

Jeu de rôle et éducation au commerce équitable

Un dispositif pédagogique au service de l'apprentissage et du développement des compétences

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de **Randy Joray**

Sous la direction de **Tristan Donzé**

Bienne, le **11 mai 2022**

Remerciements

Je remercie, en premier lieu, mon directeur de mémoire, Tristan Donzé, qui m'a conseillé et soutenu tout au long de la rédaction, toujours avec patience et bienveillance.

Je remercie également Cindy et Gabriela qui m'ont encouragé et ont pris le temps de relire mon travail.

Je remercie encore toutes les personnes qui m'ont insufflé cette passion du métier d'enseignant et la volonté de faire évoluer mon enseignement vers davantage d'émancipation.

Résumé

Ce travail de mémoire consiste en l'adaptation d'un dispositif pédagogique dans le cadre des cours de géographie sur le thème du développement durable et plus précisément du commerce équitable. Il s'agit de la création d'une séquence pédagogique dans laquelle la partie principale consiste en un jeu de rôle expérimenté par les élèves. De nombreuses études ont déjà démontré l'intérêt du jeu à l'école. Cette étude a pour but d'amener une pierre supplémentaire à l'édifice en testant un modèle pédagogique spécifique, le jeu de rôle. L'analyse découlera de l'observation des interactions et échanges entre les élèves durant et après le jeu afin d'évaluer s'il est un outil dans le développement des compétences transversales telles que définies par le PER. Dans un deuxième temps, l'étude s'intéressera à l'évolution des connaissances et des représentations des élèves.

Mots-clés

Jeu de rôle

Commerce équitable

Compétences

Démarche réflexive

Émancipation

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Mots-clés	ii
Table des matières.....	3
Introduction.....	5
1 Problématique, questions de recherche et apports théoriques.....	7
1.1 Questionnement de départ.....	7
1.2 Apports théoriques	7
1.2.1 Historique, contexte et définition du développement durable	7
1.2.2 Éducation et développement durable	9
1.2.3 Éducation au commerce équitable	10
1.3 Le jeu à l'école	12
1.3.1 Vers une définition du jeu.....	12
1.3.2 État des lieux du jeu à l'école.....	14
1.3.3 Le jeu de rôle.....	15
1.3.4 Apports du jeu dans l'apprentissage.....	16
1.4 Développer des compétences à l'école.....	17
1.4.1 Vers une éducation basée sur les compétences	17
1.4.2 Une définition des compétences	17
1.4.3 Le PER et les capacités transversales	18
1.5 Questions spécifiques	18
2 Méthodologie	20
2.1 Démarche de création de la séquence pédagogique	20
2.1.1 Démarche de création de la séquence pédagogique sur le commerce équitable	20
2.1.2 Description du jeu de rôle.....	23
2.1.3 La place de l'enseignant durant le jeu	24
2.1.4 Analyse a priori	25

2.2	Démarche méthodologique	26
2.2.1	Choix méthodologique.....	26
2.2.2	Déroulement.....	27
2.3	Récolte de données.....	27
2.3.1	Analyser l'évolution des connaissances.....	28
2.3.2	Analyse des compétences.....	28
2.3.3	Avantages du dispositif.....	29
2.3.4	Limites du dispositif	29
3	Présentation et interprétation des résultats	31
3.1	Le jeu de rôle pour mobiliser et développer des arguments	31
3.2	Le jeu de rôle comme révélateur des attitudes des élèves.....	33
3.3	Le jeu de rôle comme vecteur d'émotions.....	37
3.4	L'expérimentation du jeu de rôle	40
3.5	Analyse des résultats de l'évaluation sommative	41
3.5.1	Analyse quantitative des résultats.....	41
3.5.2	Analyse discursive des réponses qualitatives	43
3.6	Une évolution sur le long terme ?	49
3.6.1	Les représentations des élèves avant le jeu (évaluation diagnostique).....	49
3.6.2	Évolution des choix de consommation et des représentations	51
	Conclusion	55
	Bibliographie.....	58
	Liste des figures et tableaux	60
	Annexe 1 : Fiche d'évaluation diagnostique	I
	Annexe 2 : Explications du jeu (diaporama commenté)	II
	Annexe 3 : Fiches élèves – Rôle et comptabilité.....	III
	Annexe 4 : Fiche élève - Débriefing	VII
	Annexe 5 : Fiches élèves, institutionnalisation.....	XI

Introduction

La géographie, en tant que science humaine, permet à l'enseignant d'aborder de nombreux sujets d'actualité tels que l'écologie, l'environnement, l'agriculture, le développement durable, les inégalités, le réchauffement climatique, la répartition des richesses, etc. Tous ces sujets sont pertinents, car ils sont à l'origine de nombreuses questions socialement vives dont les élèves ont la possibilité de s'emparer lorsqu'ils le souhaiteront. Selon la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (2003), le rôle de l'école publique est notamment d'assurer le développement « de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social ; impliquant l'acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité et de citoyen » (CIIP, p.13). Je l'interprète comme le fait de donner les outils nécessaires aux élèves pour vivre au quotidien, comprendre le monde dans lequel ils vivent et y contribuer de façon active. La complexité que je perçois en tant qu'enseignant consiste à essayer de développer aussi bien les savoirs des élèves que leurs compétences, afin de leur permettre de s'appropriier ces questions et de pouvoir se positionner au sujet de celles-ci, en tant qu'individu et futur citoyen de notre société. Il revient donc à l'enseignant de mettre en place les dispositifs pédagogiques les plus adaptés pour arriver à cet objectif.

Ce projet part d'un constat effectué durant ma première année de stage d'enseignant. Lors de mon stage en didactique d'histoire, la majorité de mon enseignement s'est inscrit dans deux modèles : transmissif et collaboratif. Une partie du temps, je transmettais des informations, des connaissances et des analyses. J'avais comme objectif personnel de varier le plus possible les outils didactiques : textes, images, manuels, vidéos, etc. L'autre partie du temps, les élèves effectuaient le même travail de description et d'analyse, puis ils échangeaient et mettaient en commun leurs résultats, selon plusieurs méthodes possibles. J'ai donc pu expérimenter de nombreuses variations de ces deux modèles d'enseignement. Ce fut une expérience enrichissante et je pense que ces deux modèles restent aujourd'hui les plus utilisés par les enseignants. En prenant du recul au sujet de ma pratique enseignante, je dirais que je me suis cantonné à ces deux modèles pour diverses raisons. Premièrement, comme bon nombre d'êtres humains, je suis influencé par mes expériences et les personnes que je côtoie : une partie de mes actes le sont certainement par mimétisme. C'est ainsi que se déroulaient mes cours d'histoire en tant qu'élève, j'ai donc tendance à reproduire ce que j'ai moi-même vécu. Deuxièmement, en tant que stagiaire et étant observé, j'avais la volonté de me rassurer, de ne pas sortir encore davantage d'une certaine zone de confort, ces modèles d'enseignement étant rassurants, car l'enseignant maîtrise la gestion du cours en fonction d'une planification effectuée à l'avance et où très peu de libertés sont laissées aux élèves. Troisièmement, je citerai l'envie de répondre à certaines attentes de mon formateur en établissement (FEE).

Cependant, durant la deuxième année de stage, je souhaitais expérimenter d'autres formes de pédagogie. Je trouve intéressant de lier la mise en place d'un nouveau dispositif didactique à mon travail de recherche, avec pour volonté d'intégrer le jeu à mon enseignement. Durant certains remplacements effectués, j'ai remarqué que le jeu en classe avait de nombreux avantages. Durant ma première année d'études à la HEP, les deux fois où j'ai mis en place un jeu, sous une forme basique et largement répandue, en l'occurrence un quiz à l'aide d'une application, tous les élèves ont participé avec enthousiasme, ont été plus présents et ont davantage échangé, y compris les élèves plus introvertis ou les élèves qui d'ordinaire se montrent moins passionnés par l'histoire ou l'école en général. Fort de ces expériences, je pense que le jeu peut avoir un impact bénéfique sur les apprentissages et le développement des compétences des élèves. De plus, suite à mes remplacements dans tous les degrés de l'école obligatoire, et d'après mon expérience en tant qu'élève et des discussions avec des collègues enseignants, il me semble que le jeu et l'expérimentation par le jeu en classe sont des outils pédagogiques souvent mis en place afin de développer les capacités et compétences des élèves dans les « petites classes » entre la 1-4H. Cependant, il tend à disparaître peu à peu au fur et à mesure que les élèves grandissent, jusqu'à devenir rare dans les classes de secondaire 1.

Je pars du principe que tous les modèles pédagogiques ont un intérêt pour l'enseignement et l'éducation. Il ne s'agit pas de faire de hiérarchie entre les différents modèles et outils pédagogiques. Tous les modèles et outils pédagogiques ont leur place dans une salle de classe. L'idée n'est donc pas de remplacer toute forme d'enseignement par la pédagogie du jeu, mais d'expérimenter, dans un projet construit et réfléchi, un dispositif d'enseignement original et ludique. La géographie et en particulier la géographie humaine se prête particulièrement bien à la mise en place de ce genre de dispositifs. Ce sera pour moi, l'occasion d'avoir un regard critique de praticien-chercheur sur la mise en place d'un dispositif ludique, d'obtenir quelques résultats supplémentaires dans le domaine de la recherche sur le thème de la pédagogie du jeu et qui, avant tout, me serviront pour la suite de ma carrière d'enseignant.

1 Problématique, questions de recherche et apports théoriques

1.1 Questionnement de départ

Un enseignant a pour principaux objectifs de favoriser l'apprentissage des connaissances et le développement des compétences. Pour y répondre, un élément essentiel est la mise en place des dispositifs pédagogiques efficaces. L'état actuel de la recherche, sur lequel nous reviendrons par la suite, montre que la mise en place de situations pédagogiques tournées vers le jeu est bénéfique à bien des égards, notamment dans la motivation des élèves. L'augmentation de la motivation dans les situations de jeu à l'école, faisant l'unanimité tant dans la recherche en éducation que dans les représentations des enseignants, ne sera pas étudiée ici. Je souhaite ajouter ma pierre à l'édifice dans le domaine de la pédagogie du jeu en analysant les effets du jeu sur l'apprentissage des connaissances et le développement d'un certain nombre de compétences dans un contexte particulier, celui de la classe de géographie du secondaire 1 et sur un thème de société, celui du développement durable, particulièrement le commerce équitable. Mon questionnement de départ s'intéresse donc à l'intérêt de la mise en place d'un dispositif ludique en classe de géographie. Le dispositif ludique et pédagogique (jeu de rôle) mis en place est-il un moyen pertinent pour l'apprentissage de compétences spécifiques au sujet du développement durable et plus particulièrement du commerce équitable ? De plus, le jeu de rôle mis en place favorise-t-il le développement des capacités transversales définies par le PER (communication, collaboration et pensée réflexive ?

