeu de rôle qui pourraient être utilisées dans d'autres champs de la coopération au développement.

PARTIE 1: PROBLÉMATISATION

La première partie de ce travail a pour objectif de clarifier les concepts qui seront abordés par la suite. Pour ce faire, j'étudierai un à un les concepts d'éducation à la citoyenneté mondiale et les techniques de jeux de rôle. Pour mettre en avant ces deux cadres théoriques, j'ai opté pour une approche singulière qui, selon moi, peut apporter un angle de vue intéressant pour cette recherche.

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), généralement envisagée dans une dimension institutionnelle, sera abordée ici sous un angle pédagogique. Cette approche pourra mettre en lumière des aspects de l'éducation à la citoyenneté mondiale jusqu'alors trop peu exploités. En effet, l'ECM est un concept vivant qui se pratique et qui existe précisément grâce à sa dimension active (UNESCO, 2015). J'aborderai ensuite de façon similaire les pratiques de jeux de rôle afin de pouvoir disposer d'une vue d'ensemble des deux concepts. Enfin, je ferai une synthèse des recherches menées, avant d'émettre mon hypothèse de recherche.

I. L'éducation à la citoyenneté mondiale

L'éducation à la citoyenneté mondiale est un concept qui regroupe en son sein de nombreuses disciplines et dont l'appellation peut porter à confusion. Afin de clarifier la signification de ce terme, cette section a pour but de dresser un portrait représentatif de ce qu'est l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Avant de se pencher sur la question de l'éducation à la citoyenneté mondiale, il est intéressant de comprendre comment le monde de l'éducation et celui de la coopération au développement ont vu leurs routes se croiser. C'est de cette union qu'est né le concept qui sera étudié tout au long de cette recherche. Cette première section aura donc pour but de retracer l'histoire de la coopération au développement afin de comprendre les origines de l'avènement du concept d'ECM.

1. De la coopération au développement à l'éducation

Dans les années soixante, la coopération au développement² suit un axe paternaliste. A cette époque, l'industrialisation laisse peu de place à l'apprentissage de l'autre et de sa culture. Dans les années septante, un changement d'attitude est réalisé par la société civile qui remet en question le bienfait de « l'aide » et son caractère désintéressé (Bajoit, 1997). Prenant conscience de l'impérialisme occidental, une phase de remise en question s'opère. Celle-ci se traduit par un désir de transmettre l'accès à la pensée critique pour ne pas

² Dans ce travail, les termes « coopération au développement » et « développement » seront utilisés pour désigner les processus de solidarité internationale.

reproduire les mêmes erreurs, on commence à parler de conscientisation³ (*ibid.*). Les années septante correspondent également à la période durant laquelle la pédagogie est mise sous les feux des projecteurs. L'histoire s'intéresse alors à Paolo Freire et d'autres pédagogues pour leur vision sur l'éducation. Petit à petit, on se rend compte de l'importance que l'éducation peut avoir sur le développement. En 1974, l'ONU publie la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationale, et l'éducation relative aux droits humains et libertés fondamentales* (UNESCO, 1974). Cette publication représente un coup de pouce gigantesque dans l'avènement de l'éducation dans l'univers du développement au niveau Européen (Miguel Sierra, 2010).

Dans les années quatre-vingt, cet engouement de la part des institutions pour la pédagogie se voit amoindri par les crises économiques que subissent les pays du Sud. Ces années sont marquées par une période sombre pour la coopération au développement. Les crises économiques sont généralisées dans les pays du Sud et mènent à la mise en place de programmes d'ajustements structurels (PAS) qui ne sont autres que de fortes périodes de répressions visant à redresser les économies (Bajoit, 1997). Ces PAS ont des conséquences désastreuses sur les pays du Sud et, en conséquence, on se met à penser à un développement humain. C'est dans cette atmosphère que naissent les prémises de l'éducation à la citoyenneté mondiale à travers l'éducation au développement (ED) (Miguel Sierra, 2010). L'ED favorise l'éveil des consciences aux relations Nord-Sud. Loin d'être exempte de toutes formes d'impérialisme et de comportements non-égalitaires, l'éducation au développement revêt le rôle de sensibilisateur des communautés au Nord comme au Sud (Miguel Sierra, 2010).

Fin du vingtième siècle, de nombreux éléments historiques prennent place et modifient la face du monde. L'issue de la guerre froide et la chute du mur de Berlin marquent la fin d'un monde tiraillé entre deux grandes puissances, les Etats-Unis et la Russie. Dans l'histoire de la coopération, ce changement historique modifie les relations des grandes puissances avec les pays du Sud qui représentaient jusqu'alors un terrain qu'il fallait conquérir idéologiquement en promulguant une aide pour leur développement (Bajoit, 1997). Début des années nonante, l'occident l'emporte et impose progressivement son mode de pensée au reste du monde, mais, rapidement, les limites de ce système se font sentir (Miguel Sierra, 2010). De part et d'autre, l'humanité fait face à des crises économiques, écologiques et sociales. Le vingtième siècle est marqué par la confrontation brutale aux limites de la mondialisation et du néo-libéralisme (*Ibid.*). Cette rupture idéologique se fait ressentir dans beaucoup de secteurs d'activités, et le monde du développement n'échappe pas non plus à cette remise en question inéluctable. On se dégage doucement du schéma où la pauvreté et les inégalités sociales sont réservées au pays du Sud. Des deux côtés, les limites de la globalisation et du système capitaliste modifient les priorités antérieures et, dans les deux hémisphères, les questions de développement et d'éducation s'entre-mêlent.

³ Utilisée par Freire, la conscientisation a pour but de permettre une prise de conscience de soi et de sa condition. Une fois ce processus engagé, la personne l'expérimentant est à même de s'émanciper. C'est une dimension qui implique l'apprentissage et la récupération de son pouvoir propre (Chatelin et Boal, 2010).

Lors du sommet de Seattle en 1999, le mouvement des altermondialistes se fait pour la première fois entendre. Cela marque le début de la montée d'un désir collectif pour une démocratie citoyenne. Cette volonté est marquée par une dimension internationale, soulignant le ras-le-bol collectif de la société civile⁴ (Bajoit, 1997). Bien que composite, cette société civile lutte contre les inégalités générées par le système néo-capitaliste. Désireux de remettre en question cette société et le développement qu'elle a engendré, les acteurs à la tête de ces mouvements altermondialistes remettent l'éducation au goût du jour.

C'est donc de façon évolutive et constituée d'allers-retours que l'éducation s'est immiscée dans l'histoire du développement. L'éducation au développement telle qu'elle a été évoquée ici a continué d'évoluer jusqu'à être englobée dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. C'est précisément cette transition d'un type d'éducation à un autre qui sera analysé dans le point suivant.

2. De l'éducation au développement à l'éducation à la citoyenneté mondiale

À la fin des années nonante, l'éducation au développement devient une des priorités de l'agenda du monde de la coopération au développement. La société civile constitue souvent un relais conséquent et puissant pour cette discipline (UNESCO, 2014). Convaincus que le changement social ne pourra s'opérer que par une prise de pouvoir citoyenne, certains acteurs de la société civile, tant au Nord qu'au Sud, se mettent en tête de conscientiser les populations aux injustices auxquelles elles font face (Bajoit, 1997). Ayant pour objectif de rompre l'impérialisme occidental qui s'est inséré jusque dans le secteur de l'éducation, l'ED souhaite aussi repenser l'éducation et sa façon d'être enseignée (Miguel Sierra, 2010). En ce qui concerne les moyens de cet enseignement, les vigilances se font aussi sentir : on veille à susciter et non implanter cet éveil des consciences. Cet intérêt pour la pédagogie de Freire et ses dynamiques plus actives ont pour but de remettre le citoyen au centre du changement social (*Ibid.*).

Pour assurer l'ascension du concept d'éducation au développement, les acteurs, tant locaux, qu'internationaux, mettent en réseau leurs différentes pratiques. En effet, l'ED a de particulier qu'elle est pensée dans une dynamique collaborative dont le souhait est d'être le résultat d'un partage entre les acteurs d'éducation au développement issus du monde entier. Le concept d'éducation au développement s'accompagne également, de façon plus générale, d'un souhait grandissant d'un travail qui soit plus holistique et moins séparatiste. En effet, les acteurs du Nord et du Sud partagent la volonté de travailler et de développer ensemble un autre mode de développement qui soit moins basé sur des projets à court terme mais plutôt sur un changement à long terme reposant sur un changement global des mentalités (Miguel Sierra, 2010).

En 2007, la commission Européenne publie le « Consensus Européen pour le développement: le rôle de la sensibilisation et de l'éducation » (Commission Européenne, 2007). Ce document officiel reconnaît

⁴ Dans ce cadre, la société civile désigne les ONG et les asbl.

l'importance de l'éducation dans le monde de la coopération au développement et fixe de manière concrète la nouvelle perception d'un développement agissant tant au Sud qu'au Nord. Il insiste sur l'importance de l'éducation et de la sensibilisation dans le but « d'éradiquer la pauvreté » et de « promouvoir le développement durable par des approches et des activités de sensibilisation et d'éducation reposant sur les valeurs des droits de l'homme, de la responsabilité sociale, de l'égalité hommes-femmes et du sentiment d'appartenance à un seul monde, sur des idées et des perceptions des disparités entre les conditions de vie des êtres humains et des efforts nécessaires pour surmonter ces disparités, ainsi que sur la participation à des actions démocratiques visant à influencer sur des situations sociales, économiques, politiques ou environnementales qui ont une incidence sur la pauvreté et le développement durable » (CE, 2007 p.7).

Au fur et à mesure que le concept évolue, il s'éloigne de sa fonction initiale. L'UNESCO, désireuse d'un nom qui marque la rupture avec la précédente pensée idéologique, se met à parler de *Global Education*. Cette éducation globale, comme son nom l'indique a pour souhait d'être le reflet d'un monde interconnecté dont les interdépendances sont multiples. C'est donc de façon transitive que l'éducation au développement cède sa place à l'éducation globale. L'ED ne disparaît cependant pas complètement. Elle se retrouve englobée dans une multitude de secteurs d'éducation qui sont au cœur du concept d'éducation globale comme l'éducation à l'environnement ou encore l'éducation à la santé (Fondation Education et Développement, 2010).

Aux alentours de 2014, l'UNESCO modifie l'appellation *Global Education* (GE) en *Global Citizenship Education* (GCE), souhaitant mettre l'accent sur la notion changeante de la citoyenneté. En français, la GCE peut être traduite par le terme « éducation à la citoyenneté mondiale »⁵ (ECM). Cette discipline regroupe les différentes branches de l'éducation afin de former une seule discipline vaste et complexe qu'il est important de considérer de façon transversale. (UNESCO, 2014). Le regroupement des divers types d'éducation qui composent l'ECM reflète la complexité et l'interdépendance des secteurs que la GCE a pour but d'illustrer. L'éducation à la citoyenneté mondiale est multidisciplinaire et a comme objectif de permettre un apprentissage qui se répartit et s'intègre aux différents niveaux de la vie de citoyen (*Ibid.*).

A cet effet, l'UNESCO a opté pour des pédagogies actives (UNESCO, 2015). Elle a fait le choix de miser sur un type d'apprentissage dont l'ambition est, à long terme, de pouvoir modifier le comportement des apprenants pour susciter un changement sociétal global (*Ibid.*). Comme abordé au début de cette partie conceptuelle, ce travail a pour souhait de prendre l'apprentissage et les pédagogies comme angle de vue pour se pencher sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Il est à présent temps de s'y intéresser de plus près.

⁵ L'appellation « éducation à la citoyenneté mondiale » en Belgique pose, aujourd'hui encore, question. Le choix du terme sera discuté plus tard dans ce travail. Par souci de facilité, les termes *global citizenship education* et *éducation au développement* seront confondus.

3. L'apprentissage transformationnel et les pédagogies actives

L'UNESCO constitue une base concrète en matière de lignes de conduite pour l'éducation à la citoyenneté mondiale. Bien qu'elle ne soit pas une pratique uniformisée, l'ECM tire une bonne partie de sa base conceptuelle dans la vision proposée par l'UNESCO. En matière d'apprentissage, celle-ci propose le recours à un apprentissage transformationnel (UNESCO, 2014). Le point ici présent a pour objectif de permettre une vision globale de ce dernier.

Fin des années nonante, Jack Mezirow (1997) publie l'article « Transformative learning: theory to practice ». L'auteur expose sa vision de la pensée autonome qui, selon lui, se développe au cours de l'enfance et de l'adolescence mais se façonne à l'âge adulte. C'est précisément pour parvenir à cette pensée autonome que l'apprentissage transformationnel entre en jeu.

Pour Mezirow, l'homme forge son savoir selon le modèle constructiviste de la connaissance (discuté dans le chapitre trois). Selon les constructivistes, le sujet analyse les nouvelles informations reçues de l'environnement extérieur grâce aux connaissances déjà assimilées par le biais de l'expérience. Une fois traitées, ces informations donnent naissance à de nouvelles connaissances. Selon la théorie constructiviste, l'homme génère sa connaissance grâce à l'environnement mais aussi également grâce à ses connaissances antérieures et à sa capacité à confronter ses connaissances passées avec les expériences présentes. C'est un processus actif dont l'action cognitive est déterminante (Duchesne, 2010).

Selon Mezirow, l'homme ressent le besoin constant de classer et d'ordonner ses expériences. Sans cela, il se retrouve perdu dans un chaos informationnel. Pour y remédier, l'individu traite les expériences vécues en fonction de ce qu'il appelle le « cadre de référence ». Le cadre de référence est inconscient chez le sujet. Pourtant, il est constitué de nombreuses assomptions qui lui sont propres. Elles peuvent s'illustrer à travers une appartenance religieuse, un lieu de naissance, une classe socio-économique et bien d'autres aspects. Cependant, le cadre de référence de l'individu n'est pas si évident à identifier. C'est un peu comme un iceberg: si une partie est apparente, la majorité de sa composition est invisible à l'œil nu (Mezirow, 1997, 2000).

Le cadre de référence de l'individu biaise le processus de création de connaissance de l'individu. Cependant, il n'est pas le seul. En effet, au fur et à mesure de son étude et de son travail avec d'autres auteurs comme Cranton et Dirkx, Mezirow prend en compte l'influence des affects de l'individu sur le développement de sa connaissance. Le cadre de référence est donc à considérer en parallèle avec ce que l'auteur qualifie de *habits of the mind*, qui sont représentatifs de la dimension émotionnelle de l'individu qui influence elle aussi la façon dont l'individu appréhende de nouvelles informations (Mezirow, 2000).

En termes de pratique, Cranton (2002) représente le processus d'apprentissage transformationnel sur base de sept étapes. Celles-ci, sans les énumérer, peuvent s'illustrer de la sorte: un individu lambda dont la base de connaissances dépend d'un cadre référentiel et d'un affect qui lui sont propres, fait l'expérience d'un

« dilemme désorientant ». Ce dilemme se compose en réalité d'une expérience qui est en inadéquation avec les connaissances de l'individu. Au même titre que l'élément perturbateur dans le récit narratif, cette expérience pousse l'apprenant à prendre conscience de ses présupposés. Grâce à son sens critique, l'individu remet en question ses présupposés et ouvre son esprit à de nouvelles perspectives. Celles-ci sont ensuite mises à l'épreuve puis, dans le cas d'une examination concluante, portées au rang de connaissances. Grâce à ces nouvelles connaissances et à ces nouvelles perspectives, l'individu peut transformer son cadre de référence initial et agir de façon cohérente avec celui-ci. L'apprentissage transformationnel a pour but de modifier les cadres de références pour permettre un changement de valeurs chez l'individu. Cet apprentissage s'adresse particulièrement aux personnes chez qui la « souplesse cognitive », nécessaire à la pédagogie transformationnelle, est présente. Grâce à leur maturité et à leur expérience, les adultes sont donc plus à même à expérimenter ce changement (Duchesne, 2010).

Mais quel est l'intérêt d'un tel processus pédagogique en éducation à la citoyenneté mondiale? Une fois de plus, il faut se pencher sur les prémisses de celle-ci pour comprendre. En effet, c'est via les méthodes et les pratiques de l'éducation globale que l'idée de faire appel à la pédagogie transformationnelle fut avancée. L'éducation globale a pour but de permettre une lecture systémique du monde et ce, en passant par une remise en question de ses propres schèmes mentaux. Effectivement, c'est grâce au développement d'une pensée critique que l'éducation globale envisage le changement social. En cela, l'apprentissage transformationnel est un bon moyen pour générer le processus de pensée critique. De la sorte, l'apprentissage transformationnel constitue un moyen d'envisager le changement social souhaité par l'UNESCO (UNESCO, 2014 ; Duchesne, 2010).

Dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'apprentissage transformationnel se traduit par des pratiques où la participation est très présente. Notamment via le biais des pédagogies actives qui sont à l'honneur en ECM (UNESCO, 2015). De façon assez surprenante, l'éducation à la citoyenneté mondiale, malgré sa dimension institutionnalisée, a la particularité de mettre en pratique des pédagogies alternatives. Celles-ci feront l'objet de la section ci-dessous.

4. Les méthodes actives en pédagogies

Les méthodes de pédagogies utilisées pour éduquer à la citoyenneté mondiale sont issues des courants classiques de pédagogie active. Afin de disposer d'une vue d'ensemble de celle-ci, il est intéressant de passer en revue ces différents courants.

Les méthodes actives de pédagogie se sont développées depuis le début des années 1900 avec le docteur et pédagogue italienne Maria Montessori. Pionnière de ce type de pédagogie, Montessori préconise une éducation où l'enfant est en contact direct avec l'apprentissage de façon à favoriser le processus de manière autonome. Dans la pédagogie active qu'elle met sur pied, la pionnière italienne place le focus sur l'enfant qui doit être l'instigateur de l'apprentissage. L'enfant doit pouvoir avoir le droit d'apprendre selon

ses goûts et sa personnalité. En le laissant décider de façon autonome, celui-ci abordera l'apprentissage de façon plus efficace. Enfin, la reconnaissance du sens de l'apprentissage fait partie des vecteurs clés du savoir. Pour qu'un enfant puisse apprendre, il faut que l'objet du savoir ait un sens à ses yeux. Cela va de pair avec le respect de la personnalité de l'enfant (Chalvin, 1999).

A la suite de Maria Montessori ont suivi d'autres médecins, pédagogues et scientifiques qui ont contribué au développement de la pédagogie active. Comme elle, ceux-ci ont basé leurs approches sur un système pédagogique s'opposant au système scolaire traditionnel dans lequel le maître est le détenteur du savoir, et où la relation entre les élèves et le professeur est basée sur une dynamique passive. L'appellation de la pédagogie active se veut d'ailleurs en opposition avec cette relation passive. La position dynamique de l'enfant permet une implication motivationnelle basée sur le plaisir, la curiosité et l'envie. Il s'agit d'une pédagogie essentiellement centrée sur l'apprenant dans laquelle le maître doit sans cesse se fixer sur l'apprenant et se placer en facilitateur, tout en respectant le développement cognitif et socio-affectif de l'apprenant (Altet, 2006).

Autre pionnier de cette pédagogie, Ovide Decroly, médecin belge, participe également aux fondements des méthodes actives. Selon lui, l'apprentissage est fondé de deux manières. Tout d'abord, il se fait de manière globale. L'individu qui apprend doit être stimulé dans sa dimension la plus totale pour qu'il puisse s'ouvrir à l'apprentissage. Ensuite, apprendre doit être un processus à l'écoute des besoins et des intérêts de l'apprenant, qui doivent être au centre de la pédagogie envisagée par Decroly (*ibid*).

A la suite de Montessori et Decroly, on compte également le suisse Claparede. Dans sa vision de la pédagogie, celui-ci place l'accent sur le côté fonctionnel de l'apprentissage qui doit permettre à l'apprenant de résoudre les problèmes survenant dans son environnement. Pour ce faire, il s'intéresse au jeu naturel des enfants et s'en inspire pour favoriser l'apprentissage. Cousinet, son contemporain, étudie également la pédagogie active. Comme Claparede, le pédagogue français s'intéresse au comportement des enfants à travers le jeu. Il remarque que ceux-ci ont tendance à s'organiser de façon collective alors que dans l'espace de la classe, les enfants fonctionnent de manière individuelle. Il y aurait donc, à travers l'approche de l'enseignement, quelque chose de peu naturel qui pousserait les enfants dans un retranchement individuel. Cousinet veille donc à ce que la pédagogie respecte la tendance innée de l'enfant à fonctionner en groupe (Chalvin, 1999).

Une figure centrale de la pédagogie active est Celestin Freinet. Il insiste sur la dimension expérientielle de l'apprentissage ainsi que sur l'autonomie de l'élève. C'est l'enfant qui décide lui-même du programme de son apprentissage et réalise sa propre évaluation du travail accompli. Il y a au cœur de cette pédagogie une volonté de considérer l'enfant comme un être autonome capable d'apprendre par lui-même dans une structure stimulante et expérimentale (Altet, 2006).

Ces méthodes actives de pédagogies sont utilisées en éducation à la citoyenneté mondiale car elles mettent en avant la dimension autonome de l'apprenant et sont centrées sur ce dernier. L'éducation à la citoyenneté mondiale a pour ambition d'éveiller des citoyens responsables et conscients des interdépendances. Pour cela, la démarche ne demande pas uniquement de « remplir » l'esprit des participants avec des savoirs théoriques, mais bien d'apprendre à ces derniers à raisonner de façon autonome afin de pouvoir identifier les mécanismes qui les entourent pour les remettre en question. En effet, l'ECM a pour réelle volonté de permettre le changement social basé sur les individus. Dans cette optique, la pédagogie que propose l'éducation à la citoyenneté mondiale a pour but de donner aux participants la possibilité d'accéder à un changement des valeurs et des normes établies. Pour y parvenir, l'éducation à la citoyenneté mondiale mobilise l'utilisation d'outils pédagogiques qui permettent, via divers moyens recourant à ces méthodes pédagogiques, de sensibiliser, conscientiser voire mobiliser à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces outils⁶ seront abordés dans la prochaine section.

5. Les outils pédagogiques

Les outils pédagogiques constituent le dernier maillon de la mise en pratique de l'apprentissage transformationnelle et des pédagogies actives. Selon le programme fédéral belge « Annoncer La Couleur » (ALC), son homologue néerlandophone « Kleur Bekennen » (KLB) et l'ONG belge ITECO, un outil pédagogique est une « ressource élaborée dans le but d'être associée à une démarche éducative et qui permet d'aider ou d'accompagner un public à comprendre, à apprendre ou à agir » (ALC et al, 2012). En ce qui concerne la façon dont l'outil se présente, ALC, KLB et ITECO ajoutent que « son support peut prendre différentes formes : DVD, CD-Rom, coffret ou mallette pédagogique, site internet, jeu, dossier, exposition... » (ibid.). Les ressources pédagogiques sont nombreuses et chacune d'entre-elles présente des spécificités qui favorisent l'apprentissage. Cependant, si la variété d'outils est large, beaucoup d'entre eux ont recours à des pratiques ludiques pour sensibiliser les participants⁷. Parmi les outils ludiques, trois catégories peuvent être distinguées. Premièrement, les jeux de transmission cognitive qui permettent d'illustrer des réalités de types informatives comme par exemple la répartition de la population mondiale, des richesses mondiales ou encore de l'empreinte écologique nationale ou géostratégique (De la Fuente, 2008). De la sorte, certaines inégalités peuvent être rendues visibles au sens propre. Le second type de jeux est représenté par les jeux de plateau. Pour les exemplifier, il suffit de se référer au jeu de l'oie qui est un jeu de plateau emblématique. Ces jeux permettent de garder une dimension active tout en permettant la transmission d'un contenu assez dense⁸. Ils ont la particularité d'avoir un attrait : l'appel de la victoire. Ils plongent les participants dans une dimension ludique où ceux-ci sont immergés dans l'univers du jeu et de la « compétition », bien que le jeu puisse rester coopératif. L'objectif de la victoire constitue un avantage certain pour encourager les participants à entrer dans l'animation. Enfin, la troisième catégorie de jeux utilisée comme outil pédagogique est celle des jeux de

⁶ L'appellation « outil » sera utilisée pour désigner les outils pédagogiques

⁷ Entretien avec Tiffany Lesceux, le 03/07/17

⁸ *Ibid.*

mise en situation. Ceux-ci s'apparentent aux jeux de rôle et se basent sur l'expérience vécue par le participant ainsi que la décentration. Ces jeux amènent les participants à se retrouver dans des situations qui les poussent à réfléchir autrement (De la Fuente, 2008).

Ce point sur les outils pédagogiques clôturé le premier chapitre de cette première partie. Le chapitre suivant aura pour objet l'étude des jeux de rôle. De façon similaire à ce qui a été réalisé ici, les techniques de jeux de rôles seront étudiées sur base de leur potentiel d'apprentissage.

II. Les techniques de jeu de rôle

Ce second chapitre de la partie conceptuelle porte sur le jeu de rôle dans le cadre de l'apprentissage. Pour ce faire, il sera abordé dans une perspective similaire à celle qui a été mise place dans l'étude de la citoyenneté mondiale. Les jeux de rôle seront d'abord définis avant d'être envisagés sous l'angle de l'apprentissage.

1. Définition

Etant donné les nombreux domaines d'application, il a semblé adéquat d'établir une définition qui ne soit pas basée sur une énonciation de critères mais plutôt sur une vision du jeu de rôle basée sur son évolution et ses différentes adaptations.

