

32^e Journées Internationales sur l'Education Scientifiques, Chamonix, 21-24 mai 2013

Jouer ou apprendre ?

**LE JEU DE RÔLE « SÉRIEUX » : UN OUTIL PÉDAGOGIQUE POUR
L'EDD ET LA PENSÉE COMPLEXE ?**

Samuel HEINZEN, Francine PELLAUD, François BOURQUI, Bertrand GREMAUD, Gaby MARADAN, Pierre MONNEY, Lionel ROLLE

MOTS-CLES : pensée complexe, approche philosophique, question socialement vive, éducation au développement durable, formation des enseignants, jeu de rôle

RÉSUMÉ :

Les JIES ont accueilli une session expérimentale de « L'empire des hyperplaneurs », un jeu de rôle « sérieux », autour de la problématique des pétroles de schistes. Ce jeu a été élaboré par la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, en vue de former les futurs enseignants à la pensée complexe caractéristique de l'éducation au développement durable (EDD). L'objectif de ce test grandeur nature est de l'éprouver, à défaut de véritablement l'évaluer, afin de pouvoir l'utiliser en formation initiale des enseignants, mais également afin que ces derniers puissent l'utiliser à leur tour comme outil pédagogique dans leurs classes.

ABSTRACT :

The 2013 edition of the JIES has hosted an experimental session of « The Empire of hypergliders », a « serious » role-play about questions related to shale oil. This game was elaborated by the Haute École Pédagogique in Fribourg, Switzerland, and aims at training future teachers to complex thinking, which is a major feature of sustainable development education. The purpose of this first trial in real life was to test it, if not to assess it, to then be able to use it in the initial training of teachers but also to allow them to use it as a teaching tool in their future classrooms.

Pourquoi un « jeu de rôle sérieux » ?

Le choix d'un tel processus de formation est principalement motivé par la corrélation, certes inattendue mais néanmoins factuelle, entre l'expérience du jeu de rôle et les problématiques sociétales complexes. En effet, dans un cas comme dans l'autre, le participant se situe à l'intérieur du processus et est inévitablement impliqué dans son fonctionnement par sa simple présence. Il est ainsi confronté à une posture cognitive cumulant l'observation et l'interaction, intégrée dans un collectif influençant et influençable et conditionnée par les objectifs et les circonstances amenés par la situation présente. La compréhension du principe hologrammique du « tout dans la partie » et de « la partie dans le tout » (Morin, 1977, 1990, Pellaud, 2011) qui résume cet état de fait est un élément essentiel de la pensée complexe. Or, la simple analyse de situations réelles permet peu de prendre conscience des véritables mécanismes de rétroaction qui opèrent, quelle que soit la posture de l'acteur¹. Pris dans une action qui se déroule de manière beaucoup plus rapide que dans le monde réel, le joueur est confronté aux mêmes mécanismes d'interdépendances entre développement social, économique et écologique que ceux qui prévalent dans la réalité. Plus encore que dans une réalité où il se sent souvent démuni face à la masse et à l'inertie, l'individu est au coeur de l'événement et pris de manière émotionnelle dans des décisions qui vont changer le cours du jeu. Ces décisions sont essentiellement d'ordre éthique, les valeurs étant souvent mises à mal dans les conflits d'intérêts. En mettant fictivement les participants dans de telles situations, nous pensons que la prise de recul et la métaréflexion seront facilitées lors du bilan qui clôt le jeu.

Sous un aspect plus contingent, le public cible des futurs enseignants du primaire présente une bonne disposition aux interactions sociales, mais assume généralement un intérêt moindre pour les questionnements complexes engageant des connaissances scientifiques (Perisset, Bagnoud, Ruppen, 2006). Une structure ludique centrée sur les échanges sociaux dans lesquels les aspects économiques et stratégiques ont une importance majeure est donc davantage en mesure de compenser le déficit motivationnel relatif au domaine étudié.

La démarche se comprend donc comme une expérience sociale dans un espace symbolique de manière à provoquer un questionnement, qui interpelle l'engagement des individus tout en permettant une meilleure objectivation cognitive.