1.2 Apports théoriques

1.2.1 Historique, contexte et définition du développement durable

Les années 1970 constituent l'avènement d'une prise de conscience concernant les problématiques liant croissance économique et préservation des ressources naturelles et de l'environnement. Conjointement, le concept d'écologie devient un thème important avec notamment l'idée que la « nature » n'est pas au service de l'Homme, mais que l'Homme fait partie intégrante de l'environnement dans lequel il vit et que ses actions dans un espace local ont une incidence globale (Morin, 1972, cité par Morin, 2007). Dans les années qui suivent, la nécessité d'accroissance ou de décroissance économique afin d'éviter un effondrement est remise en question. La relation entre le taux de croissance et le taux d'exploitation de la nature tout comme l'idée que la croissance zéro permettrait de stopper le processus de dégradation environnemental est critiquée. Selon Sachs, le débat sur le taux de croissance constitue un faux débat, car une croissance zéro ou négative ne constitue pas la garantie d'une gestion durable des ressources et n'empêche pas l'effondrement de ces dernières (Sachs, 1981). De plus, elle pourrait engendrer une augmentation des inégalités. Il est alors suggéré une « voie moyenne qui rejette les propositions extrêmes de l'écologisme intransigeant

tout comme celles des chantes de l'abondance illimités de la nature » (Sachs, 1981). Malgré les divergences, l'écologie et la préservation des ressources environnementales se sont imposées comme des thèmes centraux des décennies 1970-1980.

C'est dans ce contexte que sort en 1987 le rapport Brundtland. Ce rapport a été publié par la Commission mondiale pour l'Environnement et le Développement (CMED). Il a pour objectif de proposer un projet global de changement afin notamment de proposer « des stratégies à long terme en matière d'environnement pour assurer un développement durable d'ici à l'an 2000 et au-delà » (Brundtland, 1987). Les recommandations de ce rapport ont constitué une ressource importante lors du sommet de la Terre de Rio (1992). Ce sommet est considéré comme un événement historique et international majeur pour la lutte contre les changements climatiques, l'érosion de la biodiversité, la désertification et la pollution.

C'est dans ce rapport qu'apparaît pour la première fois de façon officielle le concept de développement durable et qu'il est clairement défini. Cette définition fait toujours consensus à l'heure actuelle et c'est notamment celle sur laquelle s'appuie la Suisse en tant qu'institution. Cette définition est la suivante : « le développement durable est un développement qui permet de répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs » (Brundtland, 1987, p.14).

Aujourd'hui, le concept de développement durable s'est complètement imposé dans tous les domaines de nos sociétés développées. En Suisse, ce concept n'est plus uniquement réservé aux partis de gauche et écologique : ce sont tous les partis politiques qui s'en emparent. Les entreprises n'hésitent plus à s'en servir à des fins de stratégie marketing en promouvant des produits plus durables. Le développement durable figure également en bonne place dans la Constitution helvétique. Elle érige ce concept de durabilité dès l'article 2, alinéa 4 : « Elle s'engage en faveur de la conservation durable des ressources naturelles et en faveur d'un ordre international juste et pacifique. », mais également plus précisément dans l'article 73 : « la Confédération et les cantons œuvrent à l'établissement d'un équilibre durable entre la nature, en particulier sa capacité de renouvellement, et son utilisation par l'être humain. »

La Suisse, comme l'ensemble des états signataires de la COP21, se base sur l'agenda 2030 et les 18 objectifs de développement durable (ODD) répartis en 5 piliers (planète, partenariat, paix, prospérité et personnes) pour atteindre les objectifs souhaités. Cet accord signé en 2015 constitue un pas essentiel pour un développement durable de la planète, seulement s'il venait à être respecté par la majorité des pays signataires. Le développement durable s'impose donc dans toutes les sphères de la société même s'il est souvent réduit à sa composante environnementale.

Cependant, le concept de développement durable ne fait pas l'unanimité. Sur le plan de la politique internationale, les accords de Paris représentent davantage un engagement moral plutôt qu'une obligation d'atteindre les objectifs fixés, n'étant soumis à aucune sanction. Le développement durable a un caractère idéologique, notamment sur le plan économique dans une logique néolibérale dominante (Simonneaux, 2007, p. 10).

Le développement durable et les problématiques qui lui sont liées est un sujet majeur discuté tant à l'échelle locale que globale, il constitue un réel enjeu pour nos sociétés actuelles et futures. Il est donc logique que l'école et les enseignants traitent de ce sujet.

1.2.2 Éducation et développement durable

L'éducation au développement durable (EDD) fait son apparition au début des années 2000 et remplace l'éducation à l'environnement (EE) apparue dans les années 1970 dans le contexte énoncé précédemment. En France, ce changement imposé par l'Éducation nationale n'est pas anodin et pose certains problèmes, notamment du fait de la double rupture (sociale et épistémologique) qu'il implique (Matagne, 2013). Les « éducations à » dans le cadre scolaire découlent de choix et de décisions politiques. L'éducation au développement durable n'y déroge pas, notamment du fait qu'une part importante du développement durable est liée à une certaine idéologie, « le terme idéologie peut être entendu dans un sens marxien comme un système de pensée et de jugement au service d'un projet et d'intérêts (ou de classes) spécifiques où la dimension politique de l'idéologie l'emporte sur la dimension théorique qui est secondaire, ou bien, dans une perspective psychocognitiviste, on peut comprendre l'idéologie comme une analyse sociopolitique à partir des représentations mentales qui vont expliquer les attitudes, préjugés et modèles des groupes sociaux » (Simonneaux, 2007, p.135).

Les dimensions idéologiques et politiques du développement durable impactent le travail enseignant dans la mise en place de contenu sur le sujet. L'éducation au développement durable demeure un sujet dont les différents acteurs se voient obligés de prendre position, ce qui va à l'encontre d'une certaine vision de neutralité de l'école (Simonneaux, 2007, p.138). L'éducation au développement durable n'est qu'une parmi tant d'autres « éducations à » qui fait « partie, si ce n'est des programmes, du moins de l'expression d'une certaine volonté politique et civile » (Pellaud, 2011, p.21). De plus, le développement durable n'est pas un sujet qui peut uniquement s'enseigner, mais qui nécessite une éducation, car il y a dans ce sujet « une complexité et une diversité des valeurs qui sont sous-tendues (...) ce qui ne signifie pas qu'il faille se mettre d'accord sur les valeurs sous-tendues, mais simplement les expliciter » (Mulnet, 2014, p.183).

Plus globalement, le débat sur le rôle de l'école est-il celui d'enseigner aux élèves ou de leur apporter une éducation ? Ces deux modalités évoluent également en fonction du temps. Certains enseignants

communiquent qu'ils ne font pas ce métier pour éduquer les élèves et que l'éducation est le rôle des parents. Dans cet exemple-là, les enseignants associent l'éducation à un certain nombre de règles et de normes de comportement socialement définies (obéissance, respect, etc.) qui constituent implicitement les « bases » pour vivre en société. Cependant, il n'existe pas de règles clairement définies entre les éducations qui relèvent du domaine de la sphère familiale et celle de l'école. Si on reprend l'exemple du développement durable, est-ce qu'apprendre à trier ses déchets doit se faire à la maison ou dans le cadre scolaire ? Par cet exemple qui ne trouve pas réponse définitive, on voit le flou qui subsiste encore. À l'heure actuelle, l'éducation s'est imposée à l'école dans beaucoup de domaines (éducation à la santé, éducation sexuelle, éducation à l'environnement, etc.). Les enseignants doivent donc être conscients qu'enseigner l'éducation au développement durable n'est pas neutre et découle de choix politiques et idéologiques.

L'éducation au développement durable se veut une éducation transversale et peut donc, par définition, être affiliée à toutes les branches scolaires. Le développement durable étant un concept vaste, chaque enseignant peut trouver le moyen d'intégrer le développement durable à la matière qu'il enseigne.

La CIIP (2010) dans la partie intitulée « Formation générale : interdépendances (sociales, économiques et environnementales) » définit les visées prioritaires suivantes :

- « - Développer la connaissance de soi sur le plan physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.
- Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.
- Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable. » (p.13)

Le troisième énoncé ne peut être plus clair sur les objectifs de l'école concernant le développement durable associant la prise de conscience, mais également l'action pour un développement durable. Avec la question climatique de plus en plus présente dans le débat public, l'aspect social est moins mis en avant, pourtant le commerce équitable et son éducation font partie intégrante de celui-ci.

1.2.3 Éducation au commerce équitable

L'éducation au commerce équitable s'inscrit dans une éducation au développement durable tout en laissant de côté les enjeux environnementaux. Il existe de nombreux schémas visant à représenter le développement durable. Le schéma le plus fréquemment employé pour illustrer les principes du développement durable se présente sous forme de trois cercles de taille égale et qui s'enchevêtrent (Figure 1). Ces trois cercles représentent les trois piliers du développement durable que sont

l'économie, l'environnement (ou l'écologie selon les modèles) et le social. Ce modèle, largement répandu à l'école, mais également lors de la mise en place de projet de développement durable, vise à illustrer les besoins à satisfaire. Il s'appuie sur la définition du rapport Brundtland, sans définir clairement à quels niveaux il fait référence, si l'échelle de référence est celle de Maslow (Pellaud, 2011). Ce schéma place le développement durable à l'intersection des trois sphères d'activités. De plus ce modèle suppose que « les trois sphères sont d'importance équivalente et interagissent au même niveau » (Frommherz & Monnet, 2012, p.2).

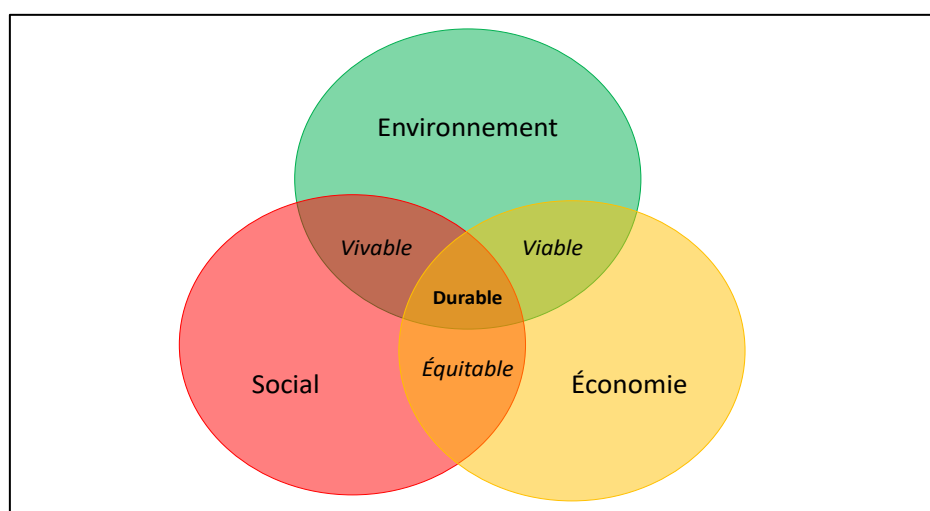


Figure 1: Les trois piliers du développement durable.

Cependant, l'éducation au développement durable se retrouve trop souvent limitée ou réduite à l'éducation à l'environnement. Il arrive également souvent qu'il soit simplifié entre le pilier environnement et un seul autre pilier (économique et social), notamment dans l'enseignement à l'école obligatoire. Cette simplification peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Premièrement, les différentes transversalités des 3 piliers du développement durable (économie, environnement et social) engendrent des situations complexes qui nécessitent de grandes compétences d'apprentissage et la mise en œuvre de stratégies éducatives (Diemer & Marquat, 2014). Deuxièmement, le développement durable s'impose dans le domaine public et scolaire selon une logique ascendante des organisations et institutions nationales et environnementales contrairement à l'éducation à l'environnement (Matagne, 2013). Cependant, en dernier recours, ce sont les enseignants qui décident des thématiques à aborder et la façon de les aborder. La problématique de l'environnement étant dominante dans la population actuellement, il est probable que les enseignants investissent davantage d'efforts dans les thèmes qu'ils jugent les plus importants. Troisièmement, la question de l'environnement est devenue ces dernières années une question fondamentale, qui a pris une place largement dominante sur le plan médiatique, mais également dans l'intérêt qui lui est porté par les jeunes générations.