1.1. Le jeu de rôle à finalité thérapeutique

A l'origine du jeu de rôle, se trouve le psychodrame que Moreno a développé progressivement à partir d'une première expérience peu fructueuse en 1921 (Pantin, 2005). A ce propos, Anne Ancelin-Schützenberger raconte: « A Vienne, le 1er avril 1921, dans un théâtre en rond, sans acteurs et sans pièce écrite, Jacob-Levy Moreno (1889-1974) invite chacun des spectateurs à monter sur scène spontanément et jouer les rôles du "Roman du Roi". Ce fut un échec retentissant, mais qui ne l'empêchera pas de continuer à expérimenter dans le domaine du théâtre... » (Ancelin-Schützenberger, 1999, p. 9). Pour comprendre l'anecdote, il faut savoir qu'aux alentours des années 1930, la psychanalyse bat son plein. A l'issue de la première guerre mondiale, on assiste à un essor de créativité. L'étude de l'homme trouve une place centrale dans plusieurs domaines, dont la psychologie. C'est à cette époque, mettant au centre l'homme et la compréhension de son inconscient, que le psychodrame voit le jour. Alors que la psychanalyse a pour but de mettre en parole l'histoire du patient, le psychodrame a pour objectif de la mettre en scène. C'est en mêlant art scénique et thérapie que Jacob-Levy Moreno parvient à mettre cette pratique sur pied en permettant aux participants de prendre du recul par rapport à leur vécu et à leurs comportements (Muller et al., 2016). Le psychodrame est « avant tout thérapeutique, avec des effets de compréhension et de libération » (Muller et al., 2016, p. 19). Au cours des séances de psychodrame, le patient/participant incarne son propre rôle tout en

rejouant des saynètes inspirées de sa propre vie, observé par le reste du groupe. Comme l'exprime Muchielli (1995):

« [...] l'objectif du JdR [jeu de rôle] psychologique est de faire sortir le Moi des rôles fixés qui le sclérosent. C'est de faire retrouver " sa spontanéité " au Moi comme le dit Moreno (...) une certaine souplesse dans les rôles joués, une certaine possibilité d'adaptation au monde. [On ne recherche pas les raisons du comportement mais plutôt les formes qu'il prend pour ensuite] révéler aux acteurs leurs constantes comportementales et interprétatives chroniques et inconscientes [Cette prise de conscience] doit être poursuivie par un travail psychothérapeutique qui doit rendre à la personnalité une certaine capacité de spontanéité créatrice de conduites nouvelles » (Muchielli, 1995, cité par Daniau, 2005, p.93).

Par la mise en mouvement de sa vie et des moments difficiles de son existence, le participant peut porter un autre regard sur lui-même et mettre en lumière des mécanismes inconscients. A propos du psychodrame, Moreno explique:

« Historiquement, le psychodrame est sorti des principes du jeu. Le jeu a toujours été pratiqué, il a toujours existé, il est plus vieux que l'humanité, il a accompagné la vie de l'organisme vivant comme une manifestation d'exubérance, signe précurseur de sa croissance et de son développement. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, dans notre culture, ont, les premiers, attiré notre attention sur la valeur éducative du jeu. Mais nous avons acquis une nouvelle vision du jeu, en jouant nous-mêmes avec des enfants dans les jardins et les rues de Vienne. Quelques années avant la première guerre mondiale, le jeu est devenu pour nous un principe d'auto-guérison et de thérapie de groupe, une forme d'expérience originale ; ce n'est plus seulement un épiphénomène accompagnant et soutenant des buts biologiques, mais un phénomène sui generis, un facteur positif lié à la spontanéité et à la créativité (...) Cela nous a mené au théâtre d'improvisation et plus tard au théâtre thérapeutique qui a atteint son point culminant de nos jours dans le renversement de rôle, le psychodrame et le sociodrame » (Moreno, 1965, cité par Daniau, 2005, p.34)

Moreno remet en lumière le jeu de rôle, qui, bien qu'il ait existé de tout temps, avait perdu sa valeur éducative auprès d'un public adulte. S'en servant dans un but thérapeutique, Moreno utilise la portée cathartique du jeu de rôle. Le travail de Moreno, dans la lignée de ceux de Freud et Jung, apporte une dimension supplémentaire, celle de la « psychothérapie active de groupe » (Daniau, 2005, p. 34). Son oeuvre aura beaucoup d'influence dans le monde de la psychologie (*ibid.*).

1.2. Le jeu de rôle à finalité pédagogique

Après avoir été découvert comme moyen thérapeutique, le jeu de rôle change de registre et se découvre une vocation pédagogique. L'émergence du jeu de rôle pédagogique a lieu durant les années cinquante. A la suite de la seconde guerre mondiale, la vision occidentale s'impose aux nouvelles instances

internationales. Ce faisant, celles-ci appuient l'importance de la place de l'enfant et de son bien-être. De plus en plus d'attention est accordée à l'éducation et, de ce fait, à la pédagogie. Des courants de pensée introduisent une méthode d'apprentissage qui se rapproche de l'apprentissage naturel de l'enfant et donc du jeu. Déjà abordés à de nombreuses reprises, ces courants sont, entre autres, ceux du constructivisme et du socio-constructivisme. La conception du jeu évolue petit à petit et on se met à penser que l'adulte, lui-aussi, peut apprendre en jouant. De nombreuses études sont réalisées à ce sujet et Knowles (1973) parle même d'andragogie, la science de l'éducation pour adultes. Parmi toute cette effervescence pour l'apprentissage, le jeu de rôle, alors limité à la pratique du psychodrame, se voit réutilisé à des fins pédagogiques. Que ce soit dans le cadre de l'apprentissage infantile ou dans le cadre de formations pour adultes, le jeu de rôle est utilisé dans le but d'apprendre. En ce qui concerne leurs objectifs, les jeux de rôle ludiques « dérivé[s] du psychodrame morenien, vise[nt], d'une part, à l'analyse intersubjective du comportement interindividuel en fonction des rôles sociaux endossés par les participants et, d'autre part, à l'étude des mécanismes à l'œuvre dans les relations interpersonnelles (attitude, comportement, communication, etc.) » (Daniau, 2005, p.95). Ce faisant, ces outils combinent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Dans la pratique, ces jeux de rôle prennent communément la forme de « mises en situation » et de « simulations ». Les mises en situation sont des saynètes dans lesquelles les participants sont invités à revêtir des rôles donnés dans un contexte bien précis. Cela a pour effet de pousser les participants dans une dynamique active qui constitue un vecteur motivationnel conséquent (Faulx, 2015). Lors de ces mises en situation, le formateur, instituteur ou animateur ainsi que le reste du groupe se placent en position d'observateurs. Si cette pratique compte de nombreux avantages pédagogiques, il est également important de remarquer que, le but du jeu étant clairement stipulé, il est fort probable que les participants agissent selon les règles du cadre social qui les entoure et donc, faussent l'expérience. Cependant, la dynamique de jeu place l'apprenant dans une position d'apprentissage expérientiel qui favorise la création de connaissance tout en stimulant l'individu par tous ses sens. La seconde forme que peut prendre le jeu de rôle est celle de la simulation qui, comme son nom l'indique, offre aux participants la possibilité de s'entraîner à des situations, individuellement ou en groupe. Ces simulations les amènent à envisager certaines situations sous plusieurs dimensions: une dimension plus pratique qui permet d'envisager une situation donnée sur base d'un vécu objectif et, une dimension plus réflexive qui permet un retour sur son comportement dans cette dite situation (Daniau, 2005). Ces jeux de rôle pédagogiques sont couramment accompagnés de phases de débriefing pendant lesquelles les participants et l'animateur reviennent sur ce qui s'est passé afin de fixer des bases théoriques et de pouvoir effectuer, sur base de l'expérience vécue, des liens avec la réalité ainsi que des concepts plus généraux. Cette phase de débriefing est cruciale à la dimension des jeux de rôle pédagogiques car ceux-ci autorisent, contrairement à l'apprentissage naturel, de générer de façon induite la connaissance. Ces techniques de jeux de rôle sont d'ailleurs critiquées au vu de cette dimension « induite » (Daniau, 2005).

1.3. Le jeu de rôle à finalité ludique

Dans le courant des années septante, le jeu de rôle revêt une attitude plus ludique. Cela s'illustre au travers de l'émergence de jeux comme « Dungeons and Dragons » dont l'objectif n'est pas pédagogique mais

ludique. Les participants se voient attribuer des rôles et co-construisent ensemble le déroulement d'une histoire commune.

En termes de forme, le jeu de rôle à finalité ludique en prend communément quatre: celles des jeux de rôles ludiques, des jeux de rôle de plateaux, des jeux grandeur nature, des jeux vidéos et des « livres dont vous êtes le héros ». Les jeux de rôle ludiques sont définis par la Fédération Française des Jeux de Rôle comme « un jeu de société coopératif ». Un joueur particulier, le meneur de jeu, met en scène une aventure dans un cadre imaginaire en s'aidant d'un scénario. Les autres joueurs interprètent les personnages principaux de cette aventure. Le jeu consiste en un dialogue permanent au moyen duquel les joueurs décrivent les actions de leurs personnages. Le meneur de jeu « décrit à son tour les effets de ces actions, interprète les personnages secondaires et arbitre la partie en s'appuyant sur des règles » (FFJdR, 2006). Ces jeux de rôles ludiques diffèrent des jeux de rôle de plateaux car ils sont plus libres et imposent moins de règles que ces derniers. En effet, les jeux de rôle de plateau, élaborés sur la même base que les jeux de rôle ludiques, doivent se plier aux règles du support de jeu, le plateau. Les jeux grandeur nature ont la particularité de pouvoir être joués en masse car ils peuvent rassembler des centaines de joueurs. Par la suite, ce type de jeux de rôle s'est fortement développé, notamment via les jeux vidéos et les jeux de réalité virtuelle (Alvarez, Djaouti, 2010). Ces jeux constituent une variante très exploitée des jeux de rôle à finalité ludique. Enfin, les « livres dont vous êtes le héros » se présentent sous forme de contes que le lecteur peut modifier à sa guise en décidant lui-même de l'issue de l'histoire et des choix des personnages la composant. Cependant, ces jeux n'ont pas la dimension actives des jeux de rôle habituels (Daniau, 2005).

Malgré leur popularité et leur succès, ces jeux ont fait l'objet de nombreuses critiques car ils peuvent être considérés comme dangereux au vu de quelques accidents survenus au cours de certaines parties (Daré, 2010).

2. Forces et limites du jeu de rôle

Le jeu de rôle, souvent utilisé en formation, présente de nombreux avantages, dont didactiques, mais rencontre également certaines limites qui peuvent nuire à son bon déroulement. Dans le cadre de ce travail, la mise en lumière des avantages et désavantages du jeu de rôle pourra être utile lors de la partie empirique. L'attention sera portée sur trois avantages didactiques: l'apprentissage par l'expérience, la force du groupe et le caractère ludique de l'activité (Pantin, 2005).

2.1. Les forces

Le premier avantage pédagogique de la pratique du jeu de rôle réside avant tout dans la dimension expérientielle de ce dernier. En effet, il est permis aux participants de vivre une expérience qui est à la base du développement de connaissance nouvelle. Selon l'approche constructiviste du jeu de rôle, celui-ci permet la création du savoir par l'individu qui est au cœur de l'expérience qu'il génère (Pantin, 2005). Dans le jeu de

rôle, il existe une « dialectique » entre savoir et expérience autorisant les allers et venues entre ces deux pôles d'apprentissage opposés mais pourtant complémentaires (*ibid.*). Les caractéristiques de l'apprentissage expérientiel, tel qu'il a été exposé dans les points précédents, permettent d'envisager le jeu de rôle comme une technique qui mobilise tant une approche subjective qu'objective au travers de l'expérience vécue et de la phase de débriefing qui en découle. Cette dernière permet un retour analytique sur ce qui vient d'être vécu et favorise un retour conceptuel sur les choses. Huxley expose d'ailleurs à juste titre que « l'expérience ce n'est pas ce qui arrive à l'individu, c'est ce que l'individu fait de ce qui lui arrive » (Huxley cité dans Pantin, 2005, p. 166). Cette façon d'envisager l'expérience comme base pédagogique de l'apprentissage a donc comme avantage de mobiliser de façon holistique les différents modes d'apprentissage de l'apprenant qui, selon ses méthodes d'apprentissages de prédilection pourra créer de nouvelles connaissances (Jung, 1923 cité dans Pantin, 2005).

Le second avantage du jeu de rôle dans le cadre de l'apprentissage est celui généré par la force du groupe (Pantin, 2005). En effet, selon la psychologie sociale en développement cognitif, le développement de l'intelligence et de la connaissance s'effectue via le biais d'une confrontation entre soi et le monde extérieur. C'est en prenant conscience de ses propres limites, en les confrontant au monde extérieur, que l'individu apprend et se développe (Zittoun, 1997). Le jeune enfant ne se rend pas compte du caractère fini de sa personne et son développement cognitif passe par la réalisation de ses limites. Le conflit socio-cognitif est un phénomène qui persiste tout au long de la vie de l'enfant et de l'adulte. C'est en confrontant ses opinions, ses avis et ses pensées avec celles d'autrui que l'homme prend conscience de la singularité de ses propos. Ayant tendance à penser que les autres réfléchissent de façon identique, le conflit socio-cognitif amène à l'individu à prendre conscience de son propre système de valeurs. Le jeu de rôle, développé dans une dynamique de groupe permet ce processus (*ibid.*). De plus, l'effet de groupe influence le partage et l'expérience collective.

Selon Winnicott, le jeu est un espace potentiel qui permet à l'enfant de se donner l'illusion de prendre le contrôle sur le monde qui l'entoure. Dans le jeu, celui-ci est roi et peut passer au dessus de sa frustration quant à son impuissance à contrôler sa mère dont, à l'origine, il pensait être le prolongement et donc en capacité à contrôler. Cette illusion de toute puissance est créatrice et permet à l'enfant de se développer (Winnicott, 1975). D'une certaine façon, le jeu de rôle recrée cet espace potentiel qui est sécuritaire car il relève du « faire semblant », caractéristique inhérente au jeu (Brougères, 2012). Cette zone protectrice d'un point de vue émotionnel grâce à l'adoption d'un rôle crée un environnement favorable à l'apprentissage (Pantin, 2005). Si le jeu de rôle peut-être considéré comme un jeu, les avantages inhérents au jeu en terme d'apprentissage lui sont également applicables. Il se place donc dans un apprentissage actif ou le participant, via un stimulus agréable vit une expérience qui lui permet de développer des connaissances nouvelles ou de remettre en question des connaissances qu'il pensait acquises (*ibid.*).

Outre le caractère pédagogique, le jeu de rôle permet également au participant de prendre conscience de certaines réalités personnelles au travers de l'incarnation d'un personnage. Le rôle, de part son caractère d'incarnation, fait office de miroir qui renvoie un regard critique tant sur la société environnante que sur soi. A travers l'incarnation d'autrui, le participant pose un regard sur une situation qui n'est originalement pas la

sienne, le renvoyant indirectement à définir son identité par opposition ou ressemblance avec le rôle incarné (Pantin, 2005).

De plus, l'incarnation d'un rôle étranger permet de libérer des émotions enfouies et laisser libre cours à l'expression de conflits intérieurs. Cela s'illustre à travers un effet de catharsis qui donne l'opportunité aux participants de se purger d'émotions retenues dont ils n'avaient pas conscience. Ici, il est important de noter que, selon l'objectif initial du jeu de rôle, la probabilité d'une catharsis est plus ou moins envisageable. En effet, dans le cas d'un jeu de rôle visant à mettre en scène des réalités professionnelles, le sentiment de purge inconsciente sera peut-être moins évident que dans le cas d'un jeu de rôle réalisé à des fins thérapeutiques (Pantin, 2005).

Enfin, le jeu de rôle permet la décentration. Michel Elias, définit cette dernière de cette façon: « la décentration, c'est prendre conscience que mon point de vue est relatif, qu'il existe d'autres perceptions du problème. C'est savoir prendre distance par rapport à mes perceptions habituelles, me décentrer, apprendre à me regarder avec du recul en me distanciant de mes positions instinctives. C'est apprendre à décrire mes propres représentations comme un objet construit socialement » (de la Fuente, 2008). Se décentrer c'est donc prendre de la distance pour se rendre compte. Dans le cadre du jeu de rôle, cette dimension est cruciale, elle suscite, non seulement, une prise de conscience quant à sa propre personne, mais aussi l'éveil de l'empathie pour l'autre, différent de soi (Pantin, 2005). Cette empathie désigne une capacité de l'individu à se mettre à la place de l'autre et peut donc être créatrice de changement de valeurs.

Cependant, si ces avantages peuvent résulter de la pratique du jeu de rôle, certaines contraintes peuvent les mettre en péril. Ces contraintes constituent des limites qui seront abordées dans le point suivant.

2.2. Les limites

Bien que le jeu de rôle ait un fort potentiel éducatif et psychologique, afin que celui-ci soit exploité, des conditions sont nécessaires. Malheureusement, dans certains cas, ces conditions ne se voient pas respectées et l'objectif du jeu de rôle s'en voit altéré ou modifié. Tout d'abord, pour qu'il soit porteur, le jeu de rôle nécessite d'être inscrit dans un espace temporel suffisant (Daniau, 2005). En effet, le bon respect des étapes et du déroulement est crucial. En terme de déroulement, si celui-ci n'est pas bien respecté, l'animation risque de passer au travers de l'aller-retour entre expérience et analyse qui est indispensable. Cependant, dans nombre de cas, la contrainte temporelle impose de devoir sauter ou raccourcir certaines étapes (Pantin, 2005).

De plus, selon qu'il s'inscrive ou non dans une formation plus longue, le jeu de rôle peut ne pas apporter aux participants le cadre de sécurité requis pour que l'activité soit réellement porteuse. De ce fait, pour que le jeu de rôle puisse être porteur, le climat dans lequel il se déroule doit être suffisamment sécurisant pour que les participants puissent se laisser aller à l'activité. Des mécanismes de protection peuvent nuire au bon déroulement de l'activité et restreindre la portée initiale de l'animation. L'animateur et

le formateur ont pour rôle d'instaurer un climat de sécurité mais cela n'est pas toujours faisable au vu du temps imparti et de la connaissance initiale du groupe qui participe au jeu de rôle (*ibid.*).

Le rôle du facilitateur peut également constituer une limite à la concrétisation des avantages du jeu de rôle car celui-ci est primordial au bon déroulement de l'activité. Bien qu'assez en retrait au cours de l'animation, le rôle de l'animateur est pourtant indispensable surtout dans l'animation du débriefing. Au cours de celui-ci, il est important que l'animateur dispose des compétences communicationnelles nécessaires pour susciter le dialogue sans monopoliser le temps de parole. D'autre part, l'animateur est appelé à faire des interprétations mais qui, de manière abusive, peuvent mener à l'endoctrinement (Pantin, 2005).

Toutes ces variations du jeu de rôle ont en commun un élément clé : l'apprentissage par l'expérience. En effet, si les finalités du jeu de rôle varient, son mode d'apprentissage, en revanche, reste inchangé. Toutes ces manières de mettre le jeu de rôle en pratique se basent sur une participation active du participant dans une expérience vécue. Dans le cadre de ce travail centré sur la dimension d'apprentissage, le prochain point de ce chapitre portera sur l'apprentissage expérientiel duquel découle le jeu de rôle.

3. L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est une approche utilisée dans plusieurs domaines comme « la reconnaissance des acquis, l'action communautaire et le changement social, la conscience de soi et le développement personnel, la formation pratique [...] » (Balleux, 2000, p. 263). Son utilisation dans ces domaines divers rend sa définition complexe et vaste. Au vu de l'étendue de l'utilisation de l'appellation et du cadre limité de cette section, il est à noter qu'une sélection a été opérée quant aux différents angles d'approches de la pratique. Le focus sera placé sur la perception expérientielle de David Kolb, théoricien de l'éducation, ainsi que sur son processus car celui-ci est en lien direct avec les pratiques de jeux de rôle (Kolb, 1984). Avant cela, il est intéressant de se plonger dans les prémisses des recherches liant jeu de rôle, imitation et apprentissage.

3.1. L'imitation ou le premier apprentissage expérientiel de l'homme

Avant d'être repris par un quelconque domaine psychologique, scientifique ou autre, le jeu de rôle est avant tout issu de la pratique humaine, ou de façon plus large encore, de la pratique animale. Depuis toujours, les petits, qu'ils soient humains ou animaux, jouent pour appréhender leur environnement. En faisant « semblant », en « incarnant » des rôles qui ne sont pas les leurs, les enfants découvrent le monde qui les entoure. Le jeu leur permet d'évoluer sur base de la « mémorisation expérientielle » (Daniau, 2005, p.29). Grâce au jeu, les jeunes joueurs peuvent apprendre à développer des capacités d'adaptation tout en se découvrant comme des êtres complexes (*ibid.*).

En 1938, Johan Huizinga, un historien néerlandais, consacre un essai au jeu qu'il nomme *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu* (Huizinga, 1938). A l'époque, il est l'un des premiers à s'intéresser au jeu en tant que sujet d'étude à part entière. Il établit toute une série de critères inhérents au jeu qui permettent de le caractériser. Selon lui, le jeu est « une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience "d'être autrement" que dans la "vie courante" » (Huizinga, 1958, p. 51). En 1958, Caillois rédige *L'homme et le jeu. Le masque et vertige* (Caillois, 1958). Dans cet ouvrage, il s'adonne, lui aussi, à l'élaboration d'une définition du jeu. Cette dernière se base sur une succession de six caractéristiques qu'il considère comme « le plus petit dénominateur commun » de cette pratique. Selon lui, le jeu est « libre et consenti »; il est « séparé de la réalité » par un espace temps qui lui est propre; son issue « est incertaine »; son résultat est « improductif matériellement »; il est soumis à des règles; et enfin, il appartient au « monde de la fiction » (Caillois, 1958, p.42). A eux deux, ces auteurs fixent les bases de l'étude du jeu. Plus récemment, Gilles Brougère, professeur en sciences du jeu à Paris, exprime que le jeu peut se définir sur base de seulement deux critères fondamentaux. Tout d'abord, il insiste sur la nécessité de « faire-semblant » qui selon lui est inhérente au jeu (Brougère, 2012, p. 123). Ensuite, la deuxième caractéristique qui définit l'action de jouer est l'adhésion du joueur à cette activité. Le joueur doit avoir décidé d'entrer dans le jeu. C'est un caractère « décisionnel » que l'auteur « distingue volontairement et fortement des critères habituels qui renvoient à l'idée de liberté [...] » (ibid., p. 123). A travers ces définitions, on remarque déjà cette notion « d'être » ou de « faire » autrement que dans la réalité, ce qui rappelle le jeu de rôle. Il y a dans le jeu un fort rapport à l'imaginaire dans lequel le joueur peut sortir de son habitus pour devenir, si il le souhaite, quelqu'un d'autre. En incarnant quelqu'un, l'enfant se prête à l'imitation ce qui lui permet d'évoluer et de se développer. Comme les animaux qui apprennent à travers l'imitation, les joueurs apprennent également de l'incarnation d'autrui (Daniau, 2005).

Le lien entre l'apprentissage et le jeu a été fortement étudié, notamment par les courants tels le constructivisme, le socio-constructivisme, l'apprentissage expérientiel. Le jeu est perçu comme une manière naturelle et spontanée d'apprendre. Pour certains théoriciens du jeu, comme Winnicott, le jeu est un espace indispensable au développement de l'enfant puisque c'est là que celui-ci peut découvrir sa « finitude » et faire l'échec de sa toute puissance. Le jeu constitue donc une zone de transition où l'enfant peut jouer à contrôler et, en un sens, procéder à son propre développement dans un cadre sécurisant (Winnicott, 1975). Etymologiquement, la relation entre l'apprentissage et le jeu est extrêmement forte car le terme « ludus », dont est issue l'appellation « ludique », fait référence à l'école en tant que « lieu d'exercice de l'esprit » (Daniau, 2005, p. 32). Le lien entre l'apprentissage et le jeu a fortement été étudié, notamment par les courants comme le constructivisme, le socio-constructivisme, l'apprentissage expérientiel. Ceux-ci voient en le jeu une manière naturelle et spontanée d'apprendre.

Cependant, ce lien entre apprentissage et expérience ludique est communément réservé au monde de l'enfance. L'adulte se voit exclu de la phase de jeu qui, pourtant, prépare l'enfant à son entrée dans un monde qui est précisément celui des adultes. Aristote est l'un des premiers à séparer la notion d'apprentissage de

celle du jeu (Daniau, 2005). Pour les adultes, le jeu devient un divertissement auquel il assiste de façon passive. Le théâtre qui, par exemple, tisse des liens très étroits avec la notion d'imitation a, dans les sociétés actuelles, été séparé entre ceux qui y assistent passivement et ceux qui le jouent. Pourtant, il n'en a pas toujours été ainsi. Dans certaines sociétés dites plus « primitives », l'art théâtral est un phénomène qui se vit en société et où l'action est collective. Les sociétés religieuses ont eu tendance à éloigner l'adulte des pratiques de jeu. Il est important de souligner que la notion de jeu d'imitation chez l'adulte a, pendant longtemps, été peu considérée (*Ibid.*). Caillois, dans son étude du jeu a d'ailleurs établi une classification des jeux qui reflète bien le propos ci-dessus. Celui-ci a réparti les jeux selon quatre catégories: l'*âgon*, qui représente les jeux de stratégie et de compétition, l'*ilinx*, qui constitue la catégorie des jeux de vertige, le *mimicry* qui rassemble les jeux d'imitation et l'*alea* qui regroupe les jeux de hasard. Dans sa classification, Caillois ajoute que ces catégories sont en parallèle avec le stade d'évolution des sociétés qui y jouent. De la sorte, la place accordée à ces différents jeux dans la société révèle le niveau de culture de la société elle-même. Pour l'auteur, les sociétés « évoluées » sont des sociétés dans lesquelles les jeux d'*âgon* ou d'*aléa* sont plus représentés que les jeux d'*ilinx* et de *mimicry* qu'il associe aux sociétés « primitives » (Caillois, 1955).

Pendant des siècles, les sociétés occidentales ont donc relégué les jeux d'imitation au monde de l'enfance, s'efforçant de s'en détacher. Dans le courant des années vingt pourtant, on remarque un éloignement de ce mode de pensée grâce à l'émergence de la psychanalyse. Depuis lors utilisé à de nombreuses finalités, le jeu de rôle a été mis en valeur par la théorie de l'apprentissage expérientiel (Pantin, 2005). Afin de pouvoir analyser les techniques de jeux de rôle selon un angle pédagogique, l'apprentissage expérientiel sera donc abordé dans le point suivant.