Néanmoins, un premier défi apparaît dès le moment où une problématique « sérieuse » se dissimule sous le masque d'un véritable jeu². A partir de quel moment les participants vont-ils prendre conscience que, derrière les luttes de clans entre Zefligues et Borks ou Michmi et Drydes, se cachent de véritables conflits culturels, sociaux et économiques ? Et à quel moment cette prise de conscience est-elle opportune ? Trop tôt, elle ne permet pas le lâcher prise qu'offre l'espace du jeu, celui qui autorise la pensée extrémiste, et donc la réflexion profonde sur les valeurs de respect, d'équité, de partage, etc. Trop tard, le jeu reste alors un jeu, un espace hors de la réalité, dans lequel la complexité des situations vécues n'est porteuse d'aucun sens mobilisable au quotidien.

Le jeu de rôle : origine et enjeux pédagogiques

¹ Le citoyen lambda ne réalise souvent pas qu'une non action a un impact autant qu'une action, les principes d'interdépendances, réflexif et récursif fonctionnant dans tous les cas. L'économie de marché et la société de consommation utilisent à leur profit cette inertie de l'acteur, qui ne se considère souvent que comme un spectateur sans impact (Pellaud, 2000).

² Callois (1957) définit un jeu par le fait qu'il s'agit d'une activité isolée du reste de la vie, qu'il possède des règles, que les joueurs ne sont pas contraints d'y jouer et que son déroulement et sa fin doivent être incertains. Il se caractérise aussi par une gratuité qui exclut de ce fait les jeux d'argent.

En 1974, apparaît « Donjons et Dragons », un jeu de plateau, dont le but est de réussir une quête principale et dont les paramètres sont gérés par un maître du jeu. Les joueurs y assument un rôle, défini par un ensemble de compétences évolutives. Leur personnage s'incarne sous la forme d'une figurine en trois dimensions, qui évolue dans un décor plus ou moins élaboré au fil des éditions et évolutions. Le développement des compétences des personnages est principalement conçu dans la perspective de réguler les combats entre les différents joueurs. Cette focalisation belliqueuse s'explique par l'origine du jeu de rôle qui est, en partie, un dérivé des jeux de guerre, qui ont d'ailleurs parfois la vocation pédagogique de former à la stratégie militaire.

Si l'apparition des consoles de jeux a favorisé la popularité des jeux de rôle, dont les programmes vidéoludiques de plus en plus efficaces facilitaient grandement l'entrée dans la démarche pour les néophytes, tels que « Diablo » ou « Oblivion », c'est assurément la venue du jeu de rôle en ligne « World of Warcraft », cumulant l'aisance du jeu vidéo et la socialisation du jeu de plateau à une échelle beaucoup plus large, qui a rendu le genre aujourd'hui si populaire. Mais, parallèlement à ce développement grand public, le jeu de rôle classique a continué à évoluer dans des cercles *afficionados*, notamment par l'apparition du jeu de rôle en taille réel ou *Live Action Role Playing* (LARP). En substance, il s'agit toujours de réussir une quête, de préférence en équipe, en développant ses compétences de manière à supplanter ses adversaires, mais à la différence prêt que le joueur a pris la place de sa figurine, en tenue idoine, et que la partie se déroule sur un site au plus proche de l'esthétique choisie (souvent médiévale fantastique) durant, par exemple, un week-end.

Cette dimension très immersive et inéluctablement socialisante a vu, à son tour, apparaître une forme spécifique de LARP, le *Conscious Role Playing*, dont le but avoué, à l'instar de « The Carolus Rex » créé en 1999 en Suède, vise une sensibilisation citoyenne des participants. Par exemple, le « Monitor Celestra » créé par Martin Ericson et Adriana Skapred regroupe durant 3 jours, sur un ancien destroyer de la marine suédoise, 250 participants qui reçoivent un rôle précis et qui devront faire face à des choix collectifs cruciaux, en vue d'assurer leur survie. Ce jeu de rôle reprend dans une esthétique renouvelée la problématique centrale de la série de science-fiction « Battelstar Galactica » qui, au travers d'une guerre entre humains et cyclons, pose la question de la survie de la démocratie face à une crise majeure, telle celle de l'ennemi intérieur œuvrant à la destruction de l'humanité.

Cette expérience utopique ou dystopique permet, comme le jeu « 2027 » qui explore la viabilité d'une économie alternative post-capitaliste, de proposer une immersion la plus complète possible dans la découverte d'une question socialement vive. Ainsi, le jeu de rôle à visée pédagogique va poursuivre dans cette logique en intégrant prioritairement la spécificité immersive et socialisante dans une visée motivationnelle interactive et une perspective d'apprentissage intrinsèquement participative. Le jeu de rôle pédagogique met donc la primauté de son *gameplay* sur les échanges collaboratifs entre les joueurs et la prise d'initiative. Il va garder la possibilité de se positionner dans un rapport de force, mais dans le but de laisser ouvert le questionnement éthique de sa légitimité éventuelle.