Contrairement à la fondation *Education21* qui travaille sous le mandat des cantons et de la Confédération et qui promeut le développement durable à l'école en proposant et en mettant à disposition des outils pédagogiques, il n'existe pas d'équivalent pour le commerce équitable. L'éducation au commerce équitable en Suisse, en plus des moyens officiels d'enseignement, est portée par différentes associations et ONG qui proposent un certain nombre d'activités.

La notion d'équité, telle qu'elle s'y trouve dans le schéma du développement durable constitue l'interaction entre le pilier économique et social. Le commerce équitable donc, tel qu'enseigné au secondaire 1 ne tient pas compte du pilier environnemental. Dans la volonté de mettre au cœur de cette séquence d'apprentissage les questions sociales, le dispositif pédagogique autour du jeu de rôle n'abordera pas la question environnementale et se concentrera sur ce qui relie les deux autres piliers du développement durable, c'est-à-dire la question sociale et économique et donc de l'équité dans les échanges de biens et de services.

1.3 Le jeu à l'école

1.3.1 Vers une définition du jeu

Au cours des dernières décennies, le jeu s'est imposé dans toutes les composantes de la société. Les formes de jeu sont aussi variées que le public qui y joue. Les jeux vidéo se sont démocratisés et ne se retrouvent plus uniquement dans la chambre des adolescents. On ne compte plus le nombre de jeux sur smartphone accessibles gratuitement par tous. De plus en plus de marques et de magasins utilisent le jeu à des fins commerciales. C'est dans ce contexte que Duflo parle d'un appauvrissement du jeu à l'ère du divertissement (2001). Le jeu étant partout et omniprésent dans la vie des élèves, il est possible de s'interroger s'il doit occuper du temps des programmes scolaires et si oui, sous quelles formes et dans quel but.

Pour commencer, il est important d'exprimer qu'il existe de nombreuses définitions du jeu en tant que concept, mais également en fonction des différentes formes qu'il peut prendre. Il n'existe alors pas de consensus (Chamberland, 1996). Partons cependant d'une définition répandue qui décrit le jeu comme « une dépense d'activités physiques et mentales qui n'a pas de but immédiatement utile, ni même de but défini, et dont la seule raison d'être, pour la conscience de celui qui s'y livre, est le plaisir même qu'il y trouve » (Ayme, 2006, cité par Musset & Thibert, 2009). Pour simplifier encore davantage cette définition, le jeu est souvent représenté comme toute situation qui ne constitue ou qui n'est pas perçu comme un travail. Decroly écrivait que « la distinction entre le jeu et le travail est basée sur le fait que, dans le jeu, l'intérêt se trouve dans l'activité même qui s'y déploie, tandis que dans le travail l'intérêt est surtout orienté vers le but à atteindre » (cité par Musset & Thibert, 2009, p.2).

Une autre approche consiste à relever les critères fondamentaux qui permettent de définir le jeu. Brougère en détermine cinq principaux. Le premier est le second degré. Ce premier critère a une fonction majeure. Les joueurs doivent être conscients que les actions qu'ils effectuent sont commandées par le rôle qu'ils ont à mener durant le jeu. Des enfants qui jouent aux policiers et aux voleurs se comportent en fonction de leur rôle. Si les rôles sont inversés, alors les enfants changeront de comportement, d'attitude et de communication. Les joueurs agissent « pour de faux ». Pour résumer, « ce phénomène – le jeu – n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont d'un certain degré de métacognition, c'est-à-dire, s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message : ceci est un jeu » (Bateson, 1977, cité par Brougère, 2005, p.43).

Le deuxième critère est la présence d'une décision. La première décision à prendre est celle de participer au jeu ou non. La liberté laissée au joueur de participer ou non constitue un point essentiel, contraindre à jouer est antinomique du jeu (Duflo, 1997, Brougère, 2005). Cette partie de la caractéristique est difficilement applicable en salle de classe, lorsque le jeu est un outil pédagogique au service des compétences et des apprentissages. L'enseignant ne peut laisser un élève en dehors de la situation d'apprentissage. La contrainte relève davantage dans le contrat implicite qui relie l'élève à l'institution scolaire. L'élève se voit sans cesse imposer un certain nombre de contraintes ; un horaire fixe, un programme, parfois une place à occuper, un comportement et une attitude à adopter. Les élèves sont habitués à ces contraintes, les activités proposées par l'enseignant sont rarement remises en question ou discutées. Alors, lorsqu'il s'agit de « situations-jeu » proposées par l'enseignant, elles sont perçues par les élèves comme l'occasion d'avoir davantage de libertés et donc rares sont les situations où jouer ne constitue pas un choix implicite de la part de l'élève. Même si a priori, l'élève se voit contraint de participer au jeu, il peut toujours prendre la décision de saboter le jeu, de jouer aléatoirement ou de faire exprès de perdre, raccourcissant la durée du jeu. Ce genre d'attitude « détruit le jeu et revient à prendre la décision de ne pas jouer » (Brougère, 2005, p.53). Le jeu constitue toujours une succession de prises de décision libres, mais qui sont orientées par un cadre et des règles mises en place. C'est la succession des décisions qui confèrent au jeu toute son importance. Sans possibilités de prises de décision, le jeu devient une succession de tâches à réaliser.

Le troisième critère est la règle. La règle est une composante essentielle, elle permet de donner du sens au jeu. Les règles sont le plus souvent imposées aux joueurs, mais elles peuvent également être implicites, le ou les joueurs mettant en place eux-mêmes leurs propres règles. Selon Vygotski, il n'existe pas « une chose telle que le jeu sans règle » (Vygotski, 1967, cité par Brougère, 2005, p.53) y compris dans les formes de jeu, appelées libres ou symboliques. Dans le cadre du jeu de rôle, il existe des règles mises en place par le concepteur et le maître du jeu qui sont explicites et imposées de l'extérieur. Cependant, le jeu de rôle crée également des situations imaginaires « qui contiennent déjà

des règles de comportement » (Vygotski, 1967 cité par Brougère, 2005, p.53). Vygotski donne l'exemple d'un enfant qui joue à la poupée et qui s'impose ses propres règles de la situation imaginaire qu'il s'attribue en jouant le rôle de la maman. Ces règles peuvent être différentes et évoluent d'un enfant à l'autre, d'un élève à l'autre ou d'un joueur à l'autre, notamment en fonction des représentations sociales que chacun a du rôle qu'il lui est attribué ou qu'il s'est attribué. Dans toutes situations, « il en résulte une relation étroite entre jeu et règle » (Brougère, 2005, p.54).

Le quatrième critère est la frivolité ou l'absence de conséquence de l'activité. Cette frivolité est peut-être celle qui forme le plus grand paradoxe avec le rôle de l'école.

Le cinquième critère est celui de l'incertitude, « l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit - contrairement, par exemple à un rite » (Brougère, 2005).

Ces définitions et ces caractéristiques posent un certain nombre de problèmes pour l'institution scolaire et l'enseignant. Les programmes scolaires, les directives didactiques et les formations des enseignants mettent en avant la mise en place d'objectifs pédagogiques basés sur des compétences ou des connaissances à enseigner aux élèves. Ces objectifs pédagogiques constituant les buts utiles et définis à atteindre. Le jeu à l'école n'est possible qu'au prix d'une transformation engendrée par le contexte éducatif (Musset & Thibert, 2009, p.3).

En classe, la recherche plaide pour que « le jeu soit un outil au service d'une démarche pédagogique, mais le risque est grand que le jeu se transforme en exercice » (Musset, 2009, p.2), notamment si l'élève se concentre sur les objectifs d'apprentissage à acquérir, plutôt que sur le plaisir que la situation peut lui amener.

1.3.2 État des lieux du jeu à l'école

De mon expérience, le jeu en classe a deux fonctions très différentes. Beaucoup d'enseignants (notamment à l'école primaire) utilisent le jeu comme outil « de contrôle et de gestion » de la classe et des élèves. Prenons plusieurs exemples de jeux répandus dans les classes, principalement au degré primaire. L'enseignant met à disposition un puzzle au fond de la classe, pour les 5 premières minutes après la récréation, afin de faire baisser l'excitation que la récréation a générée. L'enseignant utilise le jeu comme outil de gestion de la diversité, notamment liée à la différence de vitesse de travail. Les élèves qui sont en avance et ont terminé le programme hebdomadaire ont la possibilité de faire des jeux éducatifs, parfois sur le ou les ordinateurs de la classe. Citons encore toutes les formes de jeux libres entre deux séquences d'apprentissage qui sollicitent un effort de concentration. Cette fonction du jeu libre se démocratise dès le début du XXe siècle, époque dans laquelle le nombre d'écoles augmente et durant laquelle l'instruction devient obligatoire. « Le jeu sert alors à libérer le surplus

d'énergie physique de manière à ce qu'il n'interfère pas avec l'énergie intellectuelle nécessaire à l'étude » (Chamberland, p.16, 1996).

La deuxième fonction du jeu est celle d'outil pédagogique. Le jeu a pour fonction d'atteindre les objectifs pédagogiques définis par l'enseignant. C'est uniquement à cette deuxième fonction du jeu que nous allons nous intéresser.

Le jeu comme outil pédagogique ou plutôt éducatif n'est pas nouveau, loin de là. Dans son ouvrage *Histoire des jeux éducatifs*, Rabecq-Maillard (1969) présente différentes sources démontrant que le jeu était utilisé à l'éducation des jeunes générations lors de toutes les grandes périodes historiques de l'Antiquité à aujourd'hui. Déjà durant cette période de l'Antiquité, « Aristote soutient qu'il faut éviter d'imposer aux enfants des travaux et des études contraignants. Pour les préparer à leurs occupations futures, il suggère d'utiliser des jeux qui sont des imitations des activités sérieuses. » (Chamberland, 1996, p.8)

On observe cependant des variations au cours des siècles et en fonction des espaces géographiques et culturels. Après une longue période durant laquelle l'éducation a été plus sévère et austère, imprégnée par une culture chrétienne associant toute forme de plaisir au péché, la Renaissance vit opérer un certain nombre de changements. L'apparition de la pensée humaniste et les pédagogues qui s'y attachaient ont laissé plus de libertés aux enfants. Comme le mentionne M.-A. Stevens (1978, p. 54) : « La pédagogie humaniste se présente comme une symbiose du jeu et de l'étude : l'étude ressemble à un jeu et les lettres ne sont jamais absentes des jeux. » (Chamberland, 1996, p.13) Ensuite, le mouvement de pédagogie nouvelle fait une place importante au jeu dans la salle de classe. « Pestalozzi dit (...) que l'enfant a besoin de faire des expériences concrètes avant d'entreprendre des expériences abstraites et symboliques. C'est dans cette perspective d'ailleurs que s'inscrira plus tard toute la pédagogie de Montessori. » (Chamberland, 1996, p.15)

1.3.3 Le jeu de rôle

Comme nous l'avons vu précédemment, l'utilisation du jeu à l'école varie en fonction des périodes, mais répond également à des normes culturelles. En Europe, le jeu de rôle, encore peu répandu dans nos pays latins est davantage intégré à l'enseignement dans les pays nordiques, notamment au Danemark.