3.2. L'apprentissage expérientiel selon Kolb

Sur base des travaux de trois figures notables de la psychologie: John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget, David Kolb, théoricien de l'éducation pense un processus d'apprentissage basé sur l'expérience même. Bien que critiqué pour sa vision simpliste de l'apprentissage expérientiel, Kolb reste aujourd'hui considéré comme l'une des figures les plus emblématiques de ce courant (Balleux, 2005). Afin de comprendre au mieux en quoi il consiste et sa pertinence dans le cadre de ce travail, quelques pré-requis sont nécessaires, de même qu'un retour aux précurseurs de l'apprentissage expérientiel dont le travail constitue la base même de la théorie de Kolb.

3.2.1. Sa théorie

David Kolb définit l'apprentissage expérientiel comme « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 38). Au cœur de sa théorie, Kolb se centre sur l'individu et les différents moyens mis en place par ce dernier pour générer des connaissances. Il structure cette connaissance par quatre actions de l'individu: penser, sentir, percevoir et se comporter. Sur base de

l'enchaînement de ces actions, l'apprenant est capable de développer et de remettre en question de nouveaux apprentissages. La connaissance est donc suscitée par le sujet et son environnement (Bell, 1995).

Kolb répertorie quatre caractéristiques fondamentales de l'apprentissage expérientiel. Tout d'abord, il envisage l'apprentissage comme un procédé et non comme un résultat. Ensuite, il considère que l'apprentissage est un produit généré par l'individu. Il est en perpétuelle création et évolue au fil des expériences de ce dernier. L'apprentissage n'est pas quelque chose qui se donne ou se transmet, il se crée. Troisièmement, l'apprentissage est lié à l'expérience tant objective que subjective. La théorie de Kolb a ceci de particulier qu'elle envisage et reconnaît l'influence de la dimension subjective sur l'apprentissage. Les émotions et les pensées sont des stimuli d'expérience tout aussi fondateurs que les faits dits objectifs. Enfin, selon Kolb, la notion de connaissance et celle de l'apprentissage sont intimement liées et, afin de comprendre l'une d'entre-elles, il faut obligatoirement comprendre l'autre (Kolb, 1984).

Sur base de pratiques telles que le jeu de rôle, la simulation ou l'apprentissage basé sur les problèmes, Kolb a pour ambition de créer une expérience pour le participant. Ce faisant, il souhaite permettre à l'apprenant de vivre une expérience afin qu'elle puisse servir de base concrète, individuelle et personnalisée au développement d'un savoir (*Ibid.*). Grâce à ces techniques, il permet aux apprenants de fonder leur apprentissage sur une expérience qui ne soit pas perçue comme une menace ou une mise en danger. De la sorte l'apprenant est dans de bonnes conditions pour apprendre. Ces techniques sont centrées sur l'individu et ont l'avantage de s'adapter à ceux qui les font vivre. A l'issue de ces expériences, Kolb insiste sur l'importance de la réflexion et de l'analyse critique. Cette étape est indispensable à l'apprentissage expérientiel car l'apprentissage ne se base pas sur l'expérience vécue seule mais bien sur la réflexion et la mobilisation des concepts qui en découlent (Kolb, 1984).

3.2.2. Son processus d'apprentissage

Comme ses prédécesseurs, Kolb base sa conception de l'apprentissage sur un cycle composé de quatre étapes. L'expérience concrète, qui consiste en: l'expérience même ; l'observation réfléchie, qui concrétise une phase de recul; la conceptualisation abstraite qui sert à formuler des concepts sur base de l'expérience vécue et l'expérimentation active au cours de laquelle l'apprenant soumet ses nouveaux concepts à l'épreuve de l'expérience. Selon qu'ils se vérifient ou non, l'apprenant devra refaire l'expérience de ces quatre étapes. Bien qu'en théorie ces étapes fassent l'objet d'une séparation concrète, dans la réalité, leur enchaînement se fait de façon naturelle sans qu'il y ait de telles césures (Kolb, 1984).

Ces étapes permettent également d'identifier différents types d'apprentissages qui correspondent à quatre types d'apprenants. L'auteur distingue quatre catégories de style d'apprentissage (Kolb, 1984, p. 77). Tout d'abord l'apprentissage de type « convergent » qui est favorable aux personnes ayant une préférence pour une approche de l'apprentissage basée sur schéma hypothèse/déduction. Ensuite il remarque le mode d'apprentissage « divergent » (Kolb, 1984, p. 78). Les personnes favorisant ce genre d'apprentissage se

basent sur une approche centrée sur l'observation et l'expérience concrète. Le troisième mode d'apprentissage est celui de « l'assimilation ». Les apprenants favorisant ce mode d'apprentissage apprécient le raisonnement inductif qui leur permet de générer eux-mêmes de nouvelles théories sur base d'observations concrètes. Ils ont un goût pour les théories et apprécient la logique. Enfin, le dernier mode d'apprentissage est celui de « l'accommodation ». Celui-ci est caractérisé par une approche basée sur l'expérience concrète. Les accommodateurs aiment expérimenter pour apprendre. Ils sont donc bons dans l'accommodation car, en cas de situations nouvelles dont ils ne connaissent pas les bases théoriques, ils ont le loisir de passer par l'expérience et l'exercice pour s'y adapter.

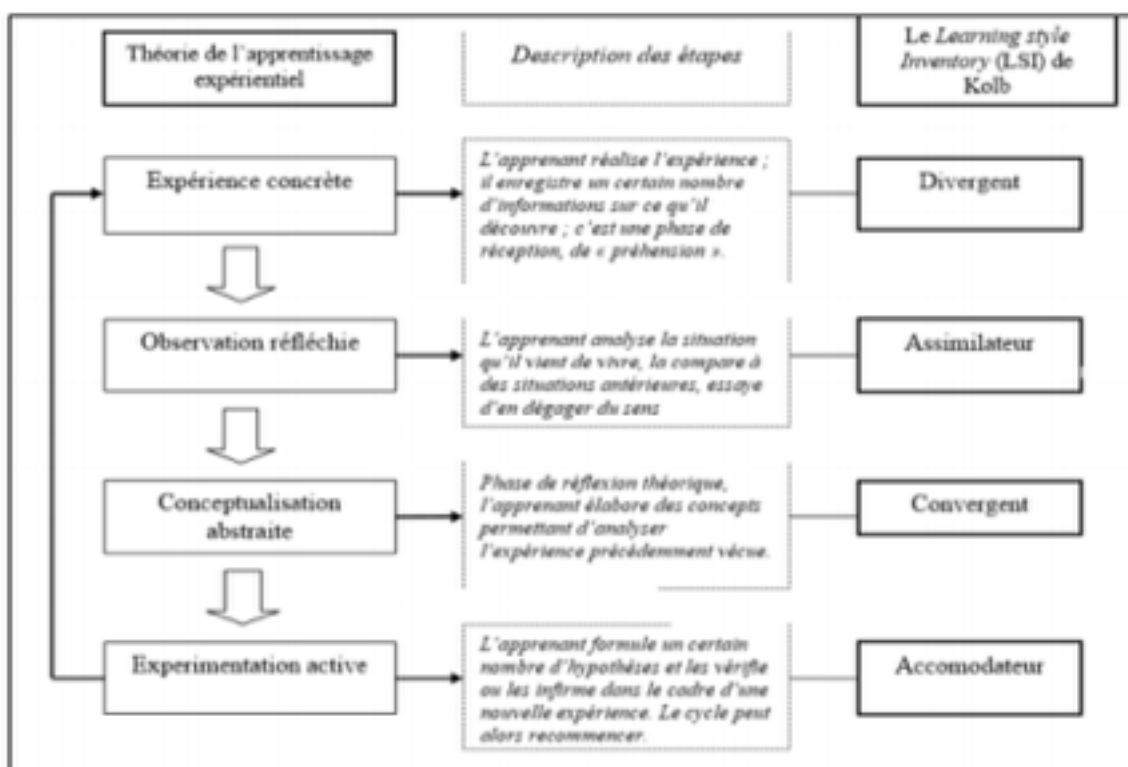


Figure 1

Source: Page-Lamarche, 2005

Cette section clôtur le point sur les jeux de rôle et l'étude de l'apprentissage dont il est issu. Le point suivant permettra de constituer un pont entre les notions de jeux de rôle et d'éducation à la citoyenneté mondiale.

III. Au confluent de l'éducation à la citoyenneté mondiale et du jeu de rôle

Grâce à l'angle d'approche utilisé pour analyser les deux notions centrales de ma recherche, une similitude pouvant être exploitée a été identifiée. En effet, l'apprentissage transformationnel et l'apprentissage expérientiel sont issus des mêmes théories d'apprentissage: le constructivisme et le socio-constructivisme. Au vu de cette constatation, il est nécessaire d'envisager ces théories de façon conceptuelle afin de pour pouvoir exploiter au maximum les similitudes des techniques de jeux de rôle et d'éducation à la citoyenneté mondiale et peut-être trouver des éléments utiles à la formulation de l'hypothèse de recherche.

1. Le constructivisme

Le constructivisme est un courant qui voit le jour dans le but de marquer une ferme opposition au courant de béhaviorisme. Celui-ci a comme perception de l'apprentissage une vision transmissive où l'élève est placé dans une relation passive avec le savoir. L'apprentissage, dans le cas du béhaviorisme, est envisagé comme un remplissage sur base vide, l'élève ayant tout à apprendre du maître dont le rôle est de transmettre. Ce courant défend l'idée d'une réalité objective à comprendre et connaître via la transmission du savoir (Kozanitis, 2005).

Le constructivisme, en revanche, part du principe que la réalité n'est pas quelque chose d'objectif. La réalité, comme la connaissance, est quelque chose que l'apprenant construit sur base de ses expériences. Ce qu'on appelle la réalité est en fait une interprétation de notre environnement sur base de nos expériences passées. A la tête de ce courant, on retrouve deux figures emblématiques de la psychologie: le suisse Jean Piaget et l'américain Jerome Bruner (Chalvin, 1999; Kozanitis, 2005).

Pour ces deux psychologues, l'apprentissage est un processus et non un résultat. Ce processus résulte de la construction autonome du sujet, qui, sur base de ses expériences passées, va pouvoir analyser et interpréter les nouvelles informations. Cette manière d'envisager le savoir et la connaissance va à l'encontre d'une conception de l'intelligence innée. Selon Piaget, qui étudie la psychologie génétique et s'intéresse au développement cognitif de l'individu, le sujet bâtit sa connaissance de façon endogène, sur base de son action, sans influence extérieure. La connaissance résulte donc de l'action individuelle. Si Bruner partage au départ son opinion, celui-ci reconnaît dans son ouvrage de 1986 la place de l'environnement social de

l'apprenant (Bruner, 1986). Ce rapport à l'influence du monde social sur l'apprentissage du sujet constitue le point central de discordance entre les théoriciens de ce courant. D'autres psychologues s'intéressant à l'apprentissage et à la création des connaissances choisirent de s'éloigner de ce courant pour développer ce qui est appelé le socio-constructivisme. Également représentatif dans notre recherche, le socio-constructivisme sera abordé dans le point suivant (Chalvin, 1999).

2. Le socio-constructivisme

Ce courant, comme le constructivisme, envisage l'apprentissage et la connaissance comme le fruit d'une action dynamique basée sur l'expérience. Cependant, celui-ci part du postulat que l'environnement social de l'individu a une forte influence sur le développement. C'est grâce à l'interaction avec autrui et avec le monde extérieur que l'individu construit sa connaissance. Le psychologue russe, Vygotsky, figure emblématique de ce courant développe le concept de « zone proximale de développement » qui représente la marge potentielle entre le développement intellectuel de l'individu lorsqu'il apprend sans se reposer sur l'interaction sociale et les possibilités de développement envisageable si il y avait eu recours (Vygotsky, 1978). En se confrontant à son environnement social, l'individu est stimulé par le contact et les conflits socio-cognitifs. Sans un contact avec l'extérieur, l'individu serait entouré d'éléments vides de sens. C'est grâce au contact avec autrui que l'enfant apprend le langage et la signification des symboles qui l'entourent. Le propre du socio-constructivisme est donc d'envisager l'apprentissage comme une construction du sujet inséré dans un environnement social (Chalvin, 1999).

3. La décentration

Ces deux écoles de pensée font référence à la notion de décentration. Celle-ci peut être définie comme étant « le fait de voir les choses d'un point de vue différent du point de vue personnel d'origine, c'est-à-dire à parvenir à la coordination de plusieurs points de vue par rapport un objet » (Kamii et Devriès cités dans Garnier, 1989). Dans le cas de la conception piagétienne de l'apprentissage, la décentration se produit par rapport à l'objet et à la connaissance. En revanche, pour les constructivistes, la décentration permet d'avoir une auto-perception de soi en rapport avec les autres et donc de prendre conscience de soi en tant que sujet dans les relations sociales. Cela se produit via le dialogue avec autrui qui provoque chez l'individu un conflit socio-cognitif. Cela signifie qu'en se confrontant aux perceptions des autres, l'individu est contraint de se confronter à ses propres représentations (*ibid.*). Il est du propre de l'homme de partir du principe que les autres sujets partagent, à priori, ses opinions et ses schèmes de références (Garnier, 1989). C'est grâce au dialogue avec autrui que l'individu prendra conscience de la singularité (potentielle) de ses représentations. À la suite de cette prise de conscience, le sujet est invité, grâce à ce contact, à les remettre en question.

Ces théories de l'apprentissage sont intimement liées et nouent un lien fort avec le jeu de rôle et l'éducation à la citoyenneté mondiale. Le fait de les aborder via l'apprentissage a permis de mettre en évidence deux éléments importants qui les relient: l'empathie et la décentration.

IV. Conclusion et hypothèse

A l'issue de cette première partie conceptuelle, j'ai, dans une modeste mesure, tenté d'identifier les différentes composantes de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire ainsi que celles du jeu de rôle. A la fin de ce processus, je pense pouvoir dire que l'éducation à la citoyenneté mondiale et le jeu de rôle ont un point commun significatif dans le cadre de mon étude : tous deux sont axés sur une conception de l'apprentissage constructiviste et socio-constructiviste qui place au centre l'apprenant dans l'optique de lui offrir la possibilité de développer, seul, des connaissances nouvelles. Tant l'apprentissage expérientiel, dont est issu le jeu de rôle, que l'apprentissage transformationnel, qui est au coeur de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, utilisent des pédagogies qui ont pour but d'amener le sujet à une prise de conscience quant à la construction de ses schèmes mentaux.

L'éducation à la citoyenneté mondiale recourt à ce type d'apprentissage pour favoriser une remise en question des valeurs de l'individu afin de susciter une ouverture d'esprit et une perception plus vaste de la réalité environnante. Cette ouverture d'esprit éclairée a pour but de susciter un changement de comportement chez le sujet. Ce mouvement, considéré dans son ensemble devrait être capable de susciter un changement social généralisé.

Ce faisant, sur base des caractéristiques du jeu de rôle, il me semble pouvoir formuler une hypothèse à mon questionnement de départ qui, rappelons-le, est le suivant: *Quel est l'apport des techniques du jeu de rôle en éducation à la citoyenneté mondiale?* Sur base de cela, mon hypothèse s'articule de la façon suivante: au départ d'une approche théorique, il semblerait que, dans le cadre d'une animation en éducation à la citoyenneté mondiale, le jeu de rôle permette de vivre un apprentissage par l'expérience favorisant l'empathie. Cette dernière, au coeur du processus de décentration, lui-même partie intégrante de l'apprentissage transformationnel, constituerait la plus-value du jeu de rôle utilisé en éducation à la citoyenneté mondiale.

PARTIE 2: ANALYSE

I. Approche méthodologique

À l'issue du dernier chapitre de ce travail, l'hypothèse de départ a été énoncée sur base de recherches théoriques. Pour entamer la partie empirique de cette recherche, il est important de formuler de façon préalable la méthodologie utilisée afin de répondre, dans la mesure du possible à la question de rechercher et de confirmer ou d'infirmier cette hypothèse. Pour ce faire, la section suivante aura pour objectif de décrire les différents moyens utilisés dans ma démarche.

Au vu du sujet étudié et des précédents passages sur la pédagogie et l'apprentissage, il m'est apparu évident que pour percer au mieux la problématique centrale de ce travail, il me fallait une approche qui soit double, prenant en compte une dimension cognitive et une dimension expérientielle.

1. D'une observation préalable à la recherche documentaire

Tout comme le processus d'apprentissage expérientiel, ma recherche a initialement été motivée par une expérience vécue. C'est au-travers d'observations préalables d'animations dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale que je me suis initialement interrogée sur leur forme: le jeu de rôle. Quels étaient les avantages que celui-ci pouvaient apporter dans une telle démarche. Cette expérience a fait office de stimulus intellectuel quant au questionnement de l'utilité de ces pratiques dans le domaine de l'ECM. Ce même stimulus fut à l'origine de mon questionnement initial et motiva ma recherche. N'ayant à ma disposition que peu d'éléments pour traiter mes observations, ma première démarche fut de procéder à une recherche documentaire afin de nourrir de façon théorique les bases de mon travail. Cette étude fut basée sur de la littérature scientifique qui a servi de point de départ afin dresser un portrait de l'ECM et du jeu de rôle selon un angle bien particulier. En effet, l'éducation à la citoyenneté mondiale ne fait pas encore l'objet de nombreux écrits scientifiques au vu de sa récente émergence dans la première décennie des années deux-mille. Mon angle d'étude m'a donc permis de l'envisager d'une manière détournée. Cependant, je me suis tout de même basée sur de la littérature grise et des référentiels pour l'étudier. Cette recherche documentaire s'est accompagnée par la suite d'entretiens exploratoires afin de donner du relief à l'élaboration de la partie conceptuelle.

2. L'analyse d'outils

La seconde phase de recherche fut pour moi celle de la détermination des ressources à analyser. Mon stage effectué en 2016 au SCI ayant, comme je l'ai dit, constitué une base préalable à mon étude, il m'a semblé cohérent de poursuivre dans cette direction. À l'origine de ce choix se cachent deux motivations. Tout d'abord, le SCI est l'une des ONG en éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire la plus spécialisée dans l'utilisation de jeu de rôle en tant qu'outil pédagogique dans la région Wallonie-Bruxelles. Ensuite,

ayant des contacts privilégiés au vu de mon expérience au sein de cet organisme, j'ai pu exploiter la dimension pratique non négligeable de cet avantage (Campenhout et Quivy, 2011). J'ai donc pris comme éléments centraux dans mon étude deux outils pédagogiques créés et mis à disposition du public par le SCI: « Politiki » et « Sudestan ». Malgré leurs similitudes en termes de forme et d'objectif, présentaient quelques différences qui permettraient l'obtention d'un spectre plus large en ce qui concerne la plus-value de la pratique du jeu de rôle dans ce cadre donné. Pour mener à bien cette étude, j'ai utilisé la grille d'analyse d'outils pédagogiques réalisée par le programme fédéral Annoncer la Couleur et l'ONG ITECO, spécialisée dans les outils pédagogiques. Ces analyses constituèrent une base forte pour mon travail. Cependant, pour qu'il prenne du sens, le jeu doit être joué, sans quoi il n'est qu'un objet sans vie. Cette constatation peut s'appliquer à mon étude. Afin de pouvoir prendre conscience de ce qui se passe dans le jeu de rôle, il m'a fallu aller voir sur le terrain. Le point suivant aura pour but de délimiter ce dernier.

3. Le terrain

Malgré un désir de glaner une vue d'ensemble sur la mise en pratique des deux outils sélectionnés, il a été nécessaire que je choisisse un angle d'attaque me permettant d'établir une recherche cohérente. Pour ce faire, j'ai pris la décision de délimiter mon terrain sur base du public prenant part aux animations. J'ai donc d'observé des animations menées avec des publics adultes et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'ONG ayant fourni les outils pédagogiques étudiés se spécialise dans l'animation d'un public « adulte » de plus de dix-sept ans. Il m'a donc semblé plus logique d'analyser les outils dans leur cadre habituel. De plus, Ce choix a été établi sur base d'un constat lié à ma recherche documentaire. En effet, le jeu de rôle est une pratique fortement associée à l'andragogie⁹, c'est à dire l'apprentissage pour adulte (Duchesne, 2010). Ayant façonné mes connaissances en la matière dans cette optique, il m'est apparu que mes observations et l'analyse qui en découle seraient plus pertinentes si le public étudié dans la pratique était similaire à celui étudié dans la théorie. M'étant décidée pour cet angle d'attaque, j'ai dû m'accorder quant aux choix des animations à observer.

A cet effet, j'ai observé des animations s'inscrivant dans un programme plus large de formation. Ces formations avaient pour but commun la sensibilisation des participants au développement. J'ai donc observé quatre animations: deux animations de « Politiki » dans le cadre de l'infocycle¹⁰, une animation du « Sudestan » dans le cadre de la formation au développement et à l'interculturalité¹¹ (FDI) et enfin une

⁹ Terme utilisé par Malcom Knowles pour désigner l'apprentissage pour adultes (source: Kolb, 1984)

¹⁰ L'Infocycle est une formation de huit jours (répartis sur deux semaine ou quatre weekends) organisée par la Coopération Technique Belge. « L'Infocycle a pour objectif de “promouvoir et d'approfondir les connaissances et l'implication des citoyens dans les enjeux mondiaux”. Cet objectif s'inscrit dans celui plus vaste de l'éducation belge au développement, à savoir : “Des citoyens responsables, capables de prises de position éclairées sur les grands enjeux mondiaux et la solidarité internationale, mais aussi conscients de leur capacité à influencer le changement vers un monde plus juste” » (Service Public des Affaires étrangères, 2012).

¹¹ La formation développement et interculturalité (FDI) est organisée par le SCI axée sur « [le] questionnement sur les enjeux du développement, [la] découverte de différents outils d'éducation à la citoyenneté mondiale (Sudestan, débats, documentaires, mises en situation...), de la problématique de la gestion des conflits dans un contexte multiculturel... et la préparation à un départ vers un ailleurs où la rencontre interculturelle est au cœur du projet ». La formation a lieu « dans un cadre décontracté et propice aux échanges, votre créativité et votre analyse critique seront mises à l'honneur ». Source: www.scibelgium.be

dernière animation du « Sudestan » dans une école supérieure de la province du Hainaut organisant une journée sur la citoyenneté¹².

4. L'observation participante

Au cours de ces animations, j'ai opté pour une approche d'observation participante (Campenhout et Quivy, 2011). Ici aussi, cette démarche m'est apparue en cohérence avec le sujet étudié. Ayant pour but de mettre en avant les avantages d'une approche active dans l'éducation à la citoyenneté mondiale, il m'a semblé logique d'adopter une approche vivante en veillant, bien sûr, à ne pas négliger les biais de cette approche. Cette méthode s'est imposée comme étant le moyen le plus approprié pour vivre l'expérience de l'intérieur et donc en comprendre tant que possible les rouages (Soulé, 2007). Ces observations se sont basées sur les moments d'animations en tant que tels mais aussi sur les moments informels se déroulant pendant les pauses ou après les activités.

A l'issue de ces observations, il m'a semblé que les informations dont je disposais n'étaient pas suffisantes, c'est pourquoi j'ai fait le choix de réaliser des entretiens semi-directifs. Ceux-ci seront abordés dans le point suivant.

5. Les entretiens semi-directifs

Parmi les entretiens menés, les participants constituent la clé de voûte de mon analyse au vu de leur importance dans le processus. Les négliger dans mon analyse reviendrait à envisager le jeu sans tenir compte des participants. Afin de mener à bien ma recherche, j'ai fait le choix de réaliser des entretiens qualitatifs car, ayant pour objectif de travailler sur le ressenti, il m'est apparu plus pertinent d'adopter une approche plus souple, plus interactive et plus personnelle. Ces entretiens ont été menés sur base d'un guide d'entretien qui s'est adapté au fil des entretiens et des conversations menées¹³.

J'ai menés dix entretiens avec des participants, cinq ayant participé à la dernière animation « Politiki » réalisée à l'Infocycle et cinq autres ayant participé à l'animation « Sudestan » dans le cadre de la FDI. Pour des raisons d'anonymat, les noms des participants ont été modifiés. Afin d'éviter toute confusion, les noms modifiés seront indiqués en italique.

J'ai également pu m'entretenir avec cinq personnes ressources. Parmi eux, Emmanuel Toussain et Nancy Darding, animateurs permanents au SCI ayant participé à la réalisation des outils pédagogiques discutés dans ce mémoire. Sur les conseils de Nancy, je me suis entretenue avec Michael Damman, ancien volontaire au SCI qui a plus qu'activement participé à la réalisation de l'outil « Sudestan ». J'ai également pris contact avec Daniel Faulx, professeur en psychologie à l'ULg et spécialiste de la formation pour adultes. Enfin, j'ai rencontré Tiffany Lesceux « responsable outils pédagogiques » chez Annoncer la Couleur. Ces

¹² Un tableau récapitulatif reprenant les lieux et dates de ces animations est disponible en annexe 3

¹³ Voir annexe 1 et 2

entretiens, au nombre de quinze ont constitué la dernière étape de mon étude¹⁴. Leur contenu a apporté énormément d'informations qui seront traitées dans la partie suivante de ce chapitre. Tous ont été enregistrés ce qui m'a permis une écoute active au cours des entretiens tout en disposant des détails des entretiens à posteriori. Ces enregistrements ont ensuite été transcrits afin de faciliter l'analyse de contenu des différentes rencontres. D'un point de vue pratique, afin de ne pas surcharger le travail ici présent, les retranscriptions ne seront pas jointes à ce travail mais restent à votre entière disposition.