Cet accent sur les choix des joueurs constitue la trame de fond du jeu qui, à travers un scénario extrêmement ouvert, permet à chacun de faire ou de ne pas faire ce qui est attendu de lui, que ce soit par rapport à son environnement ou par rapport aux partenaires – joueurs.

Il est ainsi possible de créer un profil existentiel caractérisé par un système de valeurs qui se situe dans le contexte ludique – expérimental. A la conclusion du jeu, les joueurs vont rendre compte de leurs actions en tant que personnages et ainsi déjà formuler un discours argumentatif. Au terme de ce processus s'opère alors le transfert des rapports des personnes et de l'environnement ludiques vers les personnes et l'environnement réel de la question traitée.

Les caractéristiques d'un tel processus d'apprentissage

La fonction d'apprentissage de la métaphore³, qui constitue la forme même du jeu de rôle, permet de changer le contenu imaginaire premier pour atteindre activement un contenu réel second, tout en conservant la forme définissant les liens qui se sont établis entre les différents éléments. Cette mutation des contenus au travers de la conservation des rapports permet tout autant de les mettre en évidence en tant que tels et donc de cibler la pensée formelle, que de renforcer la prise en compte des éléments et donc de davantage saisir les enjeux contextuels. C'est en quelque sorte par l'effet d'exagération de la métaphore et le temps restreint durant lequel se jouent les interactions, qu'il est possible d'avoir, après coup, une vision plus analytique de la complexité, ce qui constitue un premier pas décisif vers sa compréhension.

En ce sens, la démarche se situe comme une forme expérimentale d'« *extended mind* » (Clark, Chalmers 1998) dans une variante active et modifiée de la *Twin Earth* putnamienne, qui permet à la fois de considérer que les rapports formels sont intelligibles indépendamment de leur support particulier⁴ et que la variation des particularismes compose également le développement des abstractions générant des structures formelles. Néanmoins, comme dans les situations pédagogiques, la capacité à transférer un savoir d'une situation initiale à une situation similaire (Develay, 1998 ; Meirieu, 1998) ne garantit pas la mobilisation du savoir ou des mécanismes de raisonnement qui l'accompagne (Giordan & De Vecchi, 1994, Giordan, 1996, 1998). En effet, la mobilisation demande d'être capable de reconnaître le similaire dans le différent, de se détacher du vécu, de prendre du recul et de parvenir à une forme d'abstraction. Cette dernière permet une dématérialisation de l'objet ou de la connaissance qui libère savoirs et modes de raisonnement de leur contexte particulier ou initial (Pellaud 2000, 2011).

Toujours dans le même ordre d'idée, et pour autant que cette mobilisation soit réalisée, cette mise sous la loupe provoquée par la métaphore, favorise également, après coup, un levier vers une décentration réflexive facilitée, mettant ainsi en évidence autant l'impact des déterminations contextuelles incitant les décisions éthiques, que les paramètres cognitifs et idéologiques qui les ont amenées.

En ce sens, la démarche se situe également comme une analyse des croyances épistémiques (Hofer 2001) qui lors du passage du plan symbolique au plan concret sont nécessairement bousculées par l'adaptation de l'argumentaire et en cela mises en pleine lumière. Ainsi, la combinaison des

³ Au sens gestaltien de la métaphore, telle que l'envisage Keromnes, Y. (2008) *Métamorphoses et métaphores en traduction* in *La forme comme paradigme du traduire*, (hal, 00577979)

⁴ Au sens de l'indépendance de la dénotation d'un terme en regard de son extension. Putnam, H. (1975/1985) "The meaning of "meaning" in *Philosophical Papers, Vol. 2: Mind, Language and Reality*. Cambridge University Press.

polarisations formelle et située engage un exercice d'apprentissage complet, au sens où les contenus sont accessibles au travers de la complexité épistémologique et sociale qui permet leur élaboration et leur évolution

En tenant compte de ces caractéristiques d'apprentissage, il apparaît que le jeu de rôle pédagogique pourrait ainsi participer à relever le défi de former les futurs enseignants à une pensée complexe qui soit à la fois transposable didactiquement tout en garantissant une exigence formative rigoureuse au niveau épistémologique.

Le jeu de rôle : un plus pour une éducation en vue d'un développement durable ?