Le jeu de rôle, qu'il soit sur table ou grandeur nature est « un médium qui permet à une personne de s'immerger dans le rôle et dans l'univers qui lui est afférent. Ce faisant, il peut entrer en interaction avec le contenu de ce monde et ses participants » (Henrikson, 2004, cité par Musset et Thibert, 2009, p.4). Le jeu de rôle a pour caractéristique de se jouer à plusieurs et dans lesquelles les interactions entre les joueurs sont déterminantes. La communication est essentielle.

Les recherches autour du jeu comme outil éducatif sont aussi nombreuses que variées. La terminologie évolue et diffère en fonction des périodes temporelles, des espaces géographiques et du développement de nouvelles technologies. Il n'existe donc pas de consensus sur les définitions entre les jeux sérieux, jeux de simulation, jeu de rôle et jeu d'aventures. De plus, la démocratisation des outils numériques dans les salles de classe a permis à d'autres formes de jeux d'émerger. Les quiz via des applications sont devenus des outils largement répandus notamment dans l'apprentissage du vocabulaire.

De plus, la recherche a montré que les élèves dont l'engagement cognitif est optimal sont plus confiants et ont davantage de ressources, de capacités à faire face aux obstacles et à contrer les difficultés (Barbeau, 1993). Le jeu de rôle est justement un très bon moyen d'améliorer ces capacités dans le but de répondre à ces enjeux de résolution de difficultés, car le jeu permet de mettre « l'apprenant dans une perspective très dynamique où l'autonomie, l'initiative et les processus fondamentaux de la pensée sont primordiaux » (Barbeau, 1993).

1.3.4 Apports du jeu dans l'apprentissage

De nombreuses études, ainsi que les méta-analyses tendent vers un consensus sur les impacts positifs du jeu comme outil éducatif et pédagogique dans tous les domaines scientifiques relatifs au développement de l'enfant. Les jeux éducatifs favorisent le développement de nombreuses compétences telles que : les habiletés de coopération, de communication et de relations humaines, la structuration des connaissances, l'intégration de l'information, le développement d'habiletés en résolution de problèmes (Sauvé & al., 2007).

Un autre avantage qui est également scientifiquement reconnu est celui de la motivation. Selon Viau (2009), plusieurs éléments influencent la motivation de l'élève dans le contexte scolaire et notamment la valeur qu'il donne à l'activité, le contexte, la compétence qu'il estime avoir pour l'activité et sa contrôlabilité. La motivation, définie de la façon suivante par Sauvé et Viau (2002) est « l'effort ou l'énergie que la personne est prête à consentir pour accomplir une tâche d'apprentissage donnée ». Cette motivation est au cœur du travail d'enseignant qui cherche à la faire émerger chez chaque élève, car cette motivation est primordiale pour le bien-être de l'élève et plus généralement l'ambiance de la classe. Le jeu engendre cet enthousiasme qui motive l'élève. Pour Ryngaert (2007), le jeu est perçu par l'élève comme « un instrument simple et familier, favorisant la motivation » (cité par Musset et Thibert, 2009, p.4). Pour Helme & al. (2014), le jeu est une « source de motivation ». Les jeux de rôle favorisent la motivation des élèves et servent de leviers aux apprentissages (Musset et Thibert, 2009, p.4). Dans les méta-analyses de Sauvé & al. (2007), elle observe un consensus dans la recherche sur l'influence bénéfique du jeu sur la motivation, cette motivation facilitant l'apprentissage.

1.4 Développer des compétences à l'école

1.4.1 Vers une éducation basée sur les compétences

Accumuler des connaissances est-il encore nécessaire dans notre société ? En géographie, certains enseignants donnent à apprendre les capitales de certains pays. Mais à quoi servent ces connaissances au-delà de pouvoir frimer lors du prochain Trivial Poursuit entre amis ? Les connaissances et les savoirs disponibles augmentent à une vitesse inimaginable. Déjà en 1995, Chamberland parle « d'une explosion des connaissances qui double tous les 10 ans » (1996, p.21), alors que même ces connaissances étaient encore difficilement accessibles, internet étant à ses balbutiements. Aujourd'hui, les informations sont partout, l'accès à la connaissance est facilité, les outils sont à disposition de toutes les jeunes générations. Le besoin de mémorisation des connaissances a perdu en intérêt, en cas de méconnaissances, il ne faut que quelques secondes pour trouver l'information sur un moteur de recherche.

L'institution scolaire, bien que conservatrice à bien des égards, se voit contrainte d'évoluer. Un tournant est en train de s'effectuer au fil des réformes successives. De plus en plus, les enseignants sont encouragés à orienter leur enseignement du côté du développement des compétences, en diminuant l'importance donnée aux apprentissages spécifiques des connaissances.

1.4.2 Une définition des compétences

Il existe de nombreuses définitions des compétences. En voici deux relativement proches l'une de l'autre qui permettent de mieux cerner les enjeux autour de cette définition.

« Un réseau intégré et fonctionnel formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations [et] fondé sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels » (Allal, 2002, p.80).

Brossard en s'inspirant de Perrenoud définit, lui, qu'une « compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. » (Brossard, 1999)

Dans ces deux définitions, mais également dans beaucoup d'autres définitions se retrouvent les trois affirmations suivantes : « (a) une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation ; (b) elle s'applique à une famille de situations ; (c) elle est orientée vers une finalité ». (Allal, 2002, p.79)

Les compétences de chacun s'expriment lorsqu'il s'agit d'une situation complexe, mais définie et dont l'objectif est de la résoudre.

1.4.3 Le PER et les capacités transversales

Pour chaque branche scolaire, des compétences spécifiques figurent dans les attentes fondamentales, mais également dans les objectifs que les enseignants fixent eux-mêmes. Pour la géographie, on peut en citer quelques-unes qui sont incontournables : lire une carte topographique, interpréter un graphique de données, analyser une image, vérifier et citer des sources, etc. Pour un certain nombre de ces compétences, elles sont transposables et seront utiles si elles sont acquises à la vie de futurs citoyens des élèves. Il y a donc du sens à les enseigner.

Dans le plan d'étude romand (PER), un certain nombre de capacités transversales sont abordées. Ici le terme de capacité est préféré au terme de compétence, car « une compétence étant toujours spécifique à une famille de situations, la notion de compétence transversale n'a pas de sens. » (Allal, 2002, p.84) selon l'analyse de Rey (1995). Allal (2002), bien que d'accord avec cette définition, note la complexité de définir la notion de famille de situations.

Ces compétences sont réparties en cinq grands champs : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Les deux premières sont considérées comme des compétences « plutôt d'ordre social », alors que les trois dernières sont « plutôt d'ordre individuel »¹. Le PER présente ces compétences comme « les diverses aptitudes fondamentales », lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. Pour finir, notons qu'une certaine liberté selon les points de vue est laissée aux enseignants, car selon le plan d'étude romand, l'enseignant « est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir »² ces cinq domaines de compétences.

1.5 Questions spécifiques

Dans un premier temps, il s'agira d'analyser l'évolution des connaissances que les élèves acquerront lors de cette séquence et qui ont été définies précédemment par l'enseignant en fonction du Plan d'étude romand (PER). Quel impact une séquence pédagogique, dont la partie principale consiste en l'expérimentation d'un jeu de rôle, peut-elle avoir sur l'apprentissage de connaissances par les élèves ? La séquence pédagogique a-t-elle permis l'acquisition de connaissances ? Si oui, la partie principale de la séquence c'est-à-dire, le jeu de rôle en tant que jeu pédagogique, a-t-elle une influence sur l'acquisition de ces connaissances ou alors n'est-il qu'un outil prétexte pour la phase d'institutionnalisation qui en découle et qui, elle, permet la transmission des connaissances ?

¹ Plan d'étude romand

² Ibid.

Dans un second temps, nous analyserons en quoi le jeu de rôle est un outil de développement de certaines compétences. Sur les cinq grands champs de compétences définis par le PER, trois correspondent à des compétences que ce dispositif pédagogique ludique peut développer (la communication, la collaboration et la démarche réflexive). Le dispositif n'a pas été conçu dans l'idée de développer les deux autres champs de compétence (pensée créatrice et stratégie d'apprentissage). Ces deux champs seront donc laissés de côté.

Les compétences sociales comme la communication et la collaboration évoluent progressivement au long de la scolarité des élèves. De plus, il est difficile d'évaluer cette évolution, mais surtout il est très difficile de savoir quelles actions ont permis leur développement. Il faut donc être conscient des limites de l'apport d'une seule séquence pédagogique sur l'amélioration de ces compétences. L'évaluation des compétences ne sera donc que synthétique. Nonobstant, les questions auxquelles nous allons répondre sont les suivantes : le dispositif mis en place constitue-t-il une mise en situation optimale afin d'améliorer les compétences sociales (c'est-à-dire la collaboration et la communication) ? Est-ce que tous les élèves ont eu l'occasion de mettre en pratique ces compétences de collaboration et communication ? Ont-ils participé de façon active ? Quelles attitude et posture ont-ils incarnées durant le jeu ? Ou encore quelle a été la teneur des échanges durant le jeu ?

Pour finir, concernant la dernière compétence nommée « démarche réflexive » par le PER et en fonction des différents descripteurs proposés par ce dernier, il sera question d'éclaircir les interrogations suivantes. Est-ce que le dispositif ludique proposé favorise l'élaboration d'une opinion personnelle, la remise en question et la décentration de soi ? Si une évolution est observée dans ces domaines, quels sont les mécanismes qui ont permis cela ? Est-ce que cette évolution est engendrée par l'expérimentation du jeu ou les échanges entre les élèves suivant le jeu ?

2 Méthodologie

2.1 Démarche de création de la séquence pédagogique

2.1.1 Démarche de création de la séquence pédagogique sur le commerce équitable

Dans ce premier paragraphe, il s'agit d'expliquer la démarche de création de cette séquence pédagogique et d'énoncer les choix en fonction des contraintes organisationnelles et institutionnelles. Ma volonté est de créer un dispositif pertinent dans le cadre de cette étude tout en tenant compte des attentes fondamentales définies par le plan d'étude romand (PER) et des objectifs d'apprentissages formulés pour cette séquence d'enseignement.

Le point de départ de ma réflexion, pour la création du dispositif, est la mise en place d'objectifs d'apprentissage. J'ai défini les objectifs sur la base du plan d'étude romand mais également du moyen d'enseignement romand (MER). Les objectifs d'apprentissage des élèves seront donc identiques aux classes dans lesquelles le MER est utilisé comme moyen d'apprentissage. Il s'agit du thème *9bD : Comment répartir les revenus agricoles ?* destiné aux élèves de 9H.