Pour conclure cette partie méthodologique, il est important de noter que, dans un but organisationnel, les points-ci dessus ont été classés dans un ordre chronologique mais dans les faits, de nombreux va-et-vient ont été réalisés entre les différentes étapes. La méthodologie décrite ci-dessus doit être envisagée comme une réalisation holistique et non fragmentée. Les différentes méthodes et approches utilisées furent, dans la mesure du possible, utilisées de façon complémentaire et cohérente.

¹⁴ Un tableau récapitulatif reprenant les lieux et dates de ces entretiens est disponible en annexe 3

II. Mise en contexte du terrain

La partie présente a pour objectif de dresser le contexte environnemental dans lequel s'est effectuée mon étude. Ayant conceptuellement abordé l'éducation à la citoyenneté mondiale, cette section a pour but de faire une étude sur la situation telle qu'elle est en Belgique. A la suite de ce contexte d'ordre pratique, le SCI, l'ONG ayant servi de terrain à mon étude sera passée en revue.

1. L'éducation à la citoyenneté mondiale dans le contexte belge

En Belgique, le programme fédéral Annoncer la Couleur a directement traduit la formulation de l'UNESCO de *Global Education* par l'appellation « éducation à la citoyenneté mondiale ». A l'époque, le reste du monde associatif belge engagé dans le développement ainsi que la Direction générale Coopération au développement et Aide humanitaire (DGD) parlent toujours d'éducation au développement. Il faudra attendre 2016 pour que les acteurs membres de la coupole ACODEV reprenant toutes les ONG et les associations actives dans le développement se mettent d'accord sur l'appellation « éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire ». Etant étroitement liées et faisant références à des notions aux frontières assez vagues, il est intéressant de se pencher sur ces différentes appellations et leur utilisation en Belgique. C'est à cette tâche que sera réservée la prochaine section. Les développements suivants sont le fruit de mon enquête et des entretiens effectués.

1.1. Les différentes appellations utilisées en Belgique

Avant de définir ce qu'est l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, il advient de faire une mise au point sur son appellation. En effet, les acteurs belges du développement qui sous-tendent cette « discipline », utilisent trois termes, l'éducation au développement, l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Pourtant, ces trois appellations se fondent et se confondent dans le vocabulaire des acteurs de la coopération au développement. Utilisés par des acteurs différents de la scène de la coopération au développement, l'éducation au développement, l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire se réfèrent, malgré leur différence sémantique, à des concepts sensiblement similaires. En effet, ces dits concepts ne sont pas des notions figées et leur interprétation dépend avant tout de ce que les personnes qui les utilisent et les concrétisent y insufflent¹⁵.

Tout d'abord, le ministère de la coopération parle d'éducation au développement. Ce terme, précédemment utilisé par les ONG, désigne une discipline « dont l'objectif général est de concourir à un monde plus juste et solidaire empreint des valeurs démocratiques » (Service public fédéral Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, 2011, p.2). L'appellation « éducation au développement » se réfère avant tout à une dimension de rapports Nord-Sud qui est, pour beaucoup

¹⁵ Entretien avec Tiffany Lesceux, 04/07/2017

d'acteurs, obsolète¹⁶. C'est pour cela que, à l'initiative de certains acteurs de la coopération au développement en Belgique, la société civile a fait le choix de se détacher de cette appellation pour utiliser un terme qui soit plus en adéquation avec leur vision du monde et du développement. Ceux-ci, au vu du monde interconnecté dans lequel les sociétés évoluent, ont choisi de mettre l'accent sur les interdépendances mondiales qui régissent le monde et qui, selon eux, ont complexifié les relations internationales à tel point qu'il serait difficile de parler de relations Nord-Sud, la situation étant bien plus complexe¹⁷. Au delà de cela, les relations Nord-Sud telles qu'envisagées dans l'éducation au développement font référence à une attitude assistantialiste du développement de laquelle le monde de la coopération souhaite se détacher. C'est donc pour des raisons idéologiques que la société civile a fait le choix de se détacher de l'éducation au développement pour progressivement faire place à l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Cette démarche manifeste un souhait de détachement ou plutôt d'élargissement du champs de vue (ACODEV, 2016).

En 2009, c'est d'abord le programme Annoncer la Couleur qui a procédé à un changement d'appellation passant de « éducation au développement » à « éducation à la citoyenneté mondiale ». Ce processus a pour but de marquer de façon significative une nouvelle façon d'envisager les relations internationales et donc le développement. Selon Annoncer la Couleur « l'éducation à la citoyenneté mondiale vise, au travers de démarches pédagogiques participatives, à éveiller et former les élèves aux interdépendances mondiales et les incite à agir en citoyens responsables, conscients de l'importance de la solidarité internationale, et à contribuer à un monde plus juste et plus durable »¹⁸. Depuis lors, ce terme a fait sa place dans le monde de la coopération au développement belge. Les acteurs de la société civile belge ont fait le choix d'adopter progressivement cette appellation en travaillant ensemble sur ce qu'elle représente et ce qu'elle sous-entend. Dans le référentiel de 2016 d'ACODEV, les membres de la coupole ont fait le choix d'agrémenter l'appellation du qualificatif « solidaire ». A travers cette démarche, les ONG et autres associations ont choisi de mettre l'accent sur les valeurs qui, selon eux, manquaient au concept¹⁹. Ce terme permet d'insister sur la nécessité d'un comportement citoyen qui soit pensé dans un intérêt mutuel plutôt que personnel. L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire rappelle qu'il est important de pouvoir dresser des choix qui sont profitables tant pour celui qui les effectue que celui qui en vivra les conséquences (Iles de Paix, 2015).

En résumé, à l'heure actuelle, en Belgique, il y a donc trois appellations utilisées dont les significations sont intimement liées. Le terme « éducation au développement » n'est plus utilisé que par le ministère de la coopération mais son sens a évolué. L'éducation au développement telle qu'elle est envisagée par le ministère se rapproche depuis longtemps de ce qui est aujourd'hui appelé éducation à la citoyenneté mondiale (et solidaire)²⁰. Envisagée sous cet angle, l'ED fait partie intégrante de l'ECM(S) en ce sens qu'elle

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Entretien avec Tiffany Lesceux, le 03/07/17

¹⁸ <http://www.annoncerlacouleur.be>

¹⁹ Entretien Tiffany Lesceux, le 04/07/2017

²⁰ *Ibid.*

se fixe sur les rapports Nord-Sud comme faisant partie des interactions entre les différents pôles planétaires mais se distancie de la dimension paternaliste qui la constituait à l'origine. Entre ECM et ECMS, les différences sont plus que minces. La différence ultime entre ces deux termes est que l'adjectif « solidaire » s'est vu ajouté à l'appellation d'origine dans le but de souligner l'importance des valeurs, cependant, dans la réalisation, la différence est difficilement perceptible²¹.

Dans le cadre de ce travail, il est important de noter que la différenciation entre ECM et ECMS ne sera pas prise en compte. Par facilité, l'appellation « éducation à la citoyenneté mondiale » sera favorisée au vu de sa portée plus internationale et de son caractère plus ancré grâce à son ancienneté. Avant d'étudier les différents objectifs de l'éducation à la citoyenneté mondiale, le prochain point de ce travail passe en revue la sémantique de l'appellation ECM(S) afin de voir ce que sous-tendent les notions fondamentales qui lui sont inhérentes.

1.2. Les objectifs et stratégies

La Belgique s'est inspirée des objectifs de l'UNESCO en éducation à la citoyenneté mondiale pour rédiger de façon spécifique, ses attentes en termes d'ECMS. Selon le référentiel de septembre 2016 sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire d'ACODEV, l'ECMS a fixé trois missions.

La première de ces missions est de permettre de « renforcer des changements de valeurs, d'attitudes et de comportements » (ACODEV, 2016, p. 1). Pour ce faire, ACODEV a mis sur pied des « stratégies éducatives privilégiées » (ACODEV, 2016, p. 2). Celles-ci envisagent de: (1) « déployer une démarche éducative globale qui renforce des connaissances et qui initie et accompagne de manière intégrée des changements de valeurs, attitudes et comportements »; (2) « mobiliser une pédagogie centrée sur l'apprenant-e »; (3) « promouvoir des pédagogies actives, participatives et émancipatrices (adaptées aux publics et aux contextes »; (4) « veiller à ce que le public définisse librement son opinion »; (5) « développer l'esprit critique et la créativité »; (6) « promouvoir une lecture systémique des enjeux mondiaux »; (7) « présenter et valoriser la diversité des initiatives et alternatives pour la mise en action des publics » et (8) « promouvoir la communication interculturelle et le débat démocratique » (ACODEV, 2016, p.2).

La deuxième mission aide à « renforcer la mise en action individuelle et collective » (*ibid.*). Elle engage des « stratégies de mobilisation citoyenne privilégiées » (ACODEV, 2016, p.2). Ces stratégies comprennent: (1) un dispositif de sensibilisation « par et à travers la mise en action citoyenne individuelle et collective », (2) des stratégies qui permettent de « renforcer la co-responsabilité et la participation des citoyen-ne-s aux décisions publiques » et de « co-construire et faire vivre des alternatives » tout en « construi[sant] des alliances/mises en réseau » (ACODEV, 2016, p.2). Enfin, ces stratégies ont en vue de « dénoncer des injustices et/ou formuler des propositions constructives » (*ibid.*).

²¹ *Ibid.*

La dernière mission a pour but « [d'] influencer des décisions politiques en vue de changer les législations » (ACODEV, 2016, p.2). L'ensemble des membres a rédigé un ensemble de « stratégies de plaidoyer privilégiées » (*ibid.*). Ces stratégies ont pour but de « dénoncer des injustices et/ou formuler des propositions constructives », de « construire des alliances/mises en réseau pour créer de réels rapports de force » mais aussi de « mener un travail d'influence directe et alimenter la décision politique » et « [d'] informer, sensibiliser, former des décideurs et décideuses » (ACODEV, 2016, p.2).

De façon transversale, ces missions amènent les citoyens à s'émanciper et à développer de façon autonome la capacité à poser un jugement critique sur leurs propres comportements ainsi que sur la société (ACODEV, 2016). Tout comme l'ECMS vise une portée globale, ces missions doivent être perçues comme un ensemble et non comme des objectifs distincts. D'ailleurs, les acteurs de l'ECMS ont tenu à ajouter six stratégies qui peuvent être comprises comme des stratégies « transversales » qui veillent à ce que la caractéristique systémique soit respectée. Ces stratégies veillent respectivement à: (1) ce que les acteurs battissent « des partenariats et alliances avec d'autres acteurs et secteurs d'ici et d'ailleurs » en veillant à la cohérence des acteurs; (2) « renforcer de manière continue la qualité de ses démarches et l'expertise des acteurs »; (3) « capitaliser, partager des expériences et les évaluer », (4) « produire des recherches sur les contenus et les méthodes »; (5) « prendre en compte les rapports de domination » et enfin, (6) « intégrer des questions de genre, d'environnement et les droits humains dans ses démarches » (ACODEV, 2016, p.2).

Grâce à ces missions et ces stratégie, l'ECMS espère parvenir à l'un de ses objectifs premiers: « contribuer à la construction de sociétés justes, durables, inclusives et solidaires » (ACODEV, 2016, p.1). Ses buts sont ambitieux et justifient les nombreuses stratégies mises en place pour les atteindre. Cependant, certains acteurs restent mitigé quant à l'effervescence qui tourne autour de l'appellation et de ces objectifs si vastes²². L'ECMS, pour d'autres, est trop neutre et manque d'engagement. Il est vrai que ses objectifs ne se rapprochent pas du militantisme prôné par certaines ONG²³. La clôture de cette section soulève la question qui sera abordée dans le point suivant: qui sont les acteurs de l'ECMS? Qui sont ceux qui lui donnent vie?

1.3. Les acteurs

Qui sont les acteurs qui mettent en place le dispositif d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire en Belgique? Les acteurs principaux en éducation à la citoyenneté mondiale sont les ONG. Ce sont elles qui ont l'expertise requise et le professionnalisme nécessaire pour traiter de ce sujet. En 2013, soixante-deux ONG des septante-six ONG spécialisées dans le développement (ONGD) travaillaient sur la thématique de l'éducation à la la citoyenneté mondiale²⁴.

²² Conversation informelle avec Emmanuel Toussain, le 01/07/17

²³ Entretien avec Tiffany Lesceux, le 03/07/17

²⁴ Informations récoltées sur le site de la CNCD - 11.11.11 (source: <http://www.cncd.be/>)

On compte également le programme fédéral Annoncer la Couleur²⁵, la coupole du CNCD - 11.11.11²⁶ et la fédération ACODEV²⁷ comme faisant partie de ceux qui donnent vie à l'ECMS. Chacune de ces organisations traite, à sa façon, la question de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire selon son domaine d'action et son expertise.

Beaucoup d'associations fonctionnent grâce à l'aide des volontaires qui s'investissent dans les animations. En effet, pour répondre à une demande conséquente d'animations les associations forment leurs bénévoles afin qu'ils puissent prendre en charge de façon autonome certaines animations.

1.4. Le public cible

Le public cible de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire en Belgique est plus vaste que selon d'autres institutions telle l'UNESCO (UNESCO, 2014). En effet, les missions d'éducation sont, au niveau national, destinées à tous types de populations confondues et à toutes les tranches d'âge. Selon le site d'ACODEV, « n'importe quel acteur, individuel ou collectif, est appelé à s'engager dans le sens de la solidarité internationale et dans celui de la promotion de ces valeurs »²⁸.

En Belgique, l'ECMS a pour objectif de mobiliser un public adulte car elle lie des liens étroits avec l'éducation permanente et l'éducation populaire (ACODEV, 2015). De ce fait, ces trois types d'éducation partagent des objectifs communs tels que la prise de conscience et le désir d'éveiller un esprit critique face à des réalités sociales²⁹. Ainsi, l'ECMS, dans sa conception belge, entend toucher le public adulte au même titre que le public jeune. Cependant, dans les faits, l'ECMS se retrouve de façon plus forte dans le monde scolaire car celui-ci s'y imbrique aisément. De nombreux acteurs de la coopération se sont dirigés dans cette voie et le programme Annoncer la Couleur s'y est même entièrement dédié.

Le point suivant a pour objectif de passer en revue les thématiques abordées par l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire en Belgique. Les quelques lignes suivantes ont pour ambition de mettre en avant les thématiques « principales » abordées en ECMS.

²⁵ Programme fédéral se plaçant en relais entre l'ECMS et le monde scolaire

²⁶ Le CNCD - 11.11.11 est une coupole des ONG et associations belges francophones et germanophones engagées dans la solidarité internationale, le Centre national de coopération au développement (source: <http://www.cncd.be>)

²⁷ ACODEV est la fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement. Elle réunit et représente les ONG de développement francophones, bilingues et germanophones. La fédération compte 86 membres dont 76 ONG qui ont reçu l'agrément comme ONGD par le Ministre de la Coopération au développement (source: <https://www.acodev.be/>).

²⁸ <https://www.acodev.be>

²⁹ Entretien avec Tiffany Lesceux, le 03/07/17

1.5. Les thématiques

Afin de délimiter les thématiques traitées, il est intéressant de prendre en compte l'avis d'ACODEV et d'Annoncer la couleur.

Annoncer la couleur, ayant pour but de promouvoir l'ECMS dans le monde scolaire, a dressé une liste de thématiques assez concrètes qui sont les suivantes: « paix et conflits », « migration », « justice sociale », « droits humains », « diversité/interculturalité », « développement durable » et « commerce/consommation »³⁰.

De son côté, ACODEV, a fait le choix de délimiter les thématiques d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire sous forme de sujets à traiter. Elle en dénombre six: (1) « déconstruire les stéréotypes Nord-Sud », (2) « défendre les droits humains », (3) « impluser un développement humain et durable », (4) « stimuler la solidarité et la participation sociale », (5) « combattre la xénophobie et le racisme et promouvoir l'approche genre » (6)³¹. Ces thématiques, bien qu'exprimées de façon différentes, ont un but commun: contribuer à l'interpellation et à la consicentisation des citoyens aux interdépendances et interconnexions mondiales.

Ces thématiques parlent d'elles même et il ne serait pas utiles d'en débattre plus longtemps. En revanche, il est important de s'interroger sur la manière dont ses thématiques prennent vie. La prochaine fraction de ce travail porte sur la mise en pratique de ces thématiques.

1.6. La mise en pratique

L'ECMS a devant elle de multiples manières de susciter la curiosité. Il n'est pas surprenant de se rendre compte que l'étendue des types d'activités proposés en ECMS est très vaste. En pratique, l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire peut prendre de nombreuses formes. Cette éducation bien particulière est donc tant complexe au niveau de sa forme que de son contenu (ACODEV, 2016).

Dans sa réalisation, le processus d'éducation à la citoyenneté mondiale se fait en cinq temps (Hugo Roegiers, 2016). En effet, considéré dans son entièreté, un « dispositif d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire comprend une phase d'information, une phase de sensibilisation, une phase de conscientisation, une phase de mise-en-action (ou incitation à l'action) et une phase de consolidation des acquis » (Hugo Roegiers, 2016). Ces phases ne sont pas toujours segmentées de la sorte et les interactions ainsi que les échanges entre ces dernières sont nombreux (*Ibid.*).

Les phases d'information et de sensibilisation se réfèrent généralement à des moments d'animation ou de formation au cours desquels les participants apprennent et vivent de façon didactique des expériences éducatives notamment via le biais de plusieurs approches pédagogiques actives. Les phases d'information et

³⁰ <http://www.annoncerlacouleur.be/schema-ecm>

³¹ Information récoltées sur le site d'ACODEV (source: <https://www.acodev.be>)

de sensibilisation ont pour but de constituer une accroche et d'anticiper une phase de mise en action. Cette prise de contact avec les thématiques d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire passe aussi par « des séjours d'immersions et échanges entre jeunes du Nord et jeunes du Sud » (ACODEV, 2016).

La phase de mise en action comprend, sans surprise, une dimension « active » qui indique la nécessité d'une implication à la fois individuelle et collective. La phase de mise en action a pour objectif une dimension de « construction » et de « co-construction » menant à un engagement citoyen actif. Cela peut notamment s'illustrer par une implication dans les mouvements de mobilisation citoyenne, le militantisme et la lutte libre les injustice notamment via l'élaboration de plaidoyers (ACODEV, 2016).

La phase de consolidation des acquis se rapporte à une démarche plus poussée qui consiste à une recherche autonome d'informations. A ce stade, les citoyens et citoyennes sont conscients du rôle qu'ils ont à jouer et perpétuent eux même les démarches précédentes auxquelles ils ont été initiés (ACODEV, 2016).

Ces différentes façon de concrétiser l'ECMS sont pensées de façon évolutives afin que chacun puisse y trouver ce qui lui convient. Selon l'état esprit des participants et leur avancement dans une démarche engagée pour un monde plus juste et plus solidaire, les différentes phases d'approches sont réfléchies pour pouvoir s'adapter pour toucher et pouvoir être intériorisées.

2. Le Service Civil International

La deuxième partie de cette phase de contextualisation porte sur la description de l'ONG SCI - Projets internationaux qui est à la base des outils pédagogique constituant l'objet de cette recherche.

2.1. Un peu d'histoire

Les prémisses du Service Civil International voient le jour dans un contexte d'entre deux guerres. Pierre Créséole, son fondateur, souhaite proposer une alternative pacifiste au service militaire en mettant sur pied des projets de volontariat. Prônant de la sorte une culture de paix, le suisse met en place des chantiers de part et d'autre de l'Europe. Après la Grande guerre, Créséole concrétise un projet ambitieux de volontariat à Verdun mené par des volontaires français et allemands. Ce geste de réconciliation symbolique est le reflet de la culture de paix qui meut le SCI depuis presque cent ans ³².

Durant la période d'après guerre, le Service Civil International prend de plus en plus d'ampleur. Son étendue devient internationale et différentes branches du SCI s'implantent progressivement à travers divers pays et continents. On compte aujourd'hui quarante-cinq branches du SCI à travers le monde. En Belgique, il

³² Entretien avec Nancy Darding, le 12/07/17

faut attendre 1947 pour voir se développer une branche nationale. D'abord association de fait, puis asbl, le SCI est aujourd'hui une ONG belge qui fête ses septante ans³³.

A l'heure actuelle, la Belgique accueille trois entités différentes du SCI: la branche francophone, appelée SCI - Projets Internationaux, la branche néerlandophone, Vrijwillige Internationale Aktie (VIA) et les bureaux du siège international de l'ONG. Le SCI - Projets Internationaux compte onze membres permanents et a la chance de représenter la plus grande branche du SCI en Europe. Son domaine d'action, l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, est exploité de diverses façons qui seront abordées plus loin dans ce chapitre ³⁴.

Le SCI - Projets Internationaux est une organisation non gouvernementale reconnue pour deux caractéristiques majeures. Elle est tout d'abord reconnue par la DGD en tant qu'ONG d'éducation au développement et, ensuite, par la communauté française en tant qu'association de jeunesse. Grâce à ces deux titres, le SCI bénéficie de deux sources de financements qui lui permettent de mener à bien ses activités. Cette branche du SCI est répartie sur deux zones géographiques: Liège et Bruxelles. Le siège central se trouve dans la capitale et une antenne a été créée à Liège afin de faciliter la diffusion de leurs activités et ainsi répondre à une demande plus vaste (SCI, 2013).

Après une brève présentation historique de l'avènement du SCI jusqu'à la création du SCI - Projets Internationaux, il est maintenant temps de se concentrer sur le champ d'action de ce dernier. Par souci de facilité, l'appellation SCI sera employée pour désigner le SCI - Projets Internationaux, celui-ci étant le seul dont il sera question dans ce travail.

2.2. Son champ d'action

Comme dit précédemment, le SCI se spécialise dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Le SCI, en tant qu'ONG, base ses engagements sur les missions³⁵ élaborées par la fédération ACODEV. A ce sujet, Nancy Darding expose:

« On a pour habitude de dire que l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire a trois objectifs [...] et que ces trois objectifs sont dans un continuum. Sensibiliser, conscientiser et puis mobiliser et donc on essaie d'avoir plusieurs activités dans nos différents domaines. Donc on sensibilise quand on fait une animation scolaire, on sensibilise voire on conscientise quand on fait un projet de volontariat. Sensibiliser c'est toucher, conscientiser c'est se rendre compte du modèle dans le monde où on vit, du côté complexe, du côté systémique des interdépendances etc... Ca c'est de la *conscientisation*. Et de la mobilisation c'est "j'ai envie d'agir". Maintenant on dit que c'est un continuum mais il y

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Ces missions sont au nombre de trois: (1) « renforcer des changements de valeurs, attitudes et comportements », (2) « renforcer la mise en action individuelle et collective » et (3) « influencer des décisions politiques en vue de changer les législations » (ACODEV, 2017, p.2).

en a qui se mobilisent, qui sont dans le faire dans des action concrètes et qui du coup se conscientisent, il n'y a pas un sens donné »³⁶.

Afin de donner vie à ce continuum, le SCI a réparti les activités qu'il propose selon ces trois objectifs: sensibiliser, conscientiser et mobiliser. Pour ce faire, l'organisation a opté pour une répartition en « cellules ». Celles-ci sont au nombre de quatre: (1) « animation », (2) « chantier internationaux », (3) « volontariat en Belgique », (4) « SCIlophone ». Ces cellules sont administrées sous la responsabilité des membres permanents. A cela, on peut également ajouter le pôle coordination et le pôle communication qui travaillent pour l'ensemble des cellules.

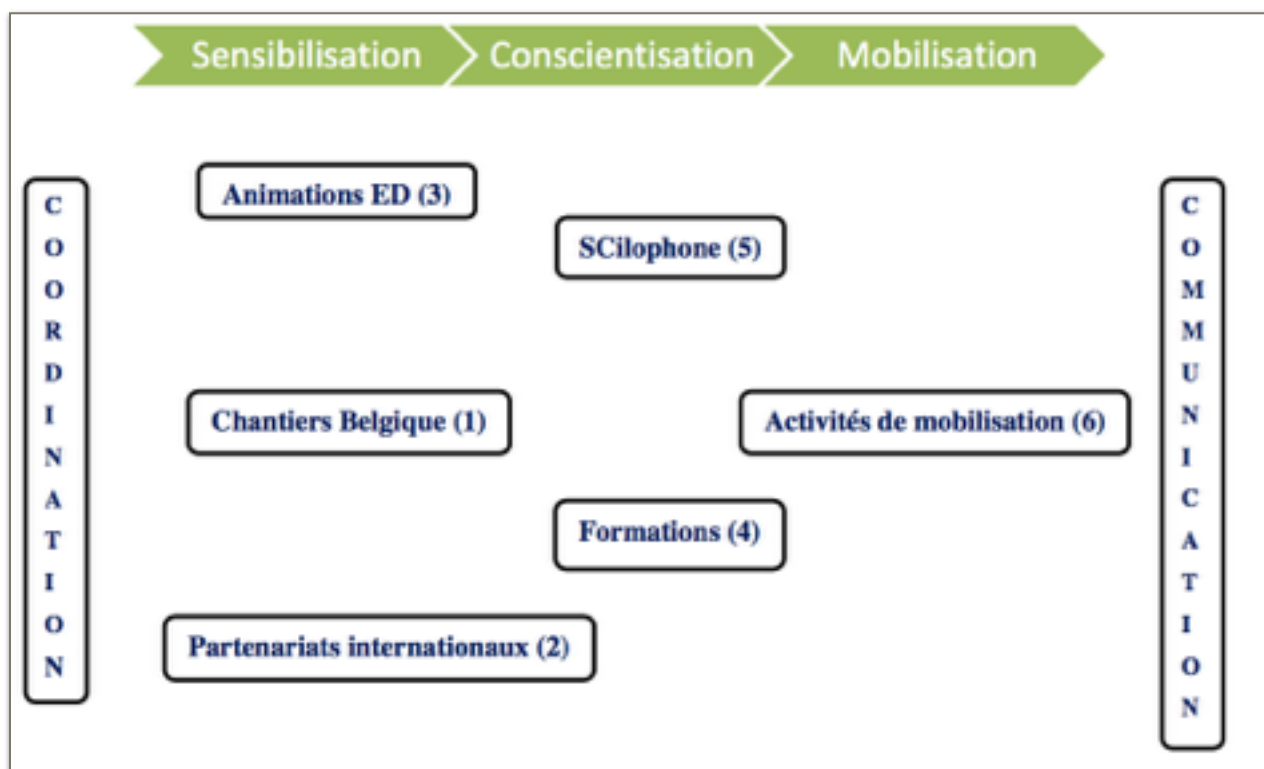


Figure 1

Source: SCI

De façon concrète, la cellule « chantiers Belgique » s'occupe d'accueillir les volontaires étrangers venus participer à un projet de volontariat en Belgique. Dans un autre registre, la cellule partenariats internationaux s'occupe de prendre soin des volontaires belges avant que ceux-ci ne partent à l'étranger. La cellule animation, quant à elle (anciennement ED, maintenant ECMS), est comme son nom l'indique, spécialisée dans l'animation et la réalisation d'outils pédagogiques. La quatrième cellule, la cellule formation s'occupe de mettre en place différentes formations à destination des volontaires ou de quiconque souhaite se former au développement, à l'interculturalité, à l'animation ou autre. La cellule SCIlophone est responsable de la

³⁶ *Ibid.*

rédaction de la revue trimestrielle éditée par le SCI et, enfin, la cellule s'occupant des activités de mobilisation comprend l'organisation de journées de volontariat, des manifestations et autres (SCI, 2013).