Trop longtemps le développement durable (DD), comme avant lui les revendications écologistes, a été abordé dans la culpabilité, et ses finalités présentées comme étant opposées à l'idée de progrès et de confort. Or, le DD nécessite de quitter le « faire mieux » pour le « faire autrement ». Ce « faire autrement » n'oblige ni privation, ni un quelconque « retour en arrière » antinomique à l'idée de modernité ou de bien-être. Bien au contraire, la recherche de solutions alternatives marient souvent harmonieusement les technologies passées aux nouvelles connaissances scientifiques, tout en remplaçant le questionnement du bien-être sur des plans qui s'éloignent du consumérisme primaire et de l'accumulation d'objets. Par contre, une nécessité absolue perdure, celle de « faire mieux avec moins », qu'il s'agisse de matières premières ou d'énergies et donc une régulation fondamentalement différentes des flux (Pellaud, 2012), notamment économiques. Ces ruptures nécessitent des changements de paradigmes qui obligent une réflexion profonde sur nos besoins véritables, non seulement matériels, mais sociaux, relationnels, voire émotionnels. En offrant l'opportunité aux participants d'entrer dans une forme de pensée extrémiste, le jeu offre une plage de réflexion qui permet de mieux percevoir les mécanismes en œuvre au sein même de la société, et d'identifier ceux qui conduisent aux déséquilibres sociaux et environnementaux que l'on connaît.

Bilan du jeu et premières conclusions

Durant l'exercice proposé pendant le colloque de Chamonix, nous avons pu observer certains éléments caractéristiques des jeux de rôle, indispensables à leur fonctionnement. Dans un premier temps, une sélection « naturelle » se fait. D'un côté, les joueurs qui, dès le départ, s'investissent et prennent leur quête à cœur, même s'ils ne comprennent pas, dans un premier temps, ni le but, ni les enjeux de la situation proposée. Eux seuls parviendront à obtenir les informations nécessaires pour mener leur quête et évoluer. De l'autre côté, les joueurs qui ont besoin d'être guidés, de comprendre où ils vont, vont peu à peu être « largués », passant rapidement du stade d'acteur à celui de spectateur. L'investissement des participants s'observe également dans leur capacité à s'organiser, à créer des réseaux, des alliances, à se choisir des partenaires, des complices. L'échange d'informations est primordiale autant qu'elle met en péril les quêtes individuelles et les intérêts personnels.

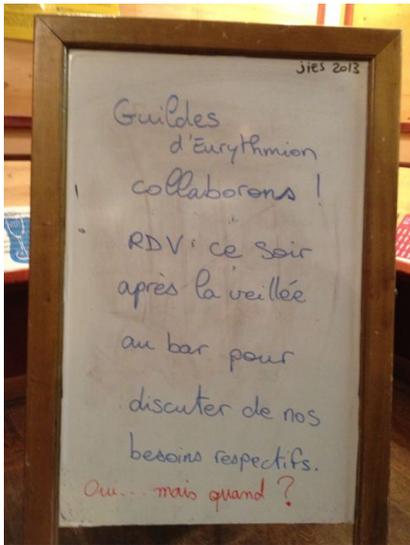


Photo 1 : organisation spontanée entre participants

Par manque de temps (il aurait fallu que les joueurs puissent jouer non stop durant les deux journées pour que la quête avance de manière significative), le moment central du jeu n'apporte que des informations parcellaires. Néanmoins, la forme donnée au jeu, les pistes suggérées, les quêtes proposées semblent assez motivantes pour que les joueurs-colloquants prennent sur leur temps libre pour enquêter, se regrouper, passer chez les commerçants locaux pour y obtenir des indices⁵, etc.

Mais le moment le plus important fut celui des deux dernières heures avant la clôture du jeu. En effet, voyant qu'ils n'arriveraient pas à atteindre les objectifs de leurs quêtes respectives sans obtenir des renseignements conséquents, un mouvement spontané a conduit l'ensemble des joueurs à se regrouper pour s'échanger, d'une manière très collaborative les informations obtenues par les uns et les autres. Cette belle envolée humaniste s'est vue réduite à néant dès que le banquier a proposé des ventes d'indices. Dès lors, l'individualisme, la recherche du profit personnel ou de celui de sa guilde a complètement inversé le mouvement, des coalitions extrémistes entre joueurs proposant même l'éradication de guildes refusant certaines propositions commerciales.