Les objectifs d'apprentissage pour cette séquence sont les suivants :

- Lister chaque acteur des 2 filières agricoles étudiées en classe et expliquer leur rôle.
- Expliquer les caractéristiques, les avantages et les inconvénients de chaque filière agricole (multinationale verticale, commerce équitable).
- Nommer les conséquences de la pauvreté de certains ouvriers agricoles dans les pays en voie de développement.
- Critiquer le fonctionnement des différentes filières en prenant position en fonction de ses connaissances et valeurs.

Cette séquence pédagogique s'inscrit dans un thème plus large, celui de la géographie économique concernant les « enjeux de la production agricole », abordant le thème des transports, de l'évolution des prix et de l'impact environnemental. Elle se déroule en 3 phases : une phase d'évaluation diagnostique, une phase liée au jeu de rôle (explications, expérimentation et débriefing) et une phase d'institutionnalisation des connaissances, inspirées des propos de Musset & Thibert écrivant « que l'enseignant participe ou non à sa conception, il conserve une place déterminante, car dans une visée pédagogique en relation avec le curriculum, le jeu n'est pas une fin en soi. Il doit y avoir un avant-jeu et un après-jeu pour favoriser l'analyse réflexive et les compétences méta » (2009, p.1). À celles-ci

s'ajoutent deux phases d'évaluation : une faisant suite à la phase d'institutionnalisation et l'autre 3 mois plus tard (Figure 2).

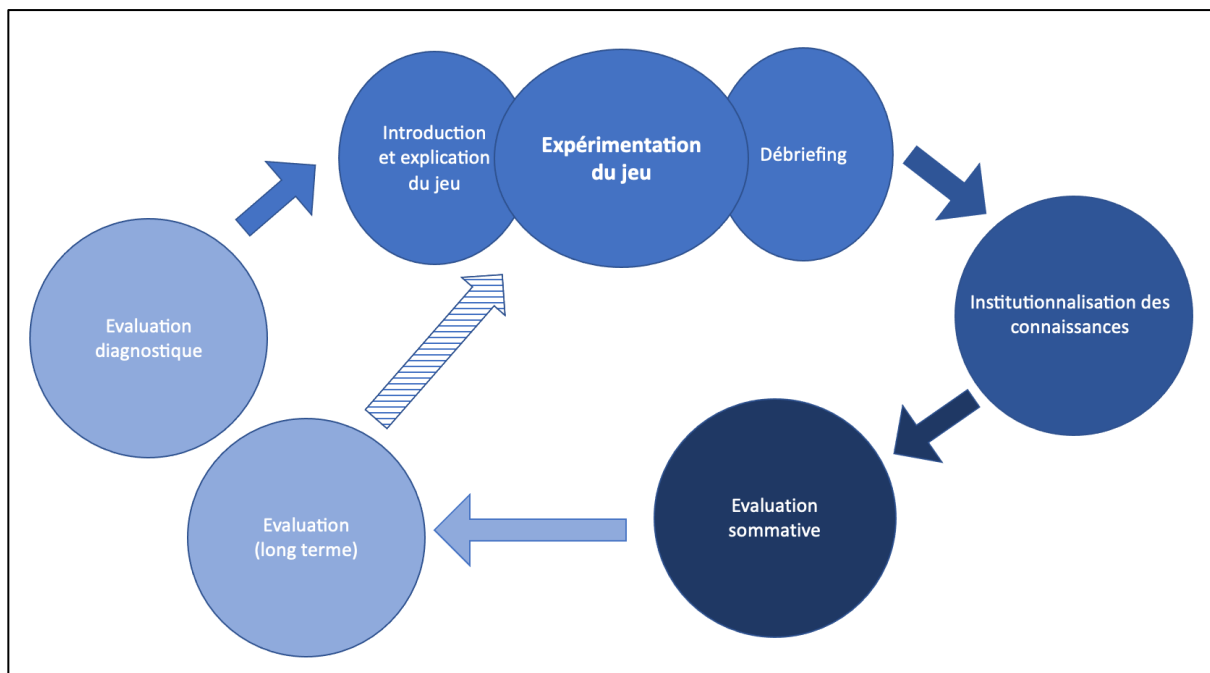


Figure 2: Les différentes phases de la séquence pédagogique.

Phase 1 : L'évaluation diagnostique

Cette première phase se compose d'un exercice écrit (Annexe 1) à réaliser de façon individuelle. Cette façon de procéder permet à chaque élève de développer ses connaissances et ses représentations sans être influencé par ses camarades. Il s'agit également d'un moyen sûr de récolte de données en s'assurant que les réponses ne soient pas biaisées.

L'exercice consiste à simuler l'achat de bananes. L'élève a pour consigne d'acheter des bananes au magasin. Il dispose d'une somme d'argent qui lui permet d'acheter des bananes issues du commerce équitable ou « standard », moins cher. L'élève doit se rendre au supermarché pour acheter des bananes. Il détient l'argent nécessaire pour effectuer l'achat. Deux choix s'offrent à lui : des bananes sans label qui ne coûtent pas cher ou des bananes avec le label « Max Havelaar » plus cher ; le label « Max Havelaar » étant un label du commerce équitable garantissant au consommateur un certain nombre de standards sociaux. L'élève doit faire un choix, expliquer les raisons de ce choix. Il lui est également demandé de faire des hypothèses sur la raison de la différence de prix et s'il sait ce que signifie le logo « Max Havelaar ».

Cet exercice vise deux objectifs. Premièrement, il permet à l'enseignant de vérifier plusieurs éléments, notamment les connaissances préalables des élèves sur le commerce équitable et les labels qui lui sont liés (ici « Max Havelaar »), les représentations autour de ce concept (est-ce que les élèves connaissent

les raisons des différences de prix ? Si oui tiennent-ils compte de cela ? Pour finir, quelles sont leurs capacités à définir et argumenter leurs choix ?). Deuxièmement, il permet d'obtenir des données écrites sur les connaissances, les représentations et la qualité d'argumentation des élèves avant la mise en place de la séquence pédagogique ludique.

Phase 2 : Le jeu

L'enseignant, à l'aide d'un support visuel (cf. annexe 2), introduit les informations essentielles au jeu. Il explique le but du jeu, distribue les différentes feuilles en fonction du rôle des élèves. L'enseignant explique chacune des deux filières et chacun des quatre rôles aux élèves. Afin que les élèves comprennent la façon de remplir la fiche de compte, un exemple est fait en plénum.

Le jeu se déroule sur une leçon de 45 minutes, expliqué de manière précise dans le chapitre 2.1.2.

La leçon suivante est destinée à un débriefing du jeu. Premièrement, les élèves remplissent une fiche de façon individuelle. Deuxièmement, une discussion en plénum a lieu. Les élèves prennent à tour de rôle la parole en fonction des différents rôles qui leur ont été attribués. L'objectif est de faire ressortir le ressenti des élèves, la façon dont ils ont vécu l'expérience en fonction du rôle qu'ils ont joué, puis de voir les stratégies mises en place en fonction de leurs représentations.

Phase 3 : Institutionnalisation des connaissances

Durant cette leçon, le but est de faire des liens entre l'expérience du jeu, les résultats du jeu et de les mettre en relation avec les objectifs fixés précédemment. L'enseignant appuie ce travail sur des sources (texte, graphiques) apportant des informations supplémentaires aux élèves. Une fiche est mise à la disposition des élèves. Cette institutionnalisation se fait de manière inductive. Les élèves à partir de leur vécu, de leur ressenti, mais également du tableau des résultats, font émerger un certain nombre de connaissances. L'enseignant est en soutien et recadre ou dirige les élèves afin que les connaissances évoquées permettent d'atteindre les objectifs fixés précédemment en vue de l'évaluation.

Phase 4 : L'évaluation sommative

Durant l'évaluation sommative³ qui suit et qui englobe plusieurs thématiques, dont celle du commerce équitable, les élèves doivent répondre à une question dans laquelle ils doivent exprimer leur opinion sur la filière du commerce équitable. La question est la suivante : En t'appuyant sur ton expérience

³ Pour des raisons de transparence et de cohérence, l'évaluation est appelée sommative, car un nombre de points étaient attribués et participaient à l'élaboration d'une note. Cependant, le fait que l'évaluation soit sommative n'a pas d'incidence sur cette recherche, le chercheur n'analysant pas le nombre de points ou la note obtenus.

durant le jeu, les échanges avec tes camarades et ce que tu as appris, que penses-tu de la filière commerce équitable ?

Phase 5 : Évaluation à long terme

Dans une dernière phase, il est intéressant pour l'enseignant, mais également les élèves d'observer si l'apprentissage des connaissances et l'évolution des compétences se maintiennent dans le temps. Les élèves, 3 mois plus tard, remplissent la même fiche que celle réalisée lors de l'évaluation diagnostique, consistant à prendre position sur l'achat de bananes issues du commerce équitable ou non.

2.1.2 Description du jeu de rôle

Le jeu de rôle est une adaptation du « Jeu de la banane » créé par *la Déclaration de Berne*. Il s'agit d'un jeu de rôle regroupant entre 15 et 30 joueurs destinés à l'origine aux personnes de plus de 16 ans et qui se déroule sur deux ou trois heures d'affilée. Il s'agit d'un jeu de rôle complexe demandant un certain nombre de compétences, principalement dans le domaine des mathématiques, car le joueur est amené à effectuer de nombreux achats et ventes, payer des frais fixes, mais également certains frais en fonction du chiffre d'affaires obtenu (pourcentage). Le défi est donc d'adapter ce jeu dans une classe de 9H, dans laquelle les élèves ont entre 12 et 13 ans et dont le niveau scolaire de la classe est relativement hétérogène. Il s'agit également d'adapter l'organisation en fonction du temps à disposition, c'est-à-dire des leçons de 45 minutes.

L'idée générale du jeu est la suivante. L'objectif est d'améliorer son bien-être en produisant, achetant et/ou vendant des bananes. La négociation entre les différents acteurs est donc une des caractéristiques principales du jeu. Cet objectif volontairement flou (améliorer son bien-être) permet de laisser une grande marge d'interprétation au joueur. Que signifie améliorer son bien-être ? Gagner le plus d'argent possible ? Réussir à vivre dignement, c'est-à-dire à payer les frais scolaires et de quoi se nourrir et se loger ? Faut-il tenir compte des autres joueurs qui ont le même objectif ? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions, chaque joueur peut faire les choix qu'il veut en fonction de ses valeurs et de ses représentations. La négociation des salaires, d'achats et de ventes des bananes est complètement libre à une exception près : les importateurs/exportateurs ont un prix minimal d'achat plus ou moins grand en fonction de la filière agricole dans laquelle ils évoluent. Les distributeurs connaissent les prix auxquelles sont vendues les bananes au consommateur. Ce prix étant plus élevé pour les bananes issues de la filière commerce équitable. Afin que le jeu devienne un dispositif pédagogique en lien avec les objectifs d'apprentissage fixés et contrairement à la version originale du jeu, j'ai fait le choix de séparer les joueurs en deux filières agricoles distinctes. La première consiste en une filière basée sur le commerce équitable et la seconde en une filière appelée

« multinationale verticale⁴ ». Ce choix a pour objectif, à partir des résultats des joueurs, des ressentis, de la difficulté durant le jeu, de faire émerger un certain nombre de connaissances sur ces deux filières, par exemple, leurs caractéristiques, leurs avantages ou leurs inconvénients.