2.3. Le SCI et l'animation

Le SCI est une organisation active en matière d'animations. Leurs outils sont connus et reconnus dans le milieu des ONG. L'ONG dispose de ses propres outils et se sert également d'outils pédagogiques développés par les autres branches du SCI à l'étranger. Parmi les outils mis à disposition, on compte le « Sudestan », « Politiki », « Négociation climatiques », « Safar », « Delta rencontre Karo », « La valise du réfugié », « Albatros » et bien d'autres encore. Ces animations concernent des thèmes variés et veulent, la plupart du temps, attirer l'attention sur la complexité et les interconnexions qui sont inhérentes aux thématiques de la coopération au développement. Loin d'être moralisatrices ou univoques, ces animations appellent à la réflexion et à la vigilance tout en visant la mobilisation des participants. Il y a là une volonté de faire « de la mobilisation de manière conviviale »³⁷. A travers leurs animations, le SCI a fait le choix d'axer sa démarche sur une pédagogie qui soit agréable pour l'apprenant et donc ludique. Les outils pédagogiques du SCI, tous différents, prennent la forme de jeux de rôle ou de mises en situations. Cette forme n'est pourtant pas la plus courante en termes d'outils pédagogiques³⁸. Dans chacun des outils, les participants sont appelés à se mettre dans la peau d'autrui.

Parmi cette multitude d'outils, deux d'entre eux ont été sélectionnés: « Politiki » et « Sudestan » . La section suivante a pour objectif de les passer à la loupe pour en donner une représentation concrète et mettre en lumière les rouages de l'animation.

³⁷ Entretien avec Nancy Darding, le 12/16/17

³⁸ Entretien avec Tiffany Lesceux, le 12/07/17

III. Présentation des outils pédagogiques

Le but de cette section sera de passer les outils pédagogiques en revue de la façon la plus concrète possible afin qu'ils puissent prendre vie dans l'esprit du lecteur. Au vu de leur complexité, il se peut que certaines zones d'ombre subsistent mais il est important qu'au terme de cette partie, une vue d'ensemble puisse être dégagée.


« Politiki » et « Sudestan », sont des outils populaires et appréciés dans le monde de l'animation, ce qui laisse à penser qu'ils sont pertinents³⁹. Ce sont deux animations dont les thèmes sont proches voire similaires. Dans les deux, les participants sont appelés à incarner des dirigeants de pays imaginaires et sont invités à prendre des décisions pour favoriser le développement dudit pays. Cependant, si dans les grandes lignes ces outils se ressemblent, ils ne sont pas les mêmes. Afin de donner vie à ces différences et à ces similitudes, voici une description de ces outils.

1. Les modèles du développement selon Bajoit






Les animations présentées ci-dessous tirent leur base théorique des modèles de développement selon Guy Bajoit. Ces modèles étant prégnants dans les deux outils pédagogiques, il est important de les parcourir brièvement. Ces modèles sont au nombre de cinq: le modèle de la modernisation, le modèle de la révolution, le modèle de la compétition, le modèle du conflit et le modèle des identités culturelles. Le tableau ci-dessous en permet une meilleure compréhension.

Figure 2

Source: ITECO



L'EVOLUTION DES MODELES DE DEVELOPPEMENT D'APRES GUY BAJOIT

	< années 1950	années 1975-85 >	< années 1975-85	2000	? >
Modèle de la Modernité 	Modèle de la révolution 	Modèle de la compétition 	Modèle du conflit 	Modèle de l'identité culturelle 	
Les causes du sous-développement	La résistance et l'inadaptation des sociétés traditionnelles et conservatrices au développement de la modernité	L'impérialisme économique, politique, idéologique des pays du centre sur ceux de la périphérie avec la complicité des élites locales	L'interférence de la logique politique étatique sur la rationalité économique	L'absence de démocratie qui étouffe les mouvements sociaux et empêche la conflictualité sociale	L'impérialisme culturel qui étouffe les dynamiques socioculturelles locales
La définition du développement	Le passage de la société traditionnelle à une société moderne	Le passage de la société dominée par l'impérialisme allié à la bourgeoisie nationale, à la libération nationale et sociale	Le passage de l'intervention de l'état dans l'économie au libre jeu de la rationalité économique	Le passage de la dictature à une société démocratique	La récupération par les peuples de leurs racines identitaires et culturelles
Les politiques de développement	La modernisation économique, sociale, administrative, politique et culturelle, le changement des mentalités	La révolution nationale et sociale : prise du pouvoir et mise en place d'un programme révolutionnaire : nationalisations, substitution des importations,...	La compétition, la privatisation et la responsabilisation financière	L'organisation des mouvements sociaux	La promotion des dynamiques socioculturelles locales dans des actions communautaires, de subsistance, autocrates, durables, appropriées,...
Les acteurs	Les élites modernisatrices de l'état	Les élites révolutionnaires du parti unique, contrôlant l'état	Les élites privées innovatrices	Les élites sociales solidaires privées	Les communautés de base
Les projets de coopération	L'assistance technique	La solidarité politique	L'appui au secteur privé (petites et moyennes entreprises)	La solidarité à la base, l'appui aux structures de base	
Conception	Technique	Politique	Economique	Sociale	Culturelle

ITECO - Centre de formation pour le développement - Janvier 2000

³⁹ Entretien avec Tiffany Lesceux, le 03/07/17

2. « Politiki »

« Politiki » est une animation développée par le SCI et révélée au grand public en 2013. Elle peut être classée parmi les jeux pédagogiques. L'animation s'adresse à un public âgé de dix-sept ans au minimum mais peut être adaptée à un public plus jeune également. En ce qui concerne les aspects pratiques, le jeu est réalisable avec un groupe de dix à vingt-cinq personnes.

Avant d'aller plus loin dans l'analyse de contenu de l'outil, il est important d'expliquer que « Politiki » est un jeu qui se présente sous forme de mise en situation ou du jeu de rôle selon les adaptations. En effet, plusieurs variantes sont possibles quant à sa présentation. Lors des animations auxquelles j'ai assisté, il a été question de la version plus proche du jeu de rôle. Celle-ci sera donc la version étudiée au coeur de ce travail.

2.1. Objectifs de l'animation

Dans l'animation « Politiki », plusieurs buts pédagogiques ont été dégagés. Selon le SCI, à la suite de l'animation, les participants « auront développé leurs compétences en argumentation et en négociation »⁴⁰. De même, ils « se seront appropriés les différentes contradictions d'un développement viable et éthique, à travers l'observation de cas concrets »⁴¹. De plus, « ils auront identifié plusieurs acteurs du développement » tout en développant « une réflexion critique sur ces différentes manières d'envisager le développement »⁴². Comme son nom l'indique, « Politiki » est un outil ciblé sur la politique et, dans cette optique, il vise à « pousser au débat et permet de faire réfléchir à la façon dont se développe une région et renforce les compétences en argumentation et en négociation »⁴³. Il vise également à permettre aux participants « de mieux cerner les arguments des campagnes électorales et les enjeux politiques du développement »⁴⁴. Enfin, les participants « auront proposé une réflexion personnelle sur la question du développement, en prenant en compte les enjeux de notre monde et leurs valeurs ».

2.2. Déroulement

Les participants, idéalement au nombre de vingt à vingt-cinq, sont répartis en cinq groupes. Ces groupes représentent des partis politiques. Le but de cet outil est de permettre aux joueurs de se mettre dans la peau de parlementaires fraîchement élus au gouvernement d'un pays imaginaire dont l'état actuel, laisse, somme toute, fortement à désirer. En effet, la population est insatisfaite et la popularité des partis est au plus bas. Grâce à trois tours de jeu, les nouveaux partis politiques vont pouvoir développer leur pays pour aider

⁴⁰ Citation issue de la section « à la loupe » du répertoire en ligne d'Annoncer la Couleur

⁴¹ Citation issue de la section « boîte à outils » du SCI sur le site <http://scibelgium.be>

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

les habitants à retrouver confiance en leurs représentants politiques et rendre le sourire à la population (SCI, 2013).

Pour ce faire, les partis sont amenés à prendre des décisions, sur des thématiques diverses: la santé, l'éducation, la politique familiale, l'agriculture, la gestion de l'eau, la gestion de la ville, le tourisme, la gestion de la forêt et les migrations. Confrontés à ces thématiques, les participants doivent faire le choix entre trois propositions pour mener à bien le développement de leur pays (SCI, 2013).

En fonction de quoi les participants font-ils leur choix? Affiché au mur se trouve un tableau reflétant l'état de développement de leur pays⁴⁵. Le tableau a été pensé selon les modèles du développement de Guy Bajoit. Cette théorie prône le développement d'un pays sur base de l'équilibre entre différents modèles abordés précédemment. Dans le cadre de « Politiki », ces modèles sont représentés sous forme de « couple tensions » au nombre de six: (1) créer de la richesse - partager la richesse; (2) avoir un état fort - respecter la démocratie; (3) respecter la majorité - respecter la minorité; (4) moderniser - respecter les cultures locales; (5) développer les avancées technologiques - respecter l'environnement; (6) développer le commerce mondial - développer les cultures locales. Afin de parvenir au développement d'un pays, les participants doivent trouver l'équilibre entre les tensions (SCI, 2013). L'état initial du pays est décrit de la façon suivante:

« Votre pays n'est pas encore très moderne, il a même du mal à être au top (première tension). Il est très pauvre et endettée (en bref, le gouvernement a emprunté beaucoup d'argent pour mettre en place ses projets et n'arrive pas à rembourser). Il a voulu s'enrichir encore et toujours mais il n'a pas bien redistribué cette richesse (deuxième tension). Il a pensé juste à être un grand acteur du commerce mondial sans penser à protéger ce dont il disposait déjà, notamment des ressources locales (troisième tension). Un projet grandiose de votre pays est d'être au maximum proche des nouvelles technologies mais sans vraiment penser au respect de l'environnement (quatrième tension). Votre pays est certes une démocratie mais il dirige avec autorité (cinquième tension) et se méfie des populations minoritaires qui crient à l'injustice et qui sont oubliés par vos projets (sixième tension) » (SCI, 2013).

Désignée par un curseur (ici une croix), la position du pays en fonction des six tensions est directement reliée à une valeur chiffrée. Ces valeurs, additionnées les unes aux autres, se rapportent au second tableau présent dans le jeu, celui de la satisfaction de la population⁴⁶. Au début de la partie, la population est assez insatisfaite. Cela s'illustre par trois bonshommes « souriants » et sept bonshommes « tristes ». En choisissant des mesures qui tendent vers un équilibre entre les tensions, les participants permettront aux valeurs chiffrées d'augmenter et récolteront progressivement plus de smileys. En revanche, si les décisions prises causent l'éloignement de la situation d'équilibre, alors, la valeur chiffrée risque de diminuer et d'accroître l'insatisfaction de la population.

⁴⁵ Voir tableau 1

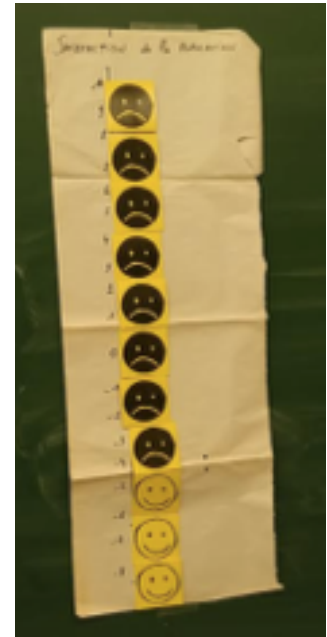
⁴⁶ Voir Photo 1

Tableau 1

	-2	-1	0	+1	+2	+1	0	-1	-2	
se moderniser							X			Respecter les cultures locales
Créer de la richesse			X							Partager la richesse
Renforcer le commerce mondial		X								Favoriser les cultures locales
Développer la technologie			X							Respecter l'environnement
Avoir un état fort		X								Respecter la démocratie
Respecter la majorité		X								Respecter la minorité

(source: réalisation personnelle)

Photo 1



(source: photo personnelle)

Lors du premier tour, les partis nouvellement formés sont appelés à trouver un nom et une idéologie qu'ils devront ensuite présenter au reste de l'assemblée. Dans la version du jeu de rôle étudiée ici, les participants sont amenés à endosser une identité particulière sur base de témoignages. Ces témoignages sont ceux de l'électorat du parti. A travers ceux-ci, les électeurs revendiquent et font part de leur désidératas, leurs frustrations et leurs espoirs.

La première tâche des partis est de reconstituer les couples de tensions. Ensuite, les trois tours se déroulent de façon identique. Tout d'abord, les participants reçoivent une carte thématique comportant trois mesures. En fonction de leur identité, les partis doivent choisir une mesure et développer, entre eux, un argumentaire dans le but de convaincre les autres partis de se rallier à leur cause. A la suite de cette élaboration, les participants présentent leur choix à l'assemblée. Une fois que chaque groupe a exposé son positionnement, les partis ont le droit d'interpeller le groupe de leur choix quant aux argumentaires qu'ils viennent d'entendre. Enfin, lorsque chacun s'est exprimé, l'assemblée passe au vote. La mesure emportant la majorité est appliquée mais, avant de découvrir les impacts, il subsiste une dernière étape. Les participants ont le choix de promouvoir ou de passer sous silence la mesure qui vient d'être choisie. Le fait de promouvoir la mesure peut soit, faire gagner le parti en popularité si les impacts sont bénéfiques, soit faire baisser sa cote de popularité si les impacts nuisent au bien être de la population (SCI, 2013).

A l'issue des trois tours, les participants doivent avoir réussi à atteindre le but collectif qui est de passer de trois smileys contents à sept smiley contents. Le groupe qui a « gagné » est celui qui a atteint le maximum de points de popularité. Une fois l'animation terminée, les animateurs passent au débriefing.

2.3. Debriefing

Le débriefing est un moment clé de l'animation. Dans l'outil pédagogique « Politiki » , il est composé de trois temps. Le temps du ressenti invite les participants à sortir de leur rôle et exprimer les émotions qu'ils ont éprouvées en cours d'animation. (SCI, 2013) Cette partie est nécessaire au bon déroulement du débriefing car elle permet aux participants de ne pas rester bloqués dans un sentiment qui les empêche de s'ouvrir à la discussion qui suit⁴⁷. Ensuite, le débriefing porte sur l'analyse des dynamiques de groupes: « Comment les participants se sont-ils sentis dans leur groupe? », « Y a-t-il eu des tensions au sein du groupe? », « Comment avez-vous désamorcé ces tensions? », ce sont tant de questions qui trouvent leur place dans la seconde partie du débriefing. Enfin, la dernière phase consiste à effectuer un retour vers la réalité afin que les joueurs puissent établir des parallèles entre la réalité et ce qu'ils viennent de vivre (SCI, 2013).

En conclusion, cette animation ludique qui immerge les participants dans le monde de la politique et du développement invite les adultes et les jeunes adultes à se mettre, durant deux heures ou deux heures trente, dans la peau d'un politicien.

3. « Sudestan »

L'outil pédagogique « Sudestan » est une animation développée par le SCI dont la dernière édition date de 2014. Elle se présente sous forme de jeu de rôle et peut-être classée dans la catégorie des jeux pédagogiques⁴⁸. L'animation dure environ trois heures et se réalise avec des participants de plus de seize ans. En groupe de vingt à vingt-cinq personnes, les participants, répartis en quatre équipes, représentent quatre pays imaginaires.

3.1. Objectifs de l'animation

Pour ce qui est du « Sudestan », l'animation vise à « remettre en question [la] perception des réalités Nord Sud et [des] stéréotypes »⁴⁹ ainsi qu'à « faciliter une compréhension globale des enjeux du développement »⁵⁰. Elle a aussi pour but de « sensibiliser à la problématique de la dette des pays du Tiers-monde »⁵¹, de permettre une « prise de conscience des rapports de force inégalitaires existant entre les pays

⁴⁷ Entretien avec Nancy Darding, le 12/06/17

⁴⁸ Entretien avec Tiffany Lesceux, le 03/07/17

^{49 49} Référence issue de la section « boîte à outils » du SCI sur le site <http://scibelgium.be>

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

occidentaux et les pays en voie de développement et des mécanismes de dépendance qui les engendrent »⁵². Le « sudestan » a également pour objectif « [d'] initier aux différentes problématiques auxquelles le Sud est confronté », « [de] susciter une réflexion personnelle sur la question des relations Nord-Sud et de permettre aux participants de se positionner par rapport à celle-ci » et enfin de faire réfléchir les participants sur « des pistes d'action possibles en tant que citoyen pour un monde plus juste et plus solidaire »⁵³.

3.2. **Forme**

Le « Sudestan » est outil pédagogique au cours duquel les joueurs sont mis dans la peau de dirigeants politiques. Pendant quatre tours de jeu conceptualisés par une avancée historique entre 1945 et 2011, les gouvernements des pays imaginaires doivent prendre des décisions sur diverses thématiques afin de permettre à leur pays d'évoluer. L'animation est assurée par deux animateurs, l'un dont le rôle est de mener à bien la partie, l'autre dont le rôle est d'incarner un représentant du Fonds Monétaire International (FMI)⁵⁴.

3.3. **Déroulement**

Les participants sont répartis en quatre groupes et sont accueillis par un premier animateur dont le rôle reste neutre au cours de la partie. Celui-ci place le contexte du jeu et explique aux participants qu'ils viennent d'être promus au statut de parlementaires.

Quatre pays sont à répartir entre les groupes: l'« Allfrantalie », le « Somangatho », la « Thaïlonésie » et le « Cubrézela » (SCI, 2014). Ces quatre pays représentent en réalité quatre zones géostratégiques que sont respectivement l'Europe, l'Afrique, l'Asie et l'Amérique Latine. Les groupes reçoivent ensuite un plateau sur lequel sont représentés huit secteurs: les infrastructures, l'hygiène et la santé, l'environnement, l'éducation, l'économie, la popularité de la classe politique, la cohésion sociale et la justice/sécurité. Ces secteurs sont gradués par différentes mentions allant « d'excellent » à « déplorable » en passant par « adéquat », « suffisant » et « insuffisant ». A l'aide d'un repère rouge sur le plateau de jeu, les participants découvrent où se trouve leur pays par rapport à ces différents secteurs. Les repères sont agrémentés par des aimants permettant de monter ou descendre sur l'échelle de graduation. Selon leur identité, ce statut initial varie (*Ibid.*).

Chaque stade de gradation relatif aux secteurs précédemment cités est associé à une valeur chiffrée. En additionnant ces valeurs, les participants obtiennent un nombre qui correspond à l'état des recettes financières de leur pays. En fonction de cela, chaque groupe reçoit un montant dans une monnaie fictive. Il

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Le FMI est « une institution financière internationale chargée d'assurer la stabilité du système monétaire et financier international. Basé à Washington, il est gouverné par ses 186 pays membres devant lesquels il est responsable » (source: <https://diplomatie.belgium.be>)

est important de noter que les situations des pays sont propres à chacun d'entre-eux et, dès le départ, certaines inégalités font surface. Une fois les recettes distribuées par l'animateur, les pays découvrent également leur état d'endettement. Ces dettes sont marquées par un objet symbolique, le « poids dette ». Ces poids sont présentés sous forme de petits cylindre de bois permettant de prendre une dimension visuelle concrète⁵⁵. Une fois la situation financière dressée, les participants sont immergés dans l'histoire à travers la lecture du contexte historique international. La première époque dans laquelle ils sont plongés situe entre 1945 et 1968. Ce contexte met l'accent sur les événements survenus après la guerre dont notamment, la création des institutions internationales, le FMI, entre autres (SCI, 2014).

Photo 3: Plateau de jeu de « l'Allfrantalie »



Source: SCI

Photo 4: « poids-dette »



Source: réalisation personnelle

Les références aux institutions citées ci-dessus permettent l'entrée en scène du second animateur, le représentant du FMI. Ayant un rôle bien distinct du premier animateur, il a pour but d'influencer les participants dans leurs choix et de leur prêter de l'argent à un taux variable. Tout au long du jeu, le représentant du FMI fait part de la marche à suivre pour rester dans les bonnes grâces de l'occident en indiquant quelles mesures il est conseillé de prendre face aux problématiques. Le rôle de cet animateur se rapproche de la mise en scène. Ses conseils, qui poussent souvent les participants à faire des choix qu'ils regrettent, marquent une prise de position du SCI (SCI, 2014).

Les quatre tours ont une structure commune. Elle comprend (1) la lecture du contexte, (2) le choix de la thématiques abordée, (3) la lecture des conseils du FMI, (4) le choix de la mesure et enfin (5) la lecture des impacts. Les mesures à choisir sont réparties selon des couleurs qui correspondent aux modèles du développement de Guy Bajoit. Les groupes de participants sont obligés de choisir au minimum une mesure. Cependant, prendre une mesure coûte de l'argent ce qui oblige certains pays à avoir recours à l'aide proposée par le FMI (SCI, 2014).

⁵⁵ Entretien avec Michael Damman, le 21/06/17

A l'issue de chaque tour, les participants découvrent les impacts des mesures choisies et ce, sur deux niveaux. Tout d'abord, ils apprennent ce qu'il advient de leur choix au niveau national. En fonction de leurs situation initiale, les mesures choisies auront des impacts différents, influençant positivement ou négativement l'état de développement des huit secteurs représentés. Ensuite, le jeu envisage les conséquences de leurs choix au niveau international. En fonction des impacts, les curseurs aimantés relatifs aux huit secteurs d'action montent ou descendent sur l'échelle allant de « déplorable » à « excellent ». Un comptage est effectué à la fin de chaque tour afin de recalculer les recettes sur base des valeurs chiffrées. Les dettes sont également capitalisées ainsi que les secteurs en « hausse » (ceux dont la situation s'améliore) et les secteurs en « baisse » (ceux dont l'état, à l'inverse, empire). Trois tours s'enchaînent de la sorte jusqu'au quatrième dont le déroulement est un peu différent. Au bout des quatre tours, le jeu prend fin sans qu'il y ait réellement de gagnant ou de perdant et le jeu laisse place au débriefing (SCI, 2014).

3.4. Débriefing

Comme dans le cas de « Politiki » et de nombreux autres outils pédagogiques, la phase du débriefing est extrêmement importante car elle permet de prendre du recul et de passer dans une phase d'analyse (Faulx, 2015). Ici encore le débriefing se subdivise en trois parties. Premièrement la partie ressenti, qui permet aux participants d'exprimer leurs émotions. Ensuite la partie qui se rapporte à ce qu'il s'est passé pendant l'animation. Elle passe en revue les termes employés et ré-analyse les événements survenus au cours de la partie. Enfin, l'ouverture sur le monde établit des liens entre la partie qui vient d'être vécue et la réalité.

Dans le cas du « Sudestan », la partie du ressenti est assez importante car elle peut susciter des émotions très différentes chez les participants selon qu'ils aient été placés dans un pays faisant face, ou non, à des injustices. Il est donc important de pouvoir désamorcer cela au cours du débriefing⁵⁶. La seconde partie du débriefing s'attarde sur ce que les participants viennent de vivre dans les faits. Ils sont appelés à reconstituer tous ensemble, les faits marquants de la partie. Cela permet de revoir avec eux certains points qui leur auraient échappés ou qu'ils n'auraient pas complètement compris. Le « Sudestan » est un outil dont la complexité en termes de contenu est assez prononcée. De nombreuses éventualités sont possibles mais il est courant que les participants n'y aient pas recours. En effet, le jeu envisage, par exemple, que les participants refusent de payer les intérêts de leur dette. Cette possibilité n'est pas toujours explorée au cours du jeu et il est intéressant de pouvoir l'aborder lors du débriefing. De plus, les nombreux termes théoriques méritent d'être repris avec l'ensemble du groupe. Le débriefing, réalisé en groupe, permet d'exploiter l'intelligence collective et la co-construction de savoirs.

⁵⁶ Entretien avec Nancy Darding, le 12/06/17

IV. Analyse de résultats

1. L'utilisation du jeu de rôle en ECMS

Comme le rappelle l'UNESCO dans son document, « Stratégie de l'UNESCO pour l'éducation 2014-2021 », l'ECM adopte « une approche pluridimensionnelle qui repose sur des concepts et des méthodes qui s'appliquent déjà dans d'autres domaines, notamment l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation en vue du développement durable et l'éducation pour la compréhension internationale. Sa mise en œuvre prend des formes différentes en fonction des contextes, des régions et des communautés » (UNESCO, 2014). Il n'est donc pas surprenant que l'éducation à la citoyenneté mondiale ait recours à des outils pédagogiques dont la création repose sur différentes pratiques.