Photo 2 : échanges intenses autour du maître de jeu

⁵ Certains défis étaient proposés par des commerçants locaux qui accueillaien les participants dans leur magasin et, suite à une épreuve, leur fournissaient une enveloppe contenant des renseignements ou des objets utiles pour mener leur quête. Cette manière d'intégrer le jeu dans le contexte local a été relevé comme un point positif dans l'organisation du jeu, même si quelques problèmes liés aux horaires d'ouverture de ces boutiques ont rendu leur accès parfois problématique.

Lors du débat final, nous avons eu l'occasion et le plaisir de constater que la problématique des pétrole de schiste avait été identifiée, sans pour autant enlever l'intérêt du jeu. Nous avons également pu revenir sur ces moments où le joueur, pris dans la frénésie de « gagner » quitte ses valeurs personnelles fondamentales pour proposer ou accepter des positions extrêmes, telles que présentées précédemment. Cette prise de recul offre l'opportunité de mieux saisir les conditions dans lesquelles certaines décisions sont prises dans la vie réelle. Elles permettent d'envisager ce qu'il aurait fallu changer pour ne pas en arriver là et, à *fortiori*, trouver des solutions alternatives.

Nous pouvons donc tirer un bilan positif de ce premier coup d'essai. Certes, il serait maintenant intéressant de voir jusqu'à quel point les participants sauront mobiliser ce vécu pour appréhender la complexité de la réalité et les multiples questions socialement vives qui fonctionnent, en grande partie, sur les mêmes principes. Il reste également à vérifier si cette approche par le jeu favorise le développement de la curiosité pour des thématiques complexes, une plus grande capacité à prendre des décisions, à motiver ses choix ainsi qu'à exercer un esprit critique face aux multiples informations que véhiculent les médias, autant d'éléments indispensables au DD et à l'EDD. Car si les joueurs ont apprécié le fait qu'ils n'aient pas à s'encombrer d'un langage technique ou scientifique, de mots compliqués ou inconnus, il serait regrettable que cette simplification volontaire des connaissances notionnelles au profit des modes de raisonnement et de la gestion des interactions devienne un handicap à la mobilisation et à l'approfondissement des connaissances visant la maîtrise de certaines problématiques bien réelles cette fois.

Bibliographie - webographie

ARTE TV, *Tracks* (17.5.2013) récupéré sur <http://www.arte.tv/fr/conscious-role-playing>

CLARK, A., Chalmers D. J., (1998), *The Extended Mind*, P. Grim ed. The Philosopher's Annual, vol XXI

CAILLOIS, R. (1957) *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris

DEVELAY, M. (1998) De l'impossible et de la nécessaire pensée du transfert in *Educations* no 15, p. 10

Keromnes Y. (2008) *Métamorphoses et métaphores en traduction* in La forme comme paradigme du traduire, (hal, 00577979)

GIORDAN, A. DE VECCHI, G. (1994) *L'enseignement scientifique: comment faire pour que "ça marche" ?*Z'édicions, Nice

GIORDAN, A. (1996) Learning: beyond constructivism in *The new learning models*, coll. penser et agir, Z'édicions, Nice

GIORDAN, A. (1998) (2) *Apprendre!* Débats Belin

HOFER, B. K., (2001) *Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching*, Journal of Educational Psychology Review, Vol. 13, No. 4

MEIRIEU, P. (1998) Le transfert de connaissances, un objet énigmatique in *Educations* no 15, p. 7

MORIN, E. (1977) *La Méthode 1: La nature de la nature*, Seuil, Paris

MORIN, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*, ESF éd. Paris

PERISSET, D. BAGNOUD, RUPPEN, P. (2006) Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants : profil sociologique des étudiantes et étudiants de la HEP-VS (2001-2005) in *revue des HEP* no 5

PELLAUD, F. (2000) *L'utilisation des conceptions du public lors de la diffusion d'un concept complexe, celui de développement durable, dans le cadre d'un projet en muséologie*, Thèse de doctorat, Université de Genève

PELLAUD, F. (2011) *Pour une éducation au développement durable*, QUAE, Paris

PELLAUD, F. ROLLE, L. GREMAUD, B. BOURQUI, F. (2012) L'éducation en vue d'un développement durable : enjeux, objectifs et pistes pratiques interdisciplinaires in *Revue interdisciplinaire de didactique*, Québec, RID-Vol.2 No 1, automne 2012

PUTNAM, H. (1975/1985) "The meaning of "meaning" in *Philosophical Papers, Vol. 2: Mind, Language and Reality*. Cambridge University Press.