Chaque joueur a pour personnage un des quatre acteurs dans l'une ou l'autre de la filière agricole. Chaque acteur doit jouer un rôle différent, selon une fiche de consigne et de compte différente (cf. annexe 3), notamment en fonction des dépenses fixes qu'il doit verser en fin d'année. Les acteurs sont :

- Les ouvriers agricoles : leur rôle est de fabriquer des bananes (en l'occurrence ici les dessiner) en échange d'un salaire. Le salaire est négocié avec le propriétaire de la bananeraie. Le but est de pouvoir se loger, nourrir sa famille et scolariser ses enfants.
- Les propriétaires agricoles : leur rôle est de vendre les bananes produites par les ouvriers agricoles aux exportateurs. Le but est de pouvoir se loger, nourrir sa famille et scolariser ses enfants.
- Les importateurs/exportateurs : leur rôle est d'acheter les bananes aux propriétaires agricoles et de les vendre aux distributeurs. Le but est de réussir au minimum à payer les dépenses fixes afin de vivre dignement.
- Les distributeurs : leur rôle est d'acheter les bananes aux importateurs/exportateurs pour les vendre aux consommateurs (le consommateur est joué par l'enseignant). Le but est de compenser au minimum les dépenses fixes afin de vivre dignement.

Les rôles ont été répartis de façon aléatoire en tenant compte d'un critère : la répartition égale des différents acteurs entre filles et garçons.

2.1.3 La place de l'enseignant durant le jeu

Les jeux éducatifs ne peuvent pas se passer de l'enseignant, l'enseignant s'investit de manière active et de façon différente en fonction de la forme du jeu et de sa configuration (Musset & Thibert, 2009). Ici, durant le jeu, l'enseignant est l'animateur. Il est le gardien du temps et avertit régulièrement le nombre de minutes restantes. Il s'assure que les élèves disposent suffisamment d'argent et de monnaie. Durant le jeu, il peut aider les élèves qui rencontrent des difficultés dans la gestion de leur compte ou la compréhension du jeu, mais essaie de ne pas intervenir durant les phases de négociations, afin de ne pas influencer le jeu et laisser la liberté aux élèves de créer leur argumentation et leurs stratégies de communication sans que celles-ci ne soient dictées ou influencées par l'enseignant. Finalement, un des derniers rôles consiste à faire un contrôle qualité des bananes. Si les bananes ne respectent pas une certaine norme, les bananes sont détruites.

⁴ Il s'agit du vocabulaire utilisé dans le moyen d'enseignement romand de géographie 9H, p. 82

2.1.4 Analyse a priori

Il s'agit d'une séquence pédagogique dans lequel l'apprentissage se construit durant le jeu. La phase de préparation consiste en l'explication du jeu, de son but et de ses règles, mais où aucun élément théorique sur le commerce équitable n'est formulé. Les objectifs d'apprentissages fixés pour cette séquence, tant au niveau des connaissances que des compétences peuvent être perçus par les élèves lors de l'expérience vécue durant le jeu, de la phase de discussion et d'échanges. Au début de la séquence, les élèves partent avec leurs connaissances et leurs représentations sur le sujet. L'enseignant est donc conscient que les connaissances des élèves sont très hétérogènes et dépendent des apprentissages informels, des éléments culturels propres au contexte social de l'élève et de son environnement. L'objectif étant que les élèves évoluent durant la séquence pédagogique grâce à l'action et à l'expérimentation. Il s'agit d'un choix didactique assumé dont il sera intéressant de questionner la pertinence une fois la séquence pédagogique effectuée.

L'enseignant doit toutefois s'assurer que les élèves détiennent les connaissances minimales opérationnelles pour le jeu. C'est-à-dire qu'ils comprennent le vocabulaire spécifique utilisé dans le jeu, notamment le terme de filière agricole ainsi que les différents acteurs qui la composent (ouvrier agricole, propriétaire agricole, exportateur, distributeur).

Pour que le jeu se déroule bien, il est nécessaire que tous les élèves participent au jeu de façon active. Le jeu, s'il est perçu comme tel par les élèves et contrairement à d'autres activités scolaires, a cet avantage de potentiellement développer la motivation des élèves. Cependant, afin de maintenir cette motivation élevée, le dispositif doit tenir compte de la difficulté du jeu.

Le but du jeu doit être compris et interprété par tous les élèves et ce but doit sembler atteignable. Deuxièmement, la difficulté du jeu doit être modérée, c'est-à-dire que le jeu ne doit être ni trop facile, ce qui provoquerait de l'ennui ou de la lassitude, ni trop complexe. Si le jeu se révèle trop complexe, alors certains élèves se décourageront ou abandonneront (Helme, 2014).

La principale difficulté sera certainement liée aux calculs de comptabilité qui sont inhérents au jeu et qui ne peuvent être enlevés. Pour essayer de parer à ces difficultés qui sont liées principalement aux compétences en mathématiques, j'ai tenté de mettre en place les éléments suivants. Dans le jeu d'origine, certains frais des différents acteurs étaient exprimés en pourcentages, ils ont été simplifiés selon une somme fixe. De faux billets sont utilisés afin de rendre les échanges concrets pour les élèves, contrairement au jeu initial qui se joue sans billets. Les élèves avec des difficultés de calcul sont encouragés à prendre une calculatrice. Pour finir, chaque fiche joueur a été expliquée en classe et un exemple a été réalisé afin d'explicitier les notions de recettes et dépenses.

2.2 Démarche méthodologique

2.2.1 Choix méthodologique

Cette étude s'inscrit à mi-chemin d'une démarche de recherche-action à visée émancipatrice et d'ingénierie didactique. Le praticien-chercheur se trouve inclus avec les autres participants dans la situation pédagogique. Le champ des recherches-actions est très large et se situe « entre les deux extrêmes que sont la logique utilitariste de la résolution d'un problème circonscrit et une philosophie de l'émancipation par la transformation sociale » (Bonny, 2018). C'est vers cette deuxième approche que nous tendons, la recherche étant associée à l'affranchissement de préjugés et à « la conscientisation et à la mobilisation des acteurs pour modifier des rapports sociaux jugés opprimants » (Bonny, 2018).

Dans cette situation pédagogique, la participation et l'application active de tous les acteurs, notamment des apprenants, est nécessaire (Catroux, 2002, p.5). De plus, comme la plupart des recherches-actions, elle s'inscrit dans une analyse qualitative des données, dans le sens où elle s'intéresse à une situation pédagogique particulière, ici une séquence de jeu de rôle sur le commerce équitable. De plus, en comparant et en mettant au centre le jeu de rôle comme outil d'évolution des connaissances et des compétences, Artigue (1988) écrit que les modalités se situent « dans le registre des études de cas et dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori » (cité par Sanchez et Monod-Ansaldi (2014, p.29). La limite de cette recherche-action se situe dans l'analyse des données, qui se fait dans une analyse compréhensive de la situation pédagogique plutôt que dans la recherche et la mise en place de nouveaux dispositifs d'apprentissage.

Cette démarche permet une certaine liberté au praticien-chercheur. Le praticien-chercheur a la possibilité de faire évoluer « sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes » et « la réactivité de la recherche-action lui permet d'être utilisée pour développer des hypothèses à partir de données collectées sur le terrain » (Catroux, 2002, p.3). Dans cette étude, quelques pistes seront énoncées en vue d'une évolution de la situation didactique, mais elles ne constituent cependant pas la partie principale de l'analyse. La méthode d'analyse se rapproche en ces points davantage d'une méthode d'ingénierie didactique.

À noter encore que les inconvénients inhérents à cette démarche de recherche-action sont la singularité des situations, la difficulté à effectuer une généralisation à partir des résultats obtenus (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003 ; Catroux, 2002) ainsi que la difficulté de comparer les résultats obtenus aux résultats de la recherche existante.

2.2.2 Déroulement

L'étude a été réalisée dans deux classes de 9H du collège des Forges à La Chaux-de-Fonds. Elles sont composées respectivement de dix-huit et dix-neuf élèves mixtes avec un niveau de classe hétérogène. Tous les différents niveaux⁵ sont réunis pour les branches comme l'histoire, la géographie ou l'EPS (éducation physique et sportive). Le jeu s'est déroulé sur une période complète de quarante-cinq minutes.

Les élèves ont à disposition deux salles de classe adjacentes séparées par un couloir. Dans une salle de classe représentant le Brésil se trouvent les élèves qui portent le rôle d'ouvriers agricoles et de propriétaires. Dans l'autre salle de classe se trouvent les élèves qui jouent le rôle de distributeurs. Sur la porte de la deuxième classe, un drapeau suisse matérialise le pays dans lequel ils se trouvent. Les importateurs/exportateurs voyagent entre les deux salles, c'est-à-dire entre le Brésil et la Suisse. Le jeu est séparé en trois manches de dix minutes. Chaque manche représente une année de vie réelle. À la fin de l'année, toutes les bananes qui ne sont pas vendues sont détruites. Entre chaque manche, quelques minutes sont laissées aux joueurs afin de verser les salaires, régler les frais et remplir leur fiche de comptes.

2.3 Récolte de données

L'échantillon est constitué de deux classes, ce qui donne un total de trente-sept élèves. L'objectif est d'utiliser les données récoltées dans une démarche qualitative, d'analyse des discours comme des écrits des élèves. Le discours des élèves est capté par vidéo durant l'expérimentation du jeu et durant la phase de débriefing, alors que les écrits des élèves sont obtenus par le questionnaire qui suit l'expérimentation du jeu ainsi que les différentes évaluations réalisées par les élèves.

La démarche choisie en ce qui concerne l'analyse du développement des compétences est une démarche inductive. Cette démarche est la plus optimale afin de rendre compte et de mettre en évidence les éléments importants observés lors de la séquence pédagogique dans son ensemble et plus particulièrement les éléments importants en lien avec la problématique de la situation de jeu. De plus, le jeu laissant une très grande liberté aux élèves, le fait d'émettre des hypothèses à vérifier réduirait les possibilités pour le praticien-chercheur de mettre en évidence des données qu'il n'avait pas prises en compte. Par la suite, l'analyse de la masse de données brutes récoltées est analysée sur le modèle de théorisation ancrée. La notion de théorisation ayant comme définition « dégager le sens

⁵ L'organisation du système scolaire est cantonale. Dans le canton de Neuchâtel, au niveau du secondaire 1, les élèves sont répartis par groupe de niveau à partir des résultats obtenus en 8H pour les branches dites « principales » (français, mathématiques, allemand). Pour les autres branches, les élèves sont répartis dans de façon hétérogène.

de l'évènement, lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994, p.149) avec « un résultat solidement ancré dans les données empiriques recueillies » (Paillé, 1994, p. 150).

2.3.1 Analyser l'évolution des connaissances.

L'analyse ne se focalise pas sur l'acquisition de connaissances au sens d'informations à apprendre. Cependant, il est nécessaire d'acquérir un certain nombre de connaissances et savoirs minimaux afin de développer et démontrer certaines compétences. Pour qu'un élève puisse faire preuve de réflexivité sur une problématique liée au commerce équitable, il est nécessaire qu'il ait les informations minimales qui lui permettent de comprendre, définir et prendre position sur ce sujet. Ces connaissances sont au service des compétences, elles permettent la mise en œuvre de compétences dans des situations spécifiques. Dès lors, l'analyse des connaissances s'effectue par comparaison des données récoltées lors de l'évaluation diagnostique et l'évaluation effectuée à long terme (3 mois plus tard). Les données écrites récoltées lors de l'évaluation sommative serviront également à l'analyse de l'évolution des connaissances des élèves. De plus, si certaines connaissances apparaissent lors des discussions orales des élèves durant le jeu ou le débriefing démontrant une évolution des connaissances, le verbatim sera également versé à la base de données.