1.1. Hybridation entre différents types de jeux de rôle

Daniau, dans sa thèse sur le jeu de rôle en 2005 a établi une classification des jeux de rôle en fonctions de leurs finalités. Pour rappel, celles-ci sont les suivantes: thérapeutiques, pédagogiques, ludiques. Ces catégories ont été utiles pour parvenir à l'identification des outils analysés.

En termes de forme, tant « Politiki » que « Sudestan », suivent le schéma des jeux de rôle à finalité pédagogique car ils sont composés d'une phase de jeu et une phase de débriefing. Pourtant, aucun des outils pédagogiques étudiés ici ne correspond à la forme que prennent normalement les jeux de rôle à finalité pédagogique. Il semblerait que ceux-ci prennent plutôt la forme de jeu de plateau, catégorie de jeu de rôle appartenant aux jeux de rôle à finalité ludique. En effet, dans les deux cas, les participants sont appelés par leurs choix à définir le cours de l'histoire sur base d'un « conte » commun régi par la rigidité des règles du plateau. Cela laisse une certaine liberté aux participants mais les empêchent de faire absolument ce qu'ils souhaitent de la partie. Ceci est une caractéristique inhérente aux jeux de rôle à finalité ludique sous forme de plateau. Cette catégorie n'est pas entièrement fidèle au jeu de rôle mis en place dans « Politiki » et « Sudestan », notamment au vu du nombre restreint de joueurs mais elle s'y apparente sur plusieurs points. Tout d'abord on peut noter la présence d'un maître de jeu. Dans les deux cas, les animateurs présents incarnent les maîtres de jeu. Dans « Politiki », le maître jeu est effacé dans le sens où celui-ci n'entre pas en compte et ne joue aucun rôle à proprement parler. Dans le « Sudestan », en revanche, l'animateur représentant le FMI prend une position participative à la réalisation de l'histoire collective. Dans ces outils, on remarque que l'issue de la partie est incertaine. Les participants ont devant eux la possibilité de créer l'histoire grâce à leurs décisions. A cet égard, Michael Damman, un des principaux volontaires ayant participé au remaniement du « Sudestan » souligne : « ça rejoint un peu cette idée des “livres dont vous êtes le héros” »⁵⁷.

⁵⁷ Entretien avec Michael Damman, le 19/06/17

L'entretien avec Daniel Faulx, professeur en psychologie et spécialiste en formation pour adultes, illustre que, pour arriver à caractériser un outil, il faut pouvoir établir « la primauté des buts ». Ce qui définit surtout la nature d'un support pédagogique, c'est avant tout l'objectif souhaité. Dans le cas de « Politiki » et du « Sudestan », le but premier est pédagogique et non ludique. L'issue de ces jeux est de permettre aux participants d'apprendre et de comprendre. On peut donc identifier ici des jeux de rôle à finalité pédagogique revêtant la forme d'un jeu de rôle ludique.

Tableau 2: synthèses des différentes influences du jeu de rôle

« Politiki » & « Sudestan »	
Forme	<p>Jeu de plateau car:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu de rôle à finalité ludique - Limité par règles du plateau - Place du rôle moins prépondérante <p>Jeu de rôle pédagogique car:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animation séparée en deux temps (ludique - réflexif)
Objectifs - Finalité du jeu de rôle	<ul style="list-style-type: none"> - Finalité éducative: le but est d'apprendre et de sensibiliser

source: réalisation personnelle

1.2. Le jeu de rôle à la lumière de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Sur base des différents modes d'observation et d'étude, il est déductible que le jeu de rôle a été revu et réadapté au profit de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Se basant sur la forme du jeu de rôle à finalité pédagogique et le jeu de rôle ludique de table, le jeu de rôle tel qu'il est exploité en ECMS est un assemblage entre ces deux catégories. La phase de jeu et la phase de débriefing se succèdent et sont complémentaires. Sans la partie réflexive, le but de l'animation ne serait d'ailleurs pas atteint. Le jeu de rôle utilisé comme outil pédagogique devient donc un hybride entre diverses pratiques.

De façon générale, le jeu est de plus en plus utilisé à des fins pédagogiques. Il devient une enveloppe alléchante, porteuse de contenu. C'est le cas de l'utilisation du jeu de rôle dans « Politiki » et « Sudestan ». Le but d'une animation en ECM a une portée éducative et, l'amusement, même si il est souhaité, ne constitue pas la motivation première de l'animation.

Les acteurs de l'éducation à la citoyenneté mondiale et en l'occurrence le SCI se sont appropriés certaines techniques du jeu de rôle pour les revisiter selon leurs missions et leurs objectifs. A la question de savoir si le choix de ces techniques étaient intentionnel, Nancy Darding et Emmanuel Toussain répondent que oui. Cependant, dans leurs réponses, rien ne laisse envisager que cette démarche est le fruit d'une démarche de recherche théorique.

« Donc est-ce que c'est une stratégie consciente de ne pas jouer son propre rôle? Hmm. Quand je suis arrivée, c'était déjà plein de jeux de rôles, mais est-ce que c'était conscient? Je ne sais pas, je crois oui...»⁵⁸.

« [...] plusieurs de nos outils sont un peu des mises en situation aussi ou mises en scène où chacun reçoit un rôle et là ce qui était intéressant c'est qu'à travers ce rôle, d'une part on joue un rôle donc on est pas tout à fait soi-même donc on découvre, on se met dans la peau de quelqu'un d'autre, on est amené à adopter un point de vue, on est placé dans une position qui n'est pas vraiment la notre habituellement »⁵⁹.

Si les deux animateurs n'ont pas de mal à identifier les techniques du jeu de rôle, leurs réponses sont surprenantes. L'entièreté de leurs animations suivant cette trame, il était supposable que leur démarche soit le fruit d'une réflexion théorique, basée sur des référentiels, des courants d'apprentissage,... Cependant, il est apparu que ce choix s'était imposé assez naturellement. Ils avaient testé et avaient apprécié le résultat. Comme le rappelle Nancy Darding dans son explication de la vision de l'ECMS par le SCI:

« on [le SCI] voit l'ECMS comme quelque chose qui est de l'ordre du laboratoire. Et donc du coup, on est beaucoup dans la formation entre pairs, dans la formation continue, dans les expérimentés qui soutiennent les nouveaux, dans la pédagogie, dans l'apprentissage sur le tas. Quand on est volontaire au groupe *alter'anim*⁶⁰ et qu'on se lance dans l'animation, c'est très vite "en le faisant tu apprendras" »⁶¹.

Cet extrait est révélateur de deux choses qui semblent importantes. Tout d'abord, le jeu de rôle et sa dimension expérientielle correspondent tout à fait à la façon dont le SCI envisage l'ECM: « un laboratoire » où on fait des expériences dont on apprend en confrontant les résultats obtenus à une expérience nouvelle. Ensuite, cela permet de comprendre que le jeu de rôle s'est imposé comme axe transversal dans leurs animations grâce à leurs propres expériences. C'est grâce à cela et au désir de mettre en place des pédagogies participatives que le jeu de rôle s'est progressivement inséré dans les animations du SCI.

2. Le processus de Kolb à travers l'animation

Comme vu précédemment, le jeu de rôle fait partie des processus de l'apprentissage expérientiel. Il permet aux participants d'apprendre sur base d'une expérience vécue. Dans sa théorie, Kolb distingue quatre étapes qui forment le cycle d'apprentissage. Selon mon hypothèse, à travers leurs animations, le SCI reproduit ces étapes. Comme constaté dans la section précédente, la structure des animations n'est pas le

⁵⁸ Entretien avec Nancy Darding, le 12/06/17

⁵⁹ Entretien avec Emmanuel Toussain, le 14/06/17

⁶⁰ Groupe d'action du SCI relayant la cellule animation dans son travail

⁶¹ Entretien avec Nancy Darding, le 12/06/17

résultat d'une théorie donnée mais elle est issue d'un ensemble de pratiques et d'essais qui ont donné naissance à ces animations. Grâce aux différents moyens d'analyse, voici ce que j'ai observé.

2.1. L'expérience concrète

La phase ludique du jeu de rôle constitue une expérience concrète qui est à la base du processus d'apprentissage de Kolb. Au cours de ce moment, les participants font l'expérience de la prise de décisions sur des thématiques relatives au développement. Cette expérience favorise une dynamique active laissant une grande place aux participants.

Dans « Politiki », la place majeure de l'animation est réservée aux interactions entre les participants. En effet, les débats et les temps de concertations constituent la partie la plus conséquente de l'expérience ludique. Dans « Sudestan », la place réservée aux participants est également prédominante mais elle est entrecoupée par la lecture des contextes historiques et des interventions du FMI. Quoiqu'il en soit, les deux outils mobilisent plus que certainement la compétence « vivre » de l'expérience caractéristique de l'expérience concrète. C'est d'ailleurs un des points forts de l'animation. Les participants semblent apprécier le fait de vivre de façon active :

« J'avais trouvé que c'était assez génial d'être mis en situation [...] comme gouvernant de pays, de pouvoir prendre des décisions et que la problématique de la dette était vraiment très perceptible [...], et je voyais d'ailleurs la réaction des joueuses qui représentaient les états africains. C'était assez intéressant et caractéristique de voir leur dépit aussi mais c'est vu de l'intérieur »⁶².

« Je pense que la plus-value c'est que tu te mets dans la peau d'un acteur, un acteur du développement, un acteur étatique. Je pense que l'idée c'est d'incarner un dirigeant, un ministre... Du coup, tu te mets dans la peau de quelqu'un qui prend [...] tu te mets dans la peau des personnes qui décident vraiment des politiques »⁶³.

Les participants, grâce au jeu de rôle, sont directement impliqués dans l'animation de façon active et cela leur permet de *vivre* l'expérience plutôt que de la constater.

« La plupart des jours, on les passait dans des conférences, une sorte d'université, pas vraiment ce que j'espérais. Et donc des activités ludiques, comme celle-ci, nous a vraiment aidé à avancer, à gagner de l'énergie un peu, pour tout recommencer »⁶⁴.

Cela se remarque notamment dans l'animation. Il y a une réelle effervescence de la part des participants qui sont actifs. Ils sont invités à prendre la parole en public et en groupe. Les prises de décisions qu'ils réalisent

⁶² Entretien avec *Elise* (participante « Sudestan »), le 07/07/17

⁶³ Entretien avec *Baptiste* (participant « Politiki »), le 28/06/17

⁶⁴ Entretien avec *Igor* (participant « Politiki »), le 20/06/17

sont le résultat d'une dynamique dans laquelle ils sont les acteurs principaux. A la différence de la projection d'un film ou d'une conférence, le jeu de rôle permet un engagement holistique des participants qui passe tant par le côté cognitif, qu'émotionnel et physique, bien que ce dernier aspect ne soit pas prépondérant. Comme l'explique Tiffany Lesceux qui a l'habitude d'étudier les outils pédagogiques:

« [Dans] le jeu de rôle, tu incarnes quelque chose et tu le ressens, toi. Dans ce qui est intéressant dans les jeux de rôle, c'est que tu interagis en étant cette personne là et donc tu vis les choses, plus que dans un film où tu reçois. Ca reste de l'émotion pour les deux mais le fait d'être "à la place de" ça permet de mieux te rendre compte d'une réalité. Tu es plus acteur et tu te rends plus compte »⁶⁵.

Vivre l'animation permet aux participants de générer, de façon inconsciente, une expérience qui servira par la suite dans le processus d'apprentissage expérientiel. Grâce à la partie ludique de l'animation, les participants vivent une phase d'expérience concrète. Celle-ci étant considérée par Kolb (1984) comme la première phase du processus de l'apprentissage expérientiel, l'expérience concrète, exemplifiée par le jeu de rôle de plateau, constitue la base du processus d'apprentissage expérientiel.

Cette expérience au cours de l'animation a de particulier qu'elle est suscitée par le biais d'une activité conçue à cet effet. Dans ce cas, l'expérience des participants n'est pas le fruit d'un processus de vie ou une expérience vécue de manière spontanée. Selon Balleux (2000), on peut établir une différence au niveau de l'apprentissage basé sur l'expérience selon la place que celui-ci occupe dans le processus. Ici, il est identifiable que l'expérience se situe comme précurseur du processus d'apprentissage tel qu'il a été pensé par Kolb. On peut donc parler de « *learning from experience* » car celle-ci est induite et se trouve au commencement du cheminement tant intellectuel qu'émotionnel (Balleux, 2000, p. 268). Le SCI, via l'implication des animateurs permanents et des volontaires dans la réalisation des outils pédagogiques, a créé une expérience à vivre dont l'issue, malgré le caractère induit de l'activité, reste en grande partie dans les mains des participants. Michael Damman, un des fondateurs principaux derrière « Sudestan » avoue ne pas connaître lui-même toutes les issues possibles du jeu. Il y a donc dans l'expérience, malgré le fait qu'elle soit induite, une réelle part d'incertitude et par conséquent, de marge de manœuvre qui est laissée aux participants. D'une animation à l'autre, la partie peut prendre une tournure tout à fait différente. Pourtant, les données initiales du jeu restent identiques à chaque partie. Tant dans « Politiki » que « Sudestan », les choix et les prises de décisions des joueurs sont cruciaux à la tournure du jeu.

2.2. Le débriefing, une phase trois en un?

L'expérience concrète se mettant en place lors de la phase ludique, les trois dernières étapes du processus de Kolb sont reléguées à la phase du débriefing.

L'observation réflexive et la conceptualisation abstraite

⁶⁵ Entretien avec Tiffany Lesceux, 03/06/17

Tant les animateurs du SCI que Michael Damman s'accordent à dire que, « Politiki » et « Sudestan » sont des animations dépendantes de la phase de débriefing. Si on reprend le point de vue de Daniau (2005) quant aux jeux de rôle à finalité pédagogique, catégorie qui englobe les outils pédagogiques étudiés, la phase réflexive constitue la clef de voute de l'activité. Dans les deux outils, les débriefings suivent le même patron, c'est à dire une phase sur le ressenti, une phase de retour sur les événements survenus et enfin un retour plus global à la réalité pour éventuellement proposer des pistes d'actions. Cette dernière phase n'est pas nécessairement présente dans tous les débriefings car cela dépend fortement du positionnement des participants par rapport aux sujets abordés.

Le débriefing doit s'adapter au public pour répondre à ses besoins et l'aider à gérer l'expérience qui vient d'être vécue afin qu'il en retire un maximum. Le débriefing, d'un point de vue théorique de l'animation, au vu de son retour sur l'expérience (ressenti) et de sa dialectique allant du concret (expérience du jeu de rôle) au général (modèle du développement) puis du général au particulier (pistes d'actions), rassemble les dernières phases du cycle d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984).

Les différents moments clés du jeu sont passés en revue par les participants et les animateurs. Si les participants font part de leur vécu, il est notable que les animateurs mettent, eux aussi, des éléments qu'ils trouvent importants. Au cours des quatre animations, il a été constaté que les animateurs avaient tendance à revenir sur des moments qui *leur* semblent importants car, même si l'expérience du participant est importante, l'animation requiert de mettre en lumière certains éléments. Il y a donc une « tension » entre l'envie de laisser les participants échanger et la nécessité d'amener l'animation là où elle doit aller. La ré-appropriation du modèle expérientiel pose ici le problème d'une observation induite par un animateur. Ce faisant, le processus perd de son authenticité, car il a recourt à une vision plus formelle de l'éducation où les participants reçoivent l'information. Lors des observations, on peut constater que les participants sont plus passifs et que le dynamisme de l'animation se dissipe peu à peu. Une des participantes du « Sudestan » remarque à propos du débriefing:

« On était assis sur des chaises, je savais bien que le jeu allait mener à ça, on a encore parlé de théorie, c'était un peu pesant je trouve [...] »⁶⁶.

Le passage de la phase ludique où le participant a une position active à celle du débriefing, qui est moins souple et, à fortiori, laisse moins de place à ces derniers, n'est pas un passage facile. C'est en effet là que se révèlent les ficelles de l'animation et que l'entrelacement entre ludique et pédagogique est le plus compliqué à faire.

En somme, bien que la deuxième étape et la troisième étape du processus d'apprentissage expérientiel soient, en théorie, concrétisées dans la phase du débriefing, la réalisation de celles-ci se heurte aux réalités de l'animation et vice-versa. Alors que pour être entièrement respecté, le cycle d'apprentissage préconise une place plus centrale de l'apprenant, l'animation et ses objectifs pédagogiques, inscrits dans un espace-temps restreint, obligent le processus à se modifier au profit des objectifs prédéfinis.

⁶⁶ Entretien avec *Chlotilde* (participante « Sudestan »), le 07/07/17

L'expérimentation active, l'étape aux abonnés absents ?

Concernant la dernière étape du processus, celle de l'expérimentation active, qui consiste à permettre la réalisation de la dernière phase entre le passage du général au particulier à travers une mise en action des nouveaux apprentissages, les animations de « Politiki » et « Sudestan » se confrontent à deux problèmes majeurs. Tout d'abord, le débriefing fait face à une contrainte temporelle qui le limite dans le temps l'analyse en profondeur. Composé de différentes phases, le débriefing oblige les animateurs à jongler entre le temps à accorder à chacune des étapes. Cela implique de trouver un juste milieu entre les envies des participants, qui diffèrent d'un à l'autre, et les objectifs de l'animation qui demandent que certains points soient abordés pour qu'ils soient atteints. A ce sujet, Emmanuel Toussain explique ceci :

« Généralement, le jeu ça se passe toujours bien, ce qui est plus compliqué c'est la discussion après. On s'est vraiment bien dit: "on doit bien communiquer et méta-communiquer sur ce qu'on dit". Par exemple on a une heure de discussion sur laquelle on souhaiterait avoir un quart d'heure de discussion au cours de laquelle on aimerait bien faire passer tel sujet, tel concept, telle démarche mais on aimerait aussi que sur cette heure, il y ait un moment d'échange. Donc à quel moment va-t-on avoir ce moment de discussion, à quel moment va-t-on avoir ce moment échange? Donc ce qu'on a fait, c'est qu'on a proposé aux participants de commencer par faire un tour d'échange sur ce qu'ils ont ressenti et puis on va faire une pause d'échange sur ce qu'on a appris et puis, nous on aimerait quand même vous donner un peu de contenu »⁶⁷.

Cette contrainte s'est illustrée lors d'une des deux animations de « Sudestan » observées. Un participant, lors de notre rencontre, s'est exprimé au sujet du débriefing :

« Il faudrait quand même qu'au terme de l'animation, il y ait quelque chose de plus structuré. Ici il y a eu plutôt un débriefing de l'animation mais l'animation n'a pas permis de re-contextualiser ou de dire "après qu'est-ce que nous on fait" et des choses comme ça [...] Je me rappelle que chacun a un peu parlé de ce qu'il a ressenti mais on a pas vraiment eu de retour sur la réalité. C'était assez court dans mon souvenir. On n'a pas pris beaucoup de temps et ça je pense que ça pourrait être le point faible »⁶⁸.

Le propos de ce participant illustre de façon assez concrète ce qui est ressorti des différents entretiens menés avec les autres participants. Pour la plus part, l'animation ne pousse pas à la mobilisation car elle manque d'un retour sur des actions et des pistes concrètes. A cela, les animateurs du SCI soulignent que les pistes d'actions ne sont pas nécessairement un moyen de clôturer l'animation car, en fonction de leur identité, les participants se trouvent parfois encore dans une phase d'analyse ou de conceptualisation qu'il est important de laisser mûrir. En leur proposant des pistes d'action, ceux-ci pensent que cela reviendrait à négliger des étapes nécessaires à l'assimilation de l'expérience de l'animation. Il est difficile de répondre aux besoins de tous les participants car ceux-ci sont tous différents.

⁶⁷ Entretien avec Emmanuel Toussain, le 14/06/17

⁶⁸ Entretien avec Marco (participant « Sudestan »), le 03/07/17

Enfin, l'expérimentation active, implique une nouvelle expérience dont le participant est acteur. Cependant, si certaines pistes d'actions sont abordées par les participants, il est trop tôt pour dire qu'ils peuvent les confronter à la réalité. Cela pousse à nuancer la réalisation de la quatrième étape du cycle de Kolb. Cependant, si celle-ci n'est pas présente dans l'animation en tant que tel, il est envisageable que celle-ci prenne vie à l'issue de cette dernière. En effet, si l'animation est limitée dans le temps, l'apprentissage expérientiel, en revanche, ne l'est pas (Kolb, 1984). Daniel Faulx, explique à propos des connaissances développées lors de jeux de rôle en général:

« Ca c'est l'intérêt de se rendre compte que ça laisse des traces pas vraiment sous forme de connaissances explicites mais plus sous forme de connaissances « flash ». Et ce qui est bien avec ces connaissances, c'est que tout est impliqué, on a des images, on a des sensations, des émotions, des perceptions d'état de notre corps »⁶⁹.

Pour ces raisons, il semble envisageable que la phase d'expérimentation active se fasse sur un temps plus étendu que celui de l'animation. Pour arriver à cela, le SCI essaie dans la mesure du possible, de ne pas faire des animations qu'ils qualifient de « one-shot », c'est à dire sans qu'elles s'inscrivent dans un processus continu. Trois des animations observées s'inscrivaient dans le cadre de formations de plusieurs jours portant sur le développement au cours desquelles les participants allaient donc d'expériences en expériences, mettant constamment les nouvelles connaissances acquises à l'épreuve de nouvelles expériences actives.

A l'issue de ce point d'analyse de résultats, je pense pouvoir dire que, dans son ensemble, les animations de « Politiki » et du « Sudestan » permettent la réalisation du processus d'apprentissage expérientiel car elles permettent aux participants de vivre une expérience pour sensibiliser à une thématique de développement relevant de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Le point suivant de cette section portera sur le jeu de rôle en tant que support de l'expérience en ECMS.

3. Le jeu de rôle comme support de l'expérience en ECMS

Selon l'analyse effectuée, il apparaît que le jeu de rôle est un support intéressant car il pose un cadre sécurisant pour le participant tout en lui permettant de vivre émotionnellement son apprentissage. Ces caractéristiques se sont révélées intéressantes dans le cadre de la sensibilisation à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces deux points seront abordés succinctement ci-dessous.

3.1. Une approche ludique sécurisante

Durant les animations, à l'exception de quelques participants, il est notable que l'ambiance est enjouée et agréable. La base ludique des animations se présente sous forme de jeu durant lequel les participants sont supposés trouver de l'amusement et se sentir enveloppés d'une sphère agréable tout en restant réceptifs à l'apprentissage qui s'en dégage. Pour ce faire, avec « Politiki » et « Sudestan », les participants sont appelés à jouer dans le but d'atteindre des objectifs ludiques propres. Dans le cas de «

⁶⁹ Entretien avec Daniel Faulx, le 21/06/17

Politiki », les objectifs ludiques sont binaires: il faut atteindre un certain niveau de satisfaction et, en parallèle, atteindre une cote de popularité qui soit la plus élevée possible. Ces objectifs sont respectivement collectifs et individuels. Pour ce qui est du « Sudestan », on ne compte qu'un objectif individuel, celui de développer au mieux son pays en progressant dans l'évolution des secteurs représentés et en limitant, tant que possible, l'accumulation de dettes. Ces objectifs ludiques servent de couverture au but premier du jeu qui est, rappelons-le, l'apprentissage. Le terme couverture est peut-être un peu réducteur car la phase ludique n'a pas simplement été ajoutée de manière superficielle aux animations. Tant dans « Politiki » que dans « Sudestan », des efforts ont été mis sur la notion d'entrelacement qui a pour but de faire se rencontrer tant les attentes ludiques que les attentes pédagogiques⁷⁰. Cette notion de plaisir et de détente permise grâce à la dimension ludique constitue non seulement un moteur pour l'apprentissage mais aussi une sphère sécurisée dans laquelle l'apprenant se sent à l'aise (Daniau, 2005). Ceci est important dans la mesure où l'expérience vécue remet en questions des aprioris, des connaissances et des interprétations fondés sur des expériences antérieures. Pour que les participants soient à même d'accepter la remise en question, le SCI a pris soin de développer le côté ludique des deux animations discutées ici. Le « Sudestan », dans sa version originale, ne disposait pas de cette caractéristique d'entrelacement et cet exemple permet d'illustrer l'importance de ce dernier. Nancy explique :

« Les participants étaient déjà répartis en quatre groupes, "l'Allfrantalie", le "Somangatho", le "Cubrézela" et la "Thailonésie" et ils devaient créer leurs propres mesures. Il y avait un jury de quatre personnes qui prenaient notes et par exemple on demandait "en agriculture, qu'est ce que vous voulez faire?". [...] C'était super large, les gens partaient vraiment dans tout ce qu'ils voulaient. Et donc à ce moment là, chaque sous-groupe proposait sa mesure puis le jury se retirait et se disait "Bon qu'en pensez-vous?", "pour cette mesure là, qu'est ce qu'on leur met dans tel ou tel domaine?". On avait ça, ça donnait des "plus" ou des "moins" dans les différents secteurs et il y avait une animatrice qui faisait la "théorie" pendant que le jury délibérait [...] Puis le jury revenait et donnait son verdict par rapport à l'impact des mesures. Et après s'en suivait une discussion interminable pendant laquelle les participants justifiaient et expliquaient leurs choix parce qu'ils n'étaient pas d'accord avec les impacts »⁷¹.

Dans l'ancienne version du « Sudestan », il est visible que la première partie de l'animation demandant aux participants de créer leur propre mesure est un prétexte pour permettre un apport théorique sur le développement et la complexité qui en découle. Cela se faisait sentir et les participants avaient, d'après les animateurs, beaucoup de mal à accepter les critiques du jury. Michael Damman, ayant vécu puis animé cette animation avant de se lancer dans son remodelage, explique la réaction des participants pendant l'ancienne version de l'animation:

« [...] la personne, elle se sent mal jugée, non pas par le FMI, par le jeu, mais par nous. Ça suscite une animosité envers nous, personnes propres, en tant que jury qui a jugé. Ils ont l'impression qu'on a pas compris et ils ont parfois raison »⁷².