La captation vidéo permettra également de déceler les mécanismes qui ont permis l'apprentissage de connaissances par les élèves, de mettre en évidence si les connaissances découlent du jeu ou de l'enseignant dans la phase d'institutionnalisation. Cela permettra de voir l'impact des différentes phases de la séquence pédagogique.

2.3.2 Analyse des compétences

Pour ce qui est des compétences liées à la communication et à la collaboration, un dispositif audiovisuel a été mis en place dans chacune des salles, mais également durant le débriefing en plénum. Celui-ci filme (images et son) en continu l'ensemble des classes. Le verbatim de certains échanges entre les élèves sera analysé afin de mettre en évidence les discussions entre les élèves qui amènent des éléments pertinents à la recherche, c'est-à-dire en lien avec le développement des compétences de collaboration et de communication.

Pour ce qui est de la démarche réflexive, comme pour les compétences précédentes, il s'agit également de sélectionner, dans le verbatim créé à partir des captations vidéo, les éléments en lien avec les descripteurs liés à « l'élaboration d'une opinion personnelle » et « la remise en question et

décentration de soi »⁶. Pour l'analyse des compétences liée à la démarche réflexive, les élèves remplissent également un questionnaire à la fin du jeu de rôle dans lequel ils expriment leur ressenti sur l'expérience qu'ils ont vécue durant le jeu. Les réponses des élèves seront analysées conjointement aux discussions menées lors du débriefing.

2.3.3 Avantages du dispositif

Pour ce qui est du dispositif de récolte de données, ce choix multimodal a plusieurs avantages. Il permet au chercheur d'avoir diverses sources de données à sa disposition. De plus, il permet de limiter certains biais. Premièrement, le fait de récolter des données écrites réalisées de façon individuelle dès la fin du jeu permet à chaque élève de s'exprimer librement sans être influencé par les autres. De plus, cela évite le biais lié aux autres compétences. Les compétences analysées sont très diverses, pourtant elles peuvent s'influencer l'une l'autre. Un élève qui ne s'exprime pas ou peu ne signifie pas forcément qu'il ne met pas en place une démarche réflexive sur les sujets abordés. Cela peut être lié à des difficultés à s'exprimer oralement devant la classe ou à différentes caractéristiques psychosociales. Le fait de récolter des données tant écrites qu'orales permet de mettre en évidence ces faits-là et de faire des liens en fonction de ces différentes compétences.

Cette démarche de recherche-action procure une certaine liberté au praticien-chercheur. Le praticien-chercheur a la possibilité de faire évoluer « sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes » et « la réactivité de la recherche-action lui permet d'être utilisée pour développer des hypothèses à partir de données collectées sur le terrain » (Catroux, 2002, p.3). Il peut également tenir compte des résultats pour l'aménagement d'un dispositif pédagogique, ou la répétition de la séquence en vue de l'amélioration des compétences des élèves dans une approche circulaire de son enseignement.

2.3.4 Limites du dispositif

Pour ce qui est des limites du dispositif didactiques, les élèves ont peu d'informations, ils doivent se montrer très autonomes, dans leurs arguments et leurs négociations. Contrairement à d'autres jeux, ils ne détiennent pas de fiches avec un répertoire d'arguments en fonction du rôle qu'ils jouent.

Le jeu, simulation plus ou moins réaliste d'une filière agricole, engendre une diversité des échanges restreints et déterminés, les élèves ont les mêmes interlocuteurs tout au long du jeu. Les distributeurs n'échangent pas avec les importateurs/exportateurs. Ils ne sont pas en contact durant le jeu avec les propriétaires et ouvriers agricoles. Les élèves n'expérimentent qu'un seul rôle durant le jeu. Leurs

⁶ Plan d'étude romand (PER), capacités transversales

représentations peuvent évoluer en fonction du rôle qu'ils ont eu à jouer, notamment s'ils se focalisent uniquement sur leurs actions, ne faisant pas acte de décentration de soi en étant attentifs aux rôles des autres. Pour nuancer, les échanges entre tous lors de la phase de débriefing permet à chaque élève d'être rendu attentif aux ressentis de chacun.

Pour ce qui est de l'instrument de recherche, la double casquette de praticien et de chercheur peut engendrer certains biais. Durant l'expérimentation du jeu, l'enseignant a plusieurs rôles, celui d'animateur, de modérateur, celui de garant du bon fonctionnement de la classe, mais il doit dans le même temps limiter ses interventions, notamment durant l'expérimentation du jeu afin de ne pas monopoliser la parole et laisser les élèves interagir entre eux. Un deuxième point soulève la difficulté de juger et de mesurer l'évolution des compétences sur un thème restreint travaillé par les élèves sur un temps limité, cycle de 5 leçons. Il aurait été préférable d'observer les élèves sur le temps long.

De plus, le choix de la méthodologie hybride à mi-chemin entre une démarche d'ingénierie didactique et de recherche-action permet une liberté dans l'analyse des données, mais peut avoir un impact sur la clarté lors de l'expression et la discussion des résultats.

Pour ce qui est des limites techniques, même si lors de la captation vidéo, certaines conversations ont pu être retranscrites, la difficulté de la captation vidéo est un problème majeur. Durant le jeu, tous les élèves s'expriment en même temps, ce qui engendre la difficulté ou l'incapacité de comprendre les échanges de certains élèves, leur voix étant recouverte par celle des élèves proches de la prise de son. Ce jeu se prête difficilement à la captation vidéo, il faudrait limiter la parole afin qu'une seule personne ne parle à la fois, ce qui va à l'encontre de l'esprit du jeu où chaque élève est libre de communiquer ou non avec les autres.

3 Présentation et interprétation des résultats

Il a été décidé de présenter les résultats de façon chronologique dans trois parties distinctes. Dans la première partie, il s'agit de présenter les résultats, suite aux observations faites durant l'expérimentation du jeu ainsi que les déclarations des élèves recueillies juste après la fin du jeu (débriefing). Deuxièmement, il s'agit d'analyser les réponses de l'évaluation sommative qui avait pour objectif de tester les capacités des élèves à avoir un regard critique et à prendre position sur le commerce équitable. Pour finir, il s'agit d'analyser si ces compétences s'inscrivent dans le long terme en comparant les résultats de l'évaluation diagnostique à celle effectuée trois mois plus tard.

3.1 Le jeu de rôle pour mobiliser et développer des arguments

Le jeu de rôle consiste en la négociation de bananes entre les différents acteurs. Le premier point relevé par l'analyse des données est la pauvreté des arguments mobilisés lors des négociations. Les observations ont montré que tous les élèves ont rencontré des difficultés à créer et mobiliser des arguments pertinents et qui font sens dans le jeu. Les élèves se sont généralement contentés de proposer, à tour de rôle, des prix pour la négociation.

Durant le jeu, il a été observé que les élèves ont eu de la peine à argumenter les négociations de prix. Les élèves ont compris qu'il fallait acheter et vendre au meilleur prix, qu'il y avait donc un conflit entre les différents acteurs à résoudre, mais ils n'arrivaient pas à mobiliser des arguments qui avaient du sens, en lien avec le jeu. Ces résultats vont à l'encontre de l'étude de Crépin-Obert (2010) qui montre que les désaccords développent l'argumentation des élèves, car « les désaccords obligent les locuteurs à aller plus loin dans la justification de leurs points de vue respectifs » (cité par Chalmeau & al., 2019, p.93). À plusieurs reprises, plutôt que de mobiliser de nouveaux arguments, le ton est monté et le vocabulaire familier utilisé a rendu la communication entre les élèves compliquée. Les élèves n'ont pas ou peu réussi à mobiliser des arguments pertinents ou peu convaincants durant le jeu avec les différents acteurs, notamment durant les phases de négociation du prix. L'échange entre deux élèves (Figure 3) est un exemple représentatif des nombreux échanges observés entre tous les différents acteurs. Ici, le seul argument avancé par celui qui désire vendre ses bananes est le fait de vouloir les vendre en grande quantité pour des raisons environnementales. Cet argument bien qu'approximatif n'a pas de sens pour l'acheteur, la question environnementale n'ayant pas d'impact sur le jeu et le résultat du jeu. Il est donc non pertinent. Cet exemple de négociation est représentatif des difficultés de communication entre les élèves dans le jeu.

Arin : Je te vends une banane 200 sous
 Andy : Nan 100
 Arin : 200
 Andy : 100
 Arin : 200
 Andy : Nan 100
 Arin : C'est bon 250, 250 cash
 Andy Je peux pas t'acheter 1 banane 200
 Arin : C'est une tonne de banane, allez 150 c'est bon, nan 200
 Andy : Je peux pas monter en-dessus de 150
 Arin : ok, marché conclu, tu veux une petite dédicace ?
 (...)

Arin : je te vends une deuxième banane à 150, nan 140. Attends je te vends 5 bananes à 1000
 Andy : Attends je t'achète déjà la deuxième à 140.
 Arin : Nan, mais je t'en vends plusieurs, c'est plus écologique, nan. J'en ai 3 alors 3 à 600
 Andy : 450, je peux pas monter à plus de 450
 Arin : 500
 Andy : Nan, 450
 Arin : Bon ok, 450

Figure 3: Exemple de négociation pendant la phase de jeu.

De plus, un certain nombre d'élèves ne participaient pas ou ne s'impliquaient pas dans le jeu des négociations. Ils ont préféré accepter le prix que l'autre proposait. Les négociations se sont donc davantage jouées sur les relations et les caractères préexistants des élèves, plutôt que sur l'imagination et la mise en place de stratégies de communication basées sur les arguments en lien avec les objectifs de chacun des rôles⁷. Le niveau d'argumentation des élèves est resté dans les catégories 1 et 2 créées dans le tableau précédent (Tableau 1). Cette difficulté de communication, d'échanger et de négocier à partir d'éléments concrets constitue un des résultats importants de cette étude. Ces résultats rejoignent partiellement ceux d'Audigier qui mentionne que lors d'un jeu de rôle ou d'un débat, « le premier constat relève de la difficulté que les élèves ont, dans une situation qui leur apparaît comme peu scolaire au sens de coutumes auxquelles ils sont habitués, à réinvestir des savoirs » (2008, p.11). Même si ici, le nombre de savoirs à investir est limité et dépend des capacités des élèves à s'approprier les informations disponibles, les résultats montrent une grande difficulté à les utiliser.

Les observations soulignent la difficulté des élèves à construire un raisonnement et à le communiquer dans un langage et un vocabulaire spécifique. Sans vouloir généraliser, les résultats à l'ensemble de l'école romande, la difficulté des élèves à démontrer leurs compétences transversales de

⁷ Par exemple, les ouvriers agricoles avaient des frais fixes pour se nourrir et se loger ou encore devaient payer pour la scolarisation de leurs enfants. Les élèves auraient pu utiliser ces critères dans le cadre de la négociation pour fixer des prix de vente de leur production.

communication et de collaboration montrent que les dispositifs pédagogiques permettant le travail de ces dernières sont trop peu nombreux, ou du moins mériteraient qu'ils soient davantage utilisés.