⁷⁰ Entretien avec Nancy Darding, le 12/06/17

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Entretien avec Michael Damman, le 19/06/17

Ici, on peut constater que l'absence d'entrelacement crée une tension car, les participants ne parvenant pas à entrer dans la partie ludique, se sentent jugés pour leurs idées. On sort du cadre de jeu et la remise en question de certaines connaissances peut être mal vécue. Le participant n'est alors plus dans de bonnes dispositions pour s'ouvrir à un nouvel apprentissage. Dans le cas des questions d'éducation à la citoyenneté mondiale, ce cadre est tout particulièrement important car, en soulignant les impacts de l'interconnexion des différentes régions du monde, les participants sont appelés à questionner le système dans lequel ils sont baignés. Les animations de « Politiki » et « Sudestan » peuvent heurter ou du moins, susciter des réactions vives. Le jeu a donc pour objectif de générer une sphère sécurisante pour que les participants ne se braquent pas et s'ouvrent à de nouvelles connaissances.

Cependant, même s'il s'agit d'une phase ludique, les deux animations sont basées sur des théories concrètes et des données historiques que celles-ci cherchent à mettre en lumière. Dans le cas du « Sudestan », les contextes historiques présentés sous forme de narration et les conseils du FMI sont des données concrètes qui ont un rapport avec le « sérieux » que le jeu a pour objectif de masquer. Une participante explique:

« On voyait bien que c'était un jeu qu'on nous faisait faire juste pour nous démontrer quelque chose. Je ne me sentais pas vraiment dans une situation de jeu parce que je me sentais obligée de jouer. Il n'y a rien à faire, ça reste un cadre ou on nous impose de prendre plaisir alors que franchement, à ce moment-là, je n'avais pas envie de ça... »⁷³.

Si pour beaucoup des participants interrogés, la phase ludique a réellement été vécue comme telle, il apparaît également que pour d'autres, la forme de l'outil n'ait pas réussi à rendre l'expérience agréable.

D'un autre côté, le jeu de rôle de table mobilisé dans « Politiki » et « Sudestan » (dans sa version actuelle) permet de générer un double espace de sécurité dans lequel les participants peuvent se laisser aller et accepter de remettre en question certaines de leurs certitudes. En effet, le jeu de rôle permet de se protéger derrière le statut de dirigeant politique et les caractéristiques inhérentes au pays gouverné dans le cas du « Sudestan » ou à l'électorat dans le cas de « Politiki ». Cela permet notamment d'émettre des propositions sans avoir peur des représailles. Dans le cadre du jeu, les participants ont le droit de se tromper sans ressentir une peur de la réprimande ou du jugement. Cela leur permet de faire évoluer progressivement leur manière de faire et de prendre des décisions.

« Ce qui m'a marquée, je pense que c'est l'ambiance. J'ai bien aimé le côté bon enfant. Parfois on prenait des décisions et on obtenait des résultats qui n'étaient pas du tout aussi bon que ce qu'on avait espéré mais ça ne créait pas de drame, on sentait bien que c'était un jeu. C'était un bon moment »⁷⁴.

Les observations menées attestent d'une humeur plutôt joviale et enjouée où les participants se prêtent au jeu. Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale, dont une des visées est de pouvoir prendre

⁷³ Entretien avec *Chlotilde* (participante « Sudestan »), le 04/07/17

⁷⁴ Entretien *Carlotta* (participante « Sudestan »), le 18/06/17

conscience des interdépendances et des relations complexes et systémiques qui existent dans le monde, il est crucial que les participants puissent aborder ces thématiques avec un esprit ouvert et soient disposés à envisager un nouveau point de vue. En effet, afin de sensibiliser, il faut passer par une remise en question de connaissances et des interprétations ancrées, sur la vision de certains pays du Sud notamment, ou encore de certains partis politiques. Pour pouvoir sortir d'une vision misérabiliste et simpliste du développement, il faut avant tout passer par une phase de déconstruction des stéréotypes et des idées reçues. Pour ce faire, le jeu de rôle de table permet, ici, d'encadrer les participants dans une sphère entourante et rassurante qui permet au processus de remise en question de s'effectuer en douceur.

Si l'atmosphère des animations est légère et porteuse, elle n'est pas exempte d'émotions fortes. Il est courant que certaines frustrations surviennent au cours de l'expérience vécue. Ce point sera abordé dans la section suivante.

3.2. Les émotions vécues dans l'animation, un vecteur d'empathie

Dans « Sudestan » comme dans « Politiki », les participants sont dans une dynamique ludique qui les pousse à « entrer dans le jeu ». Cela a été fortement palpable lors des animations observées. Les participants ont des réactions vives et réagissent de manière spontanée. Dans le cas du « Sudestan », les inégalités entre les pays à diriger sont plus nettement marquées et, au cours de la partie, on peut remarquer qu'un sentiment de frustration émane chez les participants, particulièrement ceux faisant partie du « Somangatho », du « Cubrézela » ou de la « Thaïlonésie » car ceux-ci sont exposés à des réalités plus dures que l'Allfrantalie. Bien qu'il laisse une certaine place à la prise de décisions, le « Sudestan » est un jeu qui a été réalisé sur base de certaines réalités. L'animation ayant pour objectif de favoriser la « prise de conscience des rapports de force inégalitaires existant entre les pays occidentaux et les pays en voie de développement »⁷⁵, ces inégalités ont été illustrées aux travers des différents traitements infligés aux pays imaginaires. Par exemple, alors qu'à la sortie de la guerre « l'Allfrantalie » reçoit une grosse somme qui caractérise le plan Marshall, le « Somangatho », « le Cubrézela » et la « Thaïlonésie » n'ont pas cette chance. Dans les faits, ces inégalités sont ressenties par les joueurs qui peuvent avoir des réactions assez différentes. Au cours de l'animation du « Sudestan » lors de la formation au développement et à l'interculturalité, la motivation du « Somangatho » s'est détériorée. Une vraie frustration parmi les joueurs de ce pays a été ressentie. Une des participantes souligne en parlant de l'équipe du « Somangatho » :

« Ah oui oui, elles étaient vraiment déçues, elles ne voulaient plus jouer. Il y en avait même une qui s'est détachée du jeu complètement. [...] Donc ça veut dire que le jeu met vraiment en situation quoi »⁷⁶.

La frustration fait partie des émotions motivées par le « Sudestan ». Cela ressort notamment lors du ressenti prenant place au débriefing. Les participants reviennent souvent sur une frustration ressentie, une colère, ou un sentiment d'impuissance face à la complexité.

⁷⁵ Citation issue du site du SCI, rubrique boîte à outils: <http://scibelgium.be>

⁷⁶ Entretien avec *Elise* (participante « Sudestan »), le 07/07/17

Dans le cas de « Politiki », bien que les partis n'aient pas à subir des injustices extérieures, les participants éprouvent également un sentiment de frustration. Lors de la phase « ressenti » au cours du débriefing, les participants ont énoncé leur frustration à plusieurs reprises. Celle-ci semble être causée par l'impact négatif des mesures choisies sur l'état de développement du pays. Un des participants interrogé a d'ailleurs cité la frustration comme premier élément lors de l'entretien semi-directif:

« C'est assez frustrant comme expérience parce que peu importe la décision qu'on prenne, on n'obtenait jamais... On n'arrivait pas à obtenir de points, on arrêtait pas d'en perdre »⁷⁷.

Ce sentiment de frustration constitue une des accroches de ces deux animations. En effet, l'expérience permet d'envisager le sujet comme une personne de raison mais elle ne néglige pas la dimension affective et émotionnelle de ce dernier (Kolb, 1984). La force de l'apprentissage expérientiel s'illustre ici à partir de la frustration mais aussi des moments de rire et de spontanéité présents dans les animations observées. Cette prise en compte des personnes dans leur totalité permet d'être un vecteur de motivation pour les différents types de publics. Comme l'explique Michael Damman, la réaction émotionnelle qui est vécue permet d'accrocher des publics qui, à la base, ne sont pas spécialement intéressés par le sujet. Il ajoute d'ailleurs:

« De voir des gens que ça n'interpellaient pas du tout rentrer par le vécu, par des frustrations, de la colère, c'est ça qui leur permettait de comprendre comment certains pays s'étaient fait rouler dans la farine par le FMI tout comme eux pendant la partie. Leur ressenti est le support pour une compréhension de choses qui de base, ne les interpellent pas »⁷⁸.

Cet extrait met en valeur la notion de compréhension qui découle de l'expérience émotionnelle. De ce fait, avoir pu ressentir une émotion, quelle qu'elle soit, permet au participant d'obtenir une piste supplémentaire dans le processus de compréhension. Afin qu'elle soit porteuse, cette réaction émotionnelle doit être abordée et désamorcée dans le débriefing (Faulx, 2015). C'est d'ailleurs l'utilité même de la phase de ressenti. L'idée étant de laisser les participants exprimer ce qu'ils ont vécu pour pouvoir transformer ces émotions en moteur d'action. A ce sujet, un animateur explique:

« [...] Le ressenti il est aussi intéressant pour passer à l'action aussi! La colère ça peut être un moteur d'action. Quand des sentiments sont ressortis, c'est intéressant de leur demander "ben tient, qu'est ce qu'on va en faire maintenant?". Le sentiment ça peut aussi être de l'impuissance et là, il faut pouvoir arriver à le reconnaître et le relativiser aussi »⁷⁹.

La phase du ressenti est donc très importante. Elle permet de désamorcer les émotions et les sentiments volontairement suscités dans l'animation pour, éventuellement, leur permettre de se transformer en action.

⁷⁷ Entretien *Baptiste* (participant « Politiki »), le 28/06/17

⁷⁸ Entretien avec Michael Damman, le 19/06/17

⁷⁹ Entretien avec Emmanuel Toussain, le 14/06/17

Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'utilisation de la réaction émotionnelle grâce à l'activité ludique permet aux participants de créer un lien concret et palpable avec des notions et des situations qui lui sont étrangères ou éloignées. En l'occurrence, la gouvernance et le développement d'un pays sont deux domaines d'actions situés loin en dehors de réalité des participants. En mobilisant leurs sens émotionnels et affectifs, cela permet de susciter une expérience concrète, de l'ordre de vécu qui facilite la compréhension et, à plus grande échelle, la mobilisation. Pour clôturer cette section, je me baserai sur une citation de Nancy Darding à propos de l'émotion suscitée dans les animations:

« C'est l'émotion qui fait que les gens votent pour Trump, c'est l'émotion qui fait que les gens descendent dans la rue manifester, c'est la colère, la frustration. L'émotion c'est un moteur extraordinaire. On est dans une société dans laquelle l'émotion, il faut la canaliser, l'édulcorer. Je pense que si les jeunes sont plus en accord avec leurs émotions, si ils se sentent entendus, ils ne vont pas faire péter des trucs à gauche à droite. La frustration accumulée est nocive et peu constructive. Après il faut accompagner cette émotion dans quelque chose qui soit constructif et pas destructeur »⁸⁰.

4. Incarner un dirigeant pour susciter l'empathie

Tant dans « Politiki » que dans « Sudestan », les participants sont appelés à se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. Dans « Politiki », les participants incarnent des dirigeants de parti politique dont les identités se basent sur les théories de Guy Bajoit. Le SCI est friand de cette technique du jeu de rôle. Emmanuel Toussain, animateur explique cela de la façon suivante:

« [...] Plusieurs de nos outils sont un peu des mises en situation aussi ou mises en scène où chacun reçoit un rôle et là ce qui était intéressant c'est qu'à travers ce rôle, d'une part on joue un rôle donc on est pas tout à fait soi-même donc on découvre, on se met dans la peau de quelqu'un d'autre, on est amené à adopter un point de vue, on est placé dans une position qui n'est pas vraiment la notre habituellement. Donc on découvre ça, par exemple, je ne suis pas habitué à devoir prendre des positions politiques et tout à coup je dois en prendre ou, je ne suis pas habitué à voyager dans des milieux que je ne connais pas du tout et *hop* je suis dans une situation où je suis comme ça, dans une culture que je ne connais pas. Donc ça, c'est important et ça permet de découvrir au fond, tient, quand je suis dans telle position, quelles sont les questions qui me viennent à l'esprit, quelles sont les contraintes auxquelles je ne pense pas naturellement et qui s'imposent à moi. Ça permet de sortir du "y aurait qu'à faire ça" ou "y aurait qu'à pas faire ça". Donc là, je découvre toute une série de contraintes et d'enjeux auxquels je ne pense pas nécessairement. Donc en même temps c'est un jeu de rôle mais c'est moi qui joue le rôle donc ça m'apprend des choses sur moi, ça m'aide à avoir une réflexion sur moi-même »⁸¹.

Dans le cas du « Sudestan », les participants incarnent des dirigeants politiques d'un pays donné correspondant aux zones géostratégiques que sont l'Asie, l'Afrique de l'Ouest, l'Amérique du Sud et

⁸⁰ Entretien avec Nancy Darding, le 12/06/17

⁸¹ Entretien avec Emmanuel Toussain, le 14/07/17

l'Europe. Selon les dirigeants qu'ils incarnent, les participants peuvent être amenés à devoir sortir complètement de leur identité propre pour incarner un rôle qui ne leur correspond pas. A travers les observations effectuées, il a été remarqué que les participants « jouent le jeu » et se mettent activement dans l'exercice du rôle qui leur a été attribué. Cet exercice semble être assez réussi. Les participants affirment pouvoir se mettre dans la peau du personnage et, pour la plus part, cela leur a semblé agréable, ou du moins peu dérangent. L'incarnation d'un personnage externe est vécue comme un apport réel de l'animation:

« Je pense que la plus-value c'est que tu te mets dans la peau d'un acteur, un acteur du développement, un acteur étatique. Je pense que l'idée c'est d'incarner un dirigeant, un ministre... Du coup, tu te mets dans la peau de quelqu'un qui prend des décisions parce que c'est bien d'être du côté des ONGs, de la société civile et d'avoir chaque fois des demandes et des revendications mais après, quand tu te mets dans la peau des personnes qui décident vraiment des politiques, là tu te dis, attention, ce n'est pas si évident que ça »⁸².

En agissant comme s'il était quelqu'un d'autre, le participant peut se mettre à sa place et envisager sa position dans une situation donnée. Cette nouvelle prise de position semble éveiller chez les participants une empathie naissante envers les pays du Sud ainsi que de l'empathie pour des partis politiques ou des courants idéologiques éloignés de leurs valeurs initiales. En effet, en se forçant à prendre la place d'un dirigeant avec des valeurs libérales, un altermondialiste est obligé de se mettre dans une dynamique de pensée qui le force à dépasser ses repères habituels. Se faisant, il développe une empathie pour des personnes qu'il ne considérait pas initialement. Ce cas s'est présenté pour l'un des participants de l'animation « Politiki » durant l'infocycle qui, étant un activiste altermondialiste, s'est retrouvé à devoir défendre des idées se rapportant à la théorie de la modernisation, un courant qui ne lui correspondait pas. A propos de cette expérience, il explique:

« [...] C'est sur que ce n'est pas le rôle qui correspond à mes convictions donc du coup, c'était un peu différent mais je trouvais que ça faisait aussi partie de la richesse du jeu. C'était de se mettre dans la peau d'une autre idée, d'un autre mouvement ou d'un autre modèle et d'arriver à trouver de réels arguments en fait. Au final c'est d'arriver à défendre ces idées là et d'arriver à la conclusion que tout n'est pas noir et tout n'est pas blanc. [...] Disons que ça m'a amené à une autre vision des relations et du coup peut-être que c'est un peu de l'empathie. Ça m'a poussé à me demander pour quelles [...] des gens pourraient s'opposer à un projet alors que ça pourrait leur apporter des choses bénéfiques »⁸³.

Grâce au jeu de rôle, le participant se décentre et prend connaissance d'un autre point de vue. Comme en atteste le commentaire ci-dessus, cela amène les participants à éprouver de l'empathie. Ce sentiment s'est montré très présent chez les participants et cela est notamment ressorti dans les interviews menées. L'empathie est un des vecteurs clé de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (UNESCO, 2015). Cette dernière est également sollicitée au travers de l'apprentissage transformationnel dont la décentration repose de façon prédominante sur l'empathie éprouvée pour l'autre. Il y a donc ici un apport fort du jeu de rôle dans le cadre des animations en éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire qui est celui de

⁸² Entretien avec *Baptiste* (participant « Politiki »), 28/06/17

⁸³ Entretien avec *Jules* (participant « Politiki »), 26/06/17

l'empathie. En effet, ces émotions, qu'elles soient positives ou négatives, permettent aux participants de faire l'expérience de la place de l'autre. Cependant, si de l'empathie a été décelée, il subsiste la question de la décentration. Celle-ci sera abordée dans le point suivant.

5. Entre empathie et décentration

Si, comme expliqué ci-dessus, l'empathie est palpable au cours des animations, le processus de décentration, en revanche, est moins évident. En effet, pour rappel, la décentration demande une capacité à éprouver de l'empathie mais aussi à pouvoir remettre en question son propre cadre de référence. En ce sens, il semblerait que la remise en question de ses propres valeurs ne soit pas si évidente qu'il n'y paraît. Si les participants semblent, sans peine, se mettre dans la peau des autres, les éléments de réponses apportés lors des interviews ne laissent pas réellement à penser que ceux-ci aient, pour autant, pris conscience de leur propre système de valeurs. Ces éléments sont difficiles à justifier de façon concrète au travers d'extraits car ce qui mène à cette affirmation résulte précisément de ce qui ne se trouve pas dans ces entretiens. Les participants semblent être plus fixés sur l'expérience vécue en tant qu'autrui, et donc axés sur les conséquences subies par leur personnage, plutôt que par eux en tant que personne. Cela permet de se référer aux différents niveaux de réalité exposés par Daniau (2005). Pour rappel, ces réalités sont au nombre de quatre: le personnage, le joueur, la personne et l'humain. Selon l'analyse menée ici, il semble que l'expérience vécue porte sur les niveaux de réalité du joueur et du personnage.

L'éducation à la citoyenneté mondiale se base sur les fondements de l'apprentissage transformationnel qui a pour but de permettre le développement d'un sens critique chez l'individu, issu d'une remise en question de son cadre de référence pour permettre en lui un changement de valeurs de façon à engendrer un changement social (UNESCO, 2014). Cependant, comme le souligne Nancy Darding, les animations sont de courts temps d'expérience au cours desquels les participants ne sont pas en mesure de se remettre entièrement en question. Elles s'inscrivent dans un processus de sensibilisation et constituent une « accroche » sur de nouvelles thématiques. Les outils pédagogiques doivent être envisagés dans un processus plus long au cours duquel ils pourront progressivement arriver à se décentrer.

En cela, les différentes observations participatives et les entretiens menés ont permis une découverte en rapport direct avec l'hypothèse émise au terme de la recherche documentaire. En effet, il avait été formulé que, grâce à la distanciation inhérente au jeu de rôle, les animations « Politiki » et « Sudestan » suscitent une empathie rendant favorable la décentration et que, cette décentration serait un premier pas vers une remise en question du cadre de référence de l'apprenant de façon à ce que, les animations sous forme de jeu de rôle telles Politiki et Sudestan permettent l'enclenchement de l'apprentissage transformationnel. Si il est possible de dire que les animations suscitent l'empathie, il est supposable qu'elles favorisent le processus de décentration mais il est difficilement pensable que l'animation seule soit porteuse de ce phénomène.

6. Le jeu de rôle comme miroir de la complexité

« Politiki » et « Sudestan » sont généralement qualifiés d'outils complexes. Pour veiller à la représentation de ces interconnexions, la forme utilisée pour « Sudestan » et pour « Politiki » a un rôle déterminant. Michael Damman parle de cette complexité au sein du « Sudestan » en ces termes:

« Pour moi, il ne faut pas cacher la complexité, si on veut avancer intelligemment, il faut aller dans cette complexité. Même pour des jeunes que ça n'avait pas l'air de passionner au départ, les raisonnements du troisième tour et le raisonnement du premier tour c'est: "quelle est la petite action systémique par laquelle ça va toucher plusieurs choses de manière positive". Ca ne mène nulle part que de penser: "j'arrange ça et le reste des secteurs on s'en fout". Cette pensée de l'interdépendance fait rentrer dans une pensée complexe. Ca m'a fait plaisir de voir que ça poussait à envisager les problème de cette façon là »⁸⁴.

Ce que M. Damman souligne ici peut être envisagé comme une mise en abîme de la complexité. En effet, celle-ci se reflète tant dans la forme du jeu que dans son contenu. Il en est, selon les observations menées, de même pour l'outil « Politiki ». Ce faisant, ces outils, même s'ils restent présentés sous forme de jeux, veillent à ne pas sombrer dans une dimension réductrice. Dans les deux outils étudiés, les théories de Guy Bajoit servent de fond et permettent aux joueurs, durant l'animation, d'avoir accès à une certaine diversité de points de vue. Dressant un spectre allant de la théorie des mouvements sociaux à celle de la modernisation, ces outils pédagogiques ont l'avantage de faire étalage de la diversité au sein du monde du développement plutôt que de la nier.

Cette représentation est particulièrement marquante dans l'outil « Politiki » car les participants sont amenés à personnifier ces théories, ce qui leur donne un aspect plus vivant que dans le « Sudestan » où cette représentation des points de vue se fait via le choix des mesures mises à disposition. Dans les deux cas, ces outils sont généralement reconnus par les participants pour être complexes. Cela se ressent fortement lors des animations. Les premiers tours sont souvent un peu délicats et les consignes doivent être répétées à plusieurs reprises car la complexité et la densité de ces animations demandent une concentration et un investissement total du participant.

A l'issue de l'analyse des entretiens, il est apparu que le caractère complexe du développement avait été fortement perceptible, ou plus encore, avait marqué les participants. Au cours des entretiens, les participants, quelle que soit l'animation à laquelle ils ont participé, ont presque tous sans exception fait l'état du système complexe dans lequel nous vivons. Ils ont témoigné de l'aide que leur avait apporté l'animation à cet égard. Pour ne citer qu'eux, voici ce dont témoignent une participante de l'animation « Sudestan » et un participant à « Politiki » :

⁸⁴ Entretien avec Michael Damman, 19/06/17

« J'ai trouvé que le fait de prendre des décisions en son âme et conscience, quand on se dit qu'on va construire un hôpital et que *bam*, tous tes indices diminuent, tu te rends compte que, même en pensant bien faire, tes actes peuvent avoir des conséquences que tu n'attendais pas du tout. Tu te rends compte que c'est complexe. Ca peut d'ailleurs être un peu décourageant parce que tu te dis que tu as pris les bonnes décisions mais au final, ton pays, il est quand même entrain de couler quoi! »⁸⁵.

« J'ai l'impression que ce que ça montre, c'est qu'il n'y a pas une seule vérité qui arrange tout le monde et que du coup il faut discuter et faire des concessions. Surtout pour les pays en développement, où c'est lointain, où on a pas toutes les informations [...] on dirait d'ici que tout est simple alors que ça ne l'est pas. Je ne pense pas que ce soit le jeu qui ait démontré ça tout seul mais je crois que c'est le truc en plus qui permet de concrétiser ça »⁸⁶.

Il semble que le fait d'incarner une tierce identité leur permette de prendre conscience de la difficulté inhérente au monde de la coopération au développement et au monde politique qui y est associé. A ce sujet, Daniel Faulx évoque le support pratique que constitue le jeu de rôle quand il s'agit d'attester de la complexité d'une situation. En incarnant un rôle extérieur, les participants se prêtent au jeu et réalisent que la tâche à accomplir, quelle qu'elle soit, n'est pas si simple. Dans le cas présent, la représentation de cette complexité a un double enjeu. Tout d'abord, elle permet de se rendre compte que ce n'est pas « simple » de favoriser le développement d'un pays. En un sens, cette démarche participe à la dé-construction d'une image réductrice des pays en développement. En effet, en constatant eux-mêmes de la difficulté de la prise de décision, les participants ont le loisir de se rendre compte qu'une décision, si bonne semble-t-elle, peut mener à des résultats mitigés. Lors de l'entretien mené avec Michael Damman, celui-ci a relevé une anecdote amusante à propos d'un des tests qui avait été effectué après la première édition de l'outil:

« on a joué avec un indien, un congolais, des gens d'Afrique, d'Amérique Latine, etc... en 2005 ou quelque chose comme ça [...]. La réaction de certain a été "Ah! On a été un peu piégé mais si on comprend les règles, si on analyse les pièges, ça veut donc dire qu'on est pas médiocre, on est pas foutu, on a pas juste fait des mauvais choix, on a pas été bête" »⁸⁷

Cette constatation est intéressante car elle témoigne de la complexité qui subsiste malgré la simplification de certaines situations.

Ceci nous mène au second enjeu, tout aussi important. Cette complexité dont attestent les participants est significative de l'interconnexion des systèmes que les deux outils veulent mettre en avant. Dans l'extrait de l'entretien de Michael Damman, celui-ci parle « d'action systémique ». Ce terme est révélateur du désir de l'animation qui est de pouvoir offrir aux participants une lecture holistique des différents enjeux du développement. Pour « Politiki », cette démarche est identique et se reflète notamment au niveau du tableau central dont les curseurs se meuvent au fur et à mesure de la partie. A aucun moment, une décision n'aura

⁸⁵ Entretien avec *Agathe*, (participant « Sudestan »), le 29/06/17

⁸⁶ Entretien avec *Jules*, (participant « Politiki »), le 28/06/17

⁸⁷ Entretien avec Michael Damman, le 19/06/17

d'impact sur un « couple de tension » *uniquement*. Chacune des décisions prises par les participants crée un mouvement d'au moins deux ou trois curseurs, ce qui a toujours pour effet de surprendre. En cela, « Politiki » et « Sudestan » permettent aux joueurs de vivre cette interconnexion des secteurs, notamment à travers l'effet de surprise et de la frustration ressentie lors de la lecture des impacts. Cette interconnexion du monde est au centre de la définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale. En cela, les jeux de rôles permettent d'en faire l'expérience et donc d'en percevoir une dimension plus globale et plus marquante.

7. Les limites du jeu de rôle en ECMS

Bien que ce ne soit pas l'objet de mon travail, il m'a semblé important, avant de clôturer la partie des résultats, d'envisager les limites du jeu de rôle dans le cadre d'animations en éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Malgré le fait que la recherche n'ait pas été dirigée dans cette perspective, divers éléments intéressants se sont présentés à moi naturellement et il me paraît important d'y consacrer une partie de ce chapitre.

Premièrement, on peut noter que la simplification présente dans les outils peut tendre, en un sens, vers de la caricature. A cela, Emmanuel Toussain remarque:

« [...] Nos outils ce sont avant tout des outils de sensibilisation qui doivent donner envie de s'intéresser, d'avoir d'avantage envie de faire des lectures et donc je pense je crois qu'on véhicule pas mal de caricatures mais pas uniquement mais ça s'accompagne toujours de questionnements. Ce sont des jeux donc c'est fatalement un peu caricatural et donc au fond on se rend compte de la limite des caricatures. La dimension critique, elle doit venir après ».

Lors de la rencontre avec Michaël Damman, celui-ci remarquait également que le jeu de rôle pouvait entraîner une certaine caricature. Le fait de créer un jeu sur base d'un système complexe est un enjeu de taille. L'utilisation du jeu de rôle, par son essence requiert la participation des joueurs et repose, entre autres, sur ce que le joueur fait du rôle qu'on lui a attribué. Dans le cas de « Politiki », les consignes et les caractéristiques des personnages à incarner sont assez larges et, se voulant libres et imagées, peuvent précisément manquer de nuances. Les groupes de joueurs, selon leurs connaissances en la matière pourront étoffer leur personnage et donc donner du relief à l'histoire. Cependant, dans le cas contraire, la représentation des partis peut être fort peu développée et donc assez caricaturale. Le cas du « Sudestan » est un peu différent car il repose de façon plus significative sur des bases historiques qui apportent un contenu limitant la caricature. Cependant, le rôle du FMI incarné par un des deux animateur est très théâtral. Le personnage revêt volontairement un rôle « d'avocat du diable » qui tourne l'institution internationale en dérision. A cela s'ajoutent les appellations des zones géo-stratégiques et le choix même de celles-ci.

En somme, les deux outils véhiculent, différemment, des images caricaturales qui peuvent être dangereuses pour l'animation. En effet, le but de l'animation même pourrait, dans le cas d'une partie qui se déroule « trop » bien, être trop facilement atteint et enlever au jeu son caractère complexe. A ce sujet, Michael Damman souligne:

« [...] Il y a un danger et ça impose un débriefing vigilant car c'est une caricature aussi. Même si c'est représentatif, si à l'issue de l'animation on arrive à se dire "en fait il n'y a qu'à..." c'est une catastrophe de penser ça ».

Dans le cas des participants interrogés, la majorité a relevé le caractère caricatural de l'animation mais cela ne semble pas les avoir gênés. Un des participants exprime:

« Je pense qu'on tombait très souvent dans les préjugés. C'était un peu caricatural. Mais à nouveau, on ne peut pas aller beaucoup plus loin, c'est déjà un challenge en soi. Par exemple, si on l'avait joué sur plusieurs jours, faire ça au moins une fois chaque semaine, ça aurait été mieux »⁸⁸.

Cependant, il est important de rappeler que le public interrogé dans le cadre de ces entretiens est composé de personnes ayant déjà un attrait certain pour les questions de développement. De plus, les personnes interrogées, âgées de vingt-cinq à cinquante-six ans, sont en âge d'identifier ces caricatures. En revanche, un public plus jeune ou moins averti pourrait ne pas être capable de prendre conscience de ces caricatures et ressortir avec une image simplifiée de la situation qui tend, précisément, à être rendue complexe.

De plus, le facteur temps se pose comme une limite réductrice de l'animation. En effet, dans les quatre situations observées, certaines phases de l'animation, dont le débriefing, ont du être écourtées ou simplement abandonnées. « Politiki » et « Sudestan » sont des activités qui doivent, pour atteindre leur objectif, s'étaler sur trois heures. Cependant, rares sont les cadres qui se prêtent à des animations aussi longues.

Durant « Politiki », les participants expriment souvent leur mécontentement quant aux structures temporelles trop rigides qui ne leur laissent pas le temps de rédiger des argumentaires aussi pointilleux qu'ils le souhaiteraient. La plupart des participants interrogés expriment ce sentiment de « trop court ». Dans le cas de « Sudestan », les consignes sont complexes et cela demande aux joueurs un tour ou deux pour se sentir vraiment à l'aise avec la marche à suivre.

Pourtant, pour certains participants, l'animation est trop longue. En effet, si les phases de jeux sont perçues par beaucoup comme trop courtes, l'animation en tant que telle s'étale généralement sur deux heures ou deux heures et demie, ce qui, en termes d'attention, est assez conséquent. Il est donc compréhensible que pour certains, ce soit trop long. L'ennui dans ce cas de figure, c'est que l'animation perd son côté ludique et donc de son potentiel d'apprentissage.

⁸⁸ Entretien avec Igor, le 20/06/17

Enfin, l'organisation temporelle de l'activité vient en quelque sorte se mettre en opposition avec la dynamique pro-active des activités. Elle oblige le respect d'un timing et génère une limitation des élans de créativité des participants. Les participants, limités à une intervention par thème, manifestent régulièrement leur envie d'intervenir. Ces interventions, pour le bon déroulement de l'animation ne sont pas tolérées et cela ajoute une certaine effervescence. Cela limite la discussion entre les participants. Pourtant, cette dernière pourrait être porteuse et mener l'animation plus loin dans la phase réflexive.

Ce dernier point clôture la section d'analyse de résultats. La prochaine section portera quant à elle sur des points de discussion soulevés par l'analyse avant de passer à la conclusion.

CONCLUSION

Au départ de ce travail un questionnement somme toute assez simple était formulé: quel est l'apport des techniques de jeux de rôle en éducation à la citoyenneté mondiale? L'issue des recherches menées, des entretiens, de l'analyse d'outils pédagogiques et des observations a permis la mobilisation de plusieurs éléments de réponses. Il s'agit maintenant d'en donner une vision globalisée.

L'éducation à la citoyenneté mondiale, aussi appelée éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, a pour but de mettre en évidence les interconnexions complexes régissant notre monde. Pour ce faire, elle se concrétise grâce à des processus de sensibilisation, de mobilisation et de mise en action. L'ECM vise également à éveiller un esprit critique permettant de remettre en cause les cadres de références et, ainsi, ouvrir la voie à un changement de valeurs pour favoriser, finalement, un changement social. L'objectif de l'ECM est soutenu par des pratiques pédagogiques actives prenant la forme d'outils pédagogiques. Parmi ces outils, le jeu de rôle a été détourné à des fins pédagogiques pour sensibiliser à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Il s'est avéré que le jeu de rôle comme vecteur d'éducation à la citoyenneté mondiale présentait plusieurs avantages.

Tout d'abord, cette approche expérientielle de l'ECM permet au public de vivre de façon cognitive, émotionnelle et comportementale un processus de sensibilisation sur des thématiques généralement larges, complexes, et éloignées de sa réalité. Les outils pédagogiques sous forme de jeux de rôle constituent une phase d'expérience concrète rendant possible le lancement du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Au travers des phases de débriefing, les participants peuvent revenir sur ce qu'ils ont vécu et ainsi générer des connaissances conceptuelles sur base de leur expérience. Le processus d'apprentissage expérientiel permet à l'apprenant de formuler de nouvelles connaissances de façon autonome et ainsi façonner son esprit.

Deuxièmement, le jeu de rôle utilise les émotions des participants comme vecteur d'empathie. En effet, il projette les participants dans le rôle d'autrui grâce aux émotions ressenties par ces derniers pendant l'animation. C'est grâce aux frustrations éprouvées lors de la partie que les participants arrivent à palper et comprendre ce que d'autres ont pu vivre. En éducation à la citoyenneté mondiale, l'empathie est un facteur clé souhaité car il permet la remise en question de ses propres valeurs.

A l'issue de ces constatations, mon hypothèse ayant pour objet d'envisager le jeu de rôle comme vecteur d'expérience permettant l'empathie est vérifiée. En effet, le jeu de rôle permet aux participants de se mettre à la place d'autrui grâce à l'expérience totale de l'animation. L'empathie éprouvée rend le jeu de rôle particulièrement intéressant pour sensibiliser à l'éducation à la citoyenneté mondiale car il constitue une porte d'entrée vers un processus transformationnel. Cependant, le jeu de rôle, à lui seul, ne constitue pas une remise en question des valeurs de l'individu mais il participe à l'initiation du processus de décentration qui s'inscrit sur le long terme et ne peut s'appréhender en quelques heures seulement.

Outre cet apport, l'étude menée ici a également permis d'identifier d'autres avantages. En effet, la structure ludique du jeu de rôle est protectrice et facilite les éventuelles remises en question. Comme l'éducation à la citoyenneté mondiale aborde des sujets controversés, le jeu ainsi que l'incarnation du rôle donnent aux participants la possibilité de s'ouvrir aux informations environnantes. La sphère ludique empêche l'animation de tomber dans une attitude moralisatrice contre-productive.

Enfin, le jeu de rôle s'avère également un bon vecteur pour témoigner de la complexité d'une situation donnée. En effet, en revêtant un rôle sortant de l'ordinaire, les participants font l'expérience de la complexité, ce qui est d'autant plus marquant. En cela, le jeu de rôle répond aux attentes de l'éducation à la citoyenneté mondiale car elle a pour objectif de rendre intelligible les interconnexions mondiales. Le jeu de rôle, offrant la possibilité de percevoir la complexité, constitue un pas vers le jugement critique.

Au terme de cette énumération, je pense pouvoir affirmer que le jeu de rôle constitue un vecteur fort de l'éducation à la citoyenneté mondiale car il lui permet, au niveau de la sensibilisation, d'atteindre plusieurs des objectifs qui lui ont été fixés. Cette forme d'outil pédagogique, bien que peu répandue, gagnerait sûrement à être davantage exploitée pour sensibiliser à d'autres thématiques de l'ECM. En effet, le caractère expérientiel et l'empathie qu'il suscite s'adaptent à de nombreuses thématiques. Selon moi, le jeu de rôle constitue un outil riche en sensibilisation car il touche à la sphère émotionnelle, cognitive et comportementale.

Pour terminer, je pense qu'il est intéressant de penser le jeu de rôle au-delà du secteur de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'envisager dans le cadre plus large de la coopération au développement. En effet, dans le cadre des projets de développement mis en place dans les pays du Sud par des institutions extérieures, il n'est pas rare que des incompréhensions entre les acteurs du projet surviennent (Daré, 2005). Certains acteurs du développement utilisent déjà les techniques du jeu de rôle pour permettre aux populations locales de s'approprier pleinement des projets de développement (*Ibid.*). Au vu de l'étude menée ici, il me semble que le jeu de rôle pourrait être un outil fort en termes de médiation entre acteurs locaux et acteurs extérieurs. Plus encore, ces techniques pourraient être concrétisées au sein d'un projet entre différents acteurs locaux incapables de s'entendre. De manière générale, le jeu de rôle, se basant sur le vécu et l'empathie, pourrait apporter une chose rare dans l'univers de la coopération au développement: une base de compréhension commune.

BIBLIOGRAPHIE

ACODEV, 2015, *Panorama de l'éducation au développement: Focus des activités menées par des ONG belges*, ACODEV, Bruxelles.

ACODEV, 2016, *L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire: actions d'éducation, de mobilisation et de plaidoyer*, ACODEV, Bruxelles [URL: <http://www.acodev.be/system/files/ressources/ref-ecms2016-hd.pdf>, consulté le 11 juin 2017].

ALTET Margeritte, 2006, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Quadrige, Paris.

ALVAREZ Julian, DJAOUTI, Damien, 2016, *Apprendre avec les serious games*, Canopé, France.

ANCELIN-SCHÜTZENBERGER Anne, 1999 (5 ed.), *Le Jeu de rôle*, ESF, Paris.

ANNONCER LA COULEUR et al., 2012, Grille d'analyse de la qualité des outils pédagogiques en ECM, [URL: http://www.annoncerlacouleur.be/sites/files_alc/ressource-pedagogique/fichiers/Grille%20analyse_ALC.pdf, consulté en ligne le 10 juillet 2017].

BAJOIT Guy, 1997, « Repenser le développement », *Antipodes*, Iteco, Bruxelles, pp. 21-38.

BALLEUX André, 2000, « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 25, n° 2, pp. 263-285.

BELL Phil et al., «The knowledge integration environment: theory and design », *CSCL '95*, pp. 14-21.

BROUGÈRES Gilles, 2012, « Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter "Jouer/Apprendre" en temps de serious game », *AJFS*, vol. 49, n° 2, pp. 118-129.

BRUNER Jerome, 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAILLOIS Roger, 1955, « Structure et Classification des Jeux », *Diogène*, vol. 12, pp. 72-88.

CAILLOIS Roger, 1958, *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*, Gallimard, Paris.

CHALVIN Dominique, 1999, *Méthodes et outils pédagogiques*, Editions sociales françaises ESF, Paris.

CHATELIN Mado, BOAL Julien, 2010, « La pédagogie des opprimés selon Paolo Freire », dans *Dans les coulisses du social: Théâtre de l'opprimé et travail social*, Chatelin Mado (dir.), ERES.

COMMISSION EUROPÉENNE, 2007, *Consensus Européen pour le développement: le rôle de la sensibilisation et de l'éducation*, CE.

CRANTON Patricia, 2002, « Teaching for transformation », *New Direction for Adult and Continuing Education*, vol. 93, pp. 67-72.

DANIAU Stéphane, 2005, *Jeu de rôle et maturation des adultes : Co-recherche-action et approche écobiosychosociale*, Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur, Université Paul-Valéry Mont-Pellier III.

DANIAU Stéphane, 2015, « De l'expérience ludique aux compétences humaines : le potentiel formatif des *jeux de rôles* ludique », dans Mermet, Laurent, Zaccā-Reyeners, Nathalie (dir.), *Au prisme du jeu?*, Hermann, Paris.

DARÉ William's, *Comportements des acteurs dans le jeu et dans la réalité : Indépendance ou correspondance ? Analyse sociologique de l'utilisation de jeux de rôles en aide à la concertation* », Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur, ENGREF (AgroParisTech).

DE LA FUENTE Antonio, 2008, « Pourquoi faire appel à des jeux pédagogiques ? Vivre une situation de l'intérieur et la ressentir », ITECO [URL : <http://www.iteco.be/ressources/concepts-grilles-d-analyse-exercices-et-jeux-dont-le-jeu-des-chaises/Pourquoi-faire-appel-a-des-jeux>, consulté le 9 juillet].

DUCHESNE Claire, 2010, « L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle », *Education et francophonie*, vol. 38, n° 1, pp. 33–50.

FAULX Daniel et al., 2015, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, De Boeck supérieur, Bruxelles.

FONDATION ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT, 2010, *Éducation à la citoyenneté mondiale*, Fondation éducation et développement.

GARNIER Catherine, 1989, « Approche constructiviste en pédagogie: Décentration et anticipation dans des jeux socio-moteurs », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 4, n° 401.

HUIZINGA Johan, 1958, *Homo Ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu*, Prentice-Hall.

KOLB David, 1984, *Experiential Learning*, Prentice-Hall.

KOZANITIS Anastassis 2005, « les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : Un point de vue historique », *Bureau d'appui polytechnique de l'École Polytechnique de Montréal*, Montréal.

MIGUEL SIERRA Adélie, 2010, « Education au développement: évolutions 2000-2010 et défis futurs », *Antipodes*, n° 189.

MEZIRROW Jack, 1997, « Transformative Learning: Theory to Practice », *New Directions for Adult and Continuing Education*, n° 74, pp. 5-12.

MEZIRROW Jack, 2000, « Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory », dans Mezirow Jack et al. (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, 2000, San Francisco, pp. 3-33.

MULLER Jean-Loup et al., 2016, « le jeu de rôle au service de l'analyse de pratiques », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, n° 8, pp. 17-30.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA SANTÉ, 1974, *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationale, et l'éducation relative aux droits humains et libertés fondamentales*, UNESCO, Paris.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA SANTÉ, 2014, *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, France.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA SANTÉ, 2015, *Education à la citoyenneté : thèmes et objectifs d'apprentissage*, UNESCO, France.

PAGE-LAMARCHE Violaine, 2005, *Styles d'apprentissage et rendements académiques dans les formations en ligne*, Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur, Université de Montréal, Canada.

PANTIN Bertille, 2005, « Le jeu de rôle: Pratiques de formation pour un public adulte », *Les cahiers internationaux de la psychologie*, vol. 67-68, pp. 63-78.

QUIVY Raymond, CAMPENHOUT VAN, Luc, 1995, *Recherches qualitatives: Observation participante ou participation observante?*, Dunod, Paris.

ROEGIER Hugo, 2016, « La mise-en-action dans un processus d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire », *OXFAM*, [URL: <http://www.oxfammagasinsdumonde.be/blog/2016/12/16/la-mise-en-action-dans-un-processus-deducation-a-la-citoyennete-mondiale-et-solidaire/#.WZST9FpJa2w>, consulté en ligne le 08/06/17].

SERVICE PUBLIC FÉDÉRAL AFFAIRES ÉTRANGÈRES, COMMERCE EXTÉRIEUR ET COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT, 2011, *l'éducation au développement: définition et concept*, Dirk Achten, Bruxelles [URL:

https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/downloads/education_au_developpement.pdf, consulté le 10 juin 2017].

SCI - PROJETS INTERNATIONAUX, 2013, *Programme 2014-2016, Citoyenneté et solidarité*, Bruxelles.

SCI - PROJETS INTERNATIONAUX, 2013, *Politiki*, outil pédagogique, SCI, Bruxelles.

SCI - PROJETS INTERNATIONAUX, 2014, *Sudestan*, outil pédagogique, SCI, Bruxelles.

SOULÉ Bastien, 2007, « Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives*, vol. 27, pp. 127-140.

VIGOTSKY Lev, 1978, *Mind and Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZITTOUN Tania, 1997 « Note sur la notion du conflit socio-cogniti », *Cahiers de la psychologie*, n° 33, pp. 27-30.

WINNICOTT, Donald, 1975, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Gallimard.

ANNEXES

I. Guides d'entretien des personnes ressources

Phase d'introduction commune à tous les entretiens

- Présentation des personnes
- Présentation des objectifs et de la méthode de l'étude
- Remerciement pour la collaboration et le temps dédié

A. Emmanuel Toussain

- 1) Pourquoi avoir opté pour une approche ludique dans vos animations?
- 2) Pouvez-vous me parler de la forme de vos outils?
- 3) Quels sont les points forts de cette méthode?
- 4) Comment évalueriez-vous le rapport entre contenu et expérience pendant l'animation?
- 5) Selon vous, qu'est-il important de mobiliser dans une animation?
- 6) Quelle place accordez-vous au ressenti dans la phase du débriefing?
- 7) Selon vous, l'animation permet-elle de passer à l'action?
- 8) Y a-t-il des points sur lesquels il faut rester vigilant en tant qu'animateur?

B. Michael Damman

- 1) Quand vous avez joué au « Sudestan » pour la première fois, qu'est ce qui vous a donné envie de le modifier ?
- 2) Quelles sont les modifications que vous y avez apporté ?
- 3) Sur base de quoi avez-vous fait ces modifications ?
- 4) Selon vous, quel facteur permet aux participants de s'immerger dans le jeu ?
- 5) Qu'est-ce qui peut favoriser l'apprentissage dans « Sudestan » ?

- 6) Qu'est-ce qui vous marque dans cette animation ?
- 7) Qu'est-ce qu'une animation de « Sudestan » réussie selon vous ?
- 8) Selon vous, quel type de ressenti est favorisé par l'animation ?
- 9) Seriez-vous d'accord de qualifier cette animation de jeu de rôle ?
- 10) Quel est, selon vous, l'intérêt de cette animation ?

C. Nancy Darding

- 1) Pouvez-vous me parler de ce que représente l'ECMS pour le SCI ?
- 2) Comment décririez-vous ces outils ?
- 3) Qui est à la base de la réalisation de ces outils ?
- 4) Avez-vous recours à des pédagogies actives ? Vous basez-vous sur des théories ?
- 5) Qu'est-ce qu'un bon outil pédagogique selon vous ?
- 6) Pouvez-vous me parler de la forme de vos outils pédagogiques ?
- 7) Qu'ont-ils de particulier ?
- 8) Quel est le but de vos animations ? Que souhaitez-vous mobiliser ?
- 9) Selon vous, les animations aident-elles à « passer à l'action » ?
- 10) Quelle importance accordez-vous à la place du ressenti dans le débriefing ? Quel est son enjeu ?
- 11) Qu'est-ce qu'une animation réussie selon vous ?

D. Daniel Faulx

- 1) Pour vous quel est l'apport du jeu dans l'apprentissage pour un public adulte ?
- 2) Est-ce que ce genre d'outil ne risque pas de caricaturer la réalité ?
- 3) Quel est l'intérêt d'utiliser un jeu de rôle en formation pour adulte ?
- 4) Quels sont les travers à éviter selon vous ?
- 5) Peut-on « apprendre » avec un jeu de rôle ?
- 6) Quelle est la place de la dimension émotionnelle dans l'expérience du jeu de rôle ?
- 7) Pensez-vous que le jeu de rôle serait un vecteur adéquat pour sensibiliser à l'éducation à la citoyenneté mondiale ?

E. Tiffany Lesceux

- 1) Pouvez-vous me parler de la différence concrète entre l'ED et l'ECM et à partir de quand le changement s'est effectué ?
- 2) L'éducation au développement existe-t-elle encore ?
- 3) Pour vous, quels sont les apports du jeu de rôle comme outil pédagogique ?
- 4) Qu'est-ce qu'une bonne animation selon vous ?
- 5) Comment qualifieriez-vous « Politiki » et « Sudestan » ?
- 6) Quelles sont les forces de ces animations ?
- 7) Quelles sont leurs faiblesses ?

II. Guide d'entretien type pour les participants aux animations

Présentation des personnes

Présentation des objectifs et de la méthode de l'étude

Remerciement pour la collaboration et le temps dédié

- 1) Qu'avez-vous pensé de l'animation de façon générale?
- 2) Pouvez-vous me parler de ce dont vous vous rappelez, de ce qui vous a marqué?
- 3) Vous rappelez-vous avoir ressenti quelque chose de particulier pendant l'animation?
- 4) Avez-vous eu le sentiment de vous être identifié au personnage (dirigeants, politicien) qui vous a été attribué?
- 5) Cela vous a-t-il mis à l'aise/ mal à l'aise?
- 6) Avez-vous l'impression d'avoir développé des connaissances supplémentaires sur la thématique du développement? (Si oui, lesquelles?)
- 7) Ce jeu vous a-t-il permis d'apprendre quelque chose sur vous/ sur les autres?
- 8) En comparaison avec des approches plus académiques sur la thématique du développement, qu'est-ce que cette animation vous a apporté en plus ou en moins? (Surtout pour participants infocycle)
- 9) Aviez-vous déjà participé à une animation de ce genre?
- 10) Avez-vous le sentiment que l'animation reflétait la réalité?
- 11) Pensez-vous que divers points de vue ont été représentés?
- 12) En matière de contenu, comment évalueriez-vous cet outil?
- 13) A l'issue de l'animation, comment vous sentez-vous? (Plutôt optimiste, pessimiste, envie de se mettre en action, se documenter,...)
- 14) Après cette expérience comment qualifieriez-vous le développement?

3. Tableaux récapitulatif des entretiens menés

Participants	Profession	Age	Lieu	Date de la rencontre
<i>Carlotta</i>	Etudiante	25 ans	A domicile (Bruxelles)	18/06/17
<i>Martine</i>	Etudiante	26 ans	Café Grand Central (Bruxelles)	18/06/17
<i>Igor</i>	Ingénieur	28 ans	Lieu de travail (Bruxelles)	20/06/17
<i>Jules</i>	Demandeur d'emploi	28 ans	Parc Royal (Bruxelles)	26/06/17
<i>Berenice</i>	Demandeuse d'emploi	53 ans	Café pause & vous (Bruxelles)	27/06/17
<i>Baptiste</i>	lobbyiste	27 ans	Café Tavernier (Bruxelles)	28/06/17
<i>Agathe</i>	Chargée de projet	26 ans	A domicile (Bruxelles)	29/06/17
<i>Marco</i>	Avocat	31 ans	Café Belga (Bruxelles)	03/06/17
<i>Chlotilde</i>	Costumière	29 ans	Café Belga (Bruxelles)	04/07/17
<i>Elise</i>	Agricultrice	56 ans	Par téléphone	07/07/17

Personnes ressources	Profession	Organisme	Lieu	Date de la rencontre
Nancy Darding	Animatrice/formatrice	SCI	Bureau du SCI - Bruxelles	12/06/17
Emmanuel Toussain	Animateur/formateur	SCI	Bureaux du SCI - Bruxelles	14/06/17
Michael Damman	Responsable communautaire	Mentor - Escale	Bar Parallèle (Bruxelles)	19/06/17
Daniel Faulx	Professeur en psychologie à l'ULg	Université de Liège	Bureau du professeur - Liège	21/06/17
Tiffany Lesceux	Responsable outils pédagogiques	Annoncer la Couleur	Bureaux CTB - Bruxelles	03/07/17

4. Tableau récapitulatif des observations

Animations	Formation	Lieu	
Politiki	Infocycle	Bruxelles	04/04/17
Sudestant	Journée Citoyenne	Haute école Condorcet - Marcinelles	03/05/17
Sudestan	FDI	Modave	01/07/17
Politiki	Infocycle	Bruxelles	11/07/17