De plus, il est possible de remettre en question le dispositif pédagogique. Peut-être aurait-il été préférable que l'enseignant instruisse de façon transmissive les éléments essentiels du fonctionnement des différentes filières agricoles, des enjeux, avantages et conséquences de chacune avant l'expérimentation du jeu. Les échanges et arguments sollicités durant le jeu auraient gagné en pertinence. Par exemple, une étude traitant du jeu de rôle démontre un niveau de communication supérieur lorsque les fiches d'information des personnages mentionnant les arguments à mobiliser sont clairement exprimées et à disposition des élèves (Chalmeau & al., 2019). Cependant, le jeu n'aurait plus été, de manière aussi évidente, un outil à l'apprentissage autonome des élèves qui ont découvert les différents enjeux en expérimentant de façon active dans le jeu.

Tableau 1: Degrés du niveau d'argumentation des élèves.

	Niveau d'argumentation	Indicateurs
4	Création de nouveaux arguments ou postures pertinentes.	Menacer de faire grève, se regrouper, énoncer des arguments ne figurant pas sur la fiche de rôle.
3	Utilisation des arguments pertinents disponibles en fonction du rôle.	Nourrir sa famille, se loger, payer les frais de scolarisation, payer les ouvriers, payer les frais de transports, d'emballage...
2	Utilisation des arguments et attitudes d'autorité.	Parler fort, utiliser un vocabulaire non approprié...
1	Passivité, absence d'argumentation.	Ne pas négocier ou peu négocier et accepter le prix fixé.

3.2 Le jeu de rôle comme révélateur des attitudes des élèves

L'objectif du jeu étant d'améliorer son bien-être, aucune règle n'imposait aux élèves de collaborer entre eux ou au contraire de jouer de façon individuelle, d'aider ses camarades ou au contraire de les exploiter. Le jeu a permis de mettre en évidence les différentes attitudes des élèves.

Les élèves « apprentis dictateurs »

Durant le jeu, la position des élèves varie en fonction du rôle qui leur a été attribué. De ce fait, ils se retrouvent dans des situations d'exploitation ou de domination. Bien que cette situation ne soit jamais expliquée par l'enseignant, les élèves perçoivent de façon plus ou moins conscientisée le pouvoir qu'ils ont sur les autres.

Durant le jeu, un élève qui avait pour rôle de propriétaire agricole a, dès le début, agi en tant que personne exploitante mettant la pression sur les ouvriers qui travaillaient pour lui ; « Allez hop hop on travaille, sinon je ne vous donne pas de salaire » (Arin) et proférant des menaces ; « Aliser, fais des belles bananes sinon je te vire. Regarde, comme elle. » (Arin). Ici, l'élève a compris qu'il se retrouvait dans une situation de domination, qu'il avait un pouvoir sur les autres élèves et n'a eu aucun problème à en profiter. Durant la partie, il n'a jamais fait preuve d'empathie, ni remis en question son attitude. Comme c'est le cas lorsqu'un enfant joue le rôle de policier, il adoptera un comportement en fonction de ses représentations. Le second degré est un élément essentiel du jeu (Brougère, 2005). L'expérience du jeu a conforté cet élève dans les représentations qu'il avait de celui qui était en position de domination. Seulement, le débriefing lui a permis à remettre en question son comportement. Suite aux déclarations de Coralie, on peut penser que Arin réalise la façon dont il s'est comporté, ou du moins, prend conscience d'une certaine injustice et cela à plusieurs reprises durant les discussions. Il est observé une certaine gêne notamment par l'indicateur d'un rire qui cherche à la cacher (Figure 4).

Coralie : Je trouve qu'on gagnait pas assez pour payer les ouvriers, parce qu'après c'était méchant. Parce que toi tu gagnais beaucoup et pis euh enfin je gagnais juste pour vivre, mais après eux ils avaient pas assez.

L'enseignant : Qu'est-ce qu'il y avait de méchant ?

Coralie : Ben je sais pas c'est pas normal que moi je gagne plus, alors que eux ils travaillent pas moins que les autres et pis c'est eux qui font les bananes et pourtant c'est eux qui avaient beaucoup moins d'argent.

L'enseignant : Aucun propriétaire n'a fabriqué de bananes

Arin : Nan on a pas fait .

L'enseignant : et t'en penses quoi ?

Arin : La première année et la deuxième année, c'est vrai, je les ai presque pas payés (rire gêné)

Figure 4: Exemple de réactions exprimées lors du débriefing.

Les élèves collaborateurs

Deux élèves durant le débriefing ont mentionné la responsabilité qu'ils avaient durant le jeu. Ces deux élèves avaient le rôle de propriétaire et d'exportateur. Cette responsabilité était orientée en direction des autres acteurs. Ils ont donc pris en compte leur rôle important dans la réussite de chacun en particulier des ouvriers agricoles et des propriétaires pour les exportateurs.

D'autres élèves ont montré qu'ils tenaient compte des autres participants ; en particulier ceux avec qui ils avaient des contacts directs. Durant le débriefing, une partie des propriétaires ont dit s'être souciés du sort de leurs ouvriers agricoles, même si chacun d'entre eux favorisait en premier lieu leurs revenus.

Pour finir, certains élèves ont démontré une collaboration inattendue. C'est notamment le cas des distributeurs et distributrices qui se donnaient des conseils et qui s'entraidaient, alors que la situation du jeu aurait voulu qu'ils se retrouvent davantage en concurrence les uns des autres. « On a essayé de s'aider entre nous si quelqu'un doutait avec son achat de bananes. »

Les facteurs engendrant la collaboration ne sont donc pas uniquement des intérêts liés à la réussite du jeu, mais d'autres doivent être pris en compte par exemple les amitiés et inimitiés au sein de la classe.

Les élèves individualistes

Beaucoup d'élèves ont mentionné par écrit dans le débriefing qu'ils ne se souciaient pas des autres, en particulier du sort des ouvriers agricoles. Les distributeurs ont relevé qu'ils ne se souciaient pas des autres (Ussaina, Matteo, Arda). Arda mentionne qu'il ne s'en souciait pas « parce que ça ne l'intéressait pas trop » et qu'il « ne connaissait pas grand-chose à part qu'ils devaient fabriquer des bananes ». Cette ignorance due à la distance qui les sépareit⁸ est intéressante à expliciter avec tous les élèves afin de discuter des liens qu'il est possible de faire avec la réalité.

Les élèves passifs

L'observation des vidéos permet de remarquer des élèves qui ont très peu communiqué durant le jeu, notamment chez les ouvriers agricoles. Ils ont effectué la tâche que le jeu leur impose de faire, mais ont subi les négociations et accepté les revenus. Ils ont semblé porter peu d'intérêt à l'objectif du jeu ou ne l'ont pas compris (améliorer son bien-être). Ce rôle qui devait être pénible et frustrant, du fait de ne pas pouvoir subvenir à leurs besoins, n'a donc pas été perçu comme tel par ceux-ci. Certains ont mentionné une expérience positive, alors qu'un élève a fait part d'un certain ennui. Ces élèves qui rencontrent des difficultés à s'affirmer, à communiquer n'ont pas réussi à le faire durant le jeu. Pour améliorer leurs compétences de communication, il aurait été nécessaire qu'ils se trouvent dans une situation qui les oblige à davantage devoir s'exprimer et s'engager dans la négociation. Le fait de ne pas se trouver dans une situation de domination, comme c'est le cas pour les rôles de propriétaires agricole ne les aide pas à s'affirmer devant leurs camarades afin de mettre en pratique leurs compétences de communication. Aysu constitue un exemple des élèves éprouvant des difficultés à s'exprimer oralement. Elle a vécu de façon positive le jeu, même si le résultat montre qu'elle était figurante du jeu. Lorsque l'enseignant lui demande de s'exprimer et de prendre position sur son rôle

⁸ Les élèves étaient répartis dans deux classes différentes symbolisant les deux pays (pays de production et pays de distribution). Les distributeurs n'avaient donc pas de contacts avec les producteurs.

et son résultat, il est très difficile pour elle de s'exprimer, répondant uniquement par quelques mots et parfois même par un hochement de la tête (Figure 5).

L'enseignant : Et toi Aysu, comment as-tu vécu le jeu ?
Aysu : Bien
L'enseignant : Si tu pouvais choisir ton rôle, tu choisirais lequel ?
Aysu : le même
L'enseignant : Pourquoi, Aysu ?
Aysu : Je sais pas, j'aimais bien
L'enseignant : fabriquer des bananes ?
Aysu : « hochement de la tête »
L'enseignant : Tu aimais bien même si tu n'étais pas suffisamment payé ?
Aysu : bof...

Figure 5: Verbatim de l'échange entre Aysu et l'enseignant lors du débriefing.

Le dispositif ludique n'a pas permis à ces élèves d'être dans une situation d'engagement cognitif. Le but étant d'améliorer son bien-être, ces élèves n'ont pas cherché de stratégies afin d'optimiser leur résultat. Pour ces élèves et dans cette situation précise, cela va à l'encontre de Barbeau (1993) qui présente le jeu comme un très bon moyen d'améliorer ces capacités à répondre à ces enjeux de résolution de difficultés, car le jeu permet de mettre « l'apprenant dans une perspective très dynamique où l'autonomie, l'initiative et les processus fondamentaux de la pensée sont primordiaux » (Barbeau, 1993). Ces élèves n'ont peut-être pas compris la difficulté qu'ils devaient surmonter liée à la situation-problème (améliorer son bien-être) ou l'ont ignorée pour se concentrer uniquement sur les tâches simples.

Une élève « modèle »

Coralie a participé au jeu dans le rôle de propriétaire terrien. Les propos tenus lors du débriefing montrent que le jeu en lui-même a permis à cette élève de faire émerger des représentations essentielles. Contrairement à d'autres élèves, elle a pris du recul sur elle et son propre rôle pour observer le jeu dans son ensemble, notamment par l'expression du constat suivant : « Plus on est loin dans la chaîne, mieux il me semblait qu'on était payé. » Elle a compris qu'il existait des inégalités structurelles de richesse entre les différents acteurs et cela avant que les résultats soient dévoilés et qu'une institutionnalisation des connaissances soit effectuée à partir de ces résultats. Coralie explicite le fait que « les ouvriers n'avaient pas le bon rôle et les distributeurs semblaient avoir plus d'argent ». Cette mention « de mauvais rôle » montre que l'élève a cerné les enjeux autour des inégalités entre les différents acteurs et la situation d'exploitation des ouvriers agricoles. Le jeu en lui-même permet l'acquisition de nouvelles représentations. Pour finir, lorsque j'ai demandé à la classe ce que font les enfants s'ils ne vont pas à l'école, Coralie a émis le risque du travail des enfants ; « Si la famille ne gagne pas assez d'argent, ben les enfants des fois ils doivent aussi aller travailler ».

Ces nouvelles représentations sont confrontées à d'autres déjà présentes. Lorsqu'il lui est demandé comment elle a partagé ses revenus entre elle et ses ouvriers, elle répond : « J'ai favorisé en premier mon salaire puis j'ai donné de quoi survivre à mes ouvriers, car dans le commerce si on pense d'abord aux autres, on va pas loin ». Alors que le constat des difficultés des ouvriers à subvenir à leurs besoins est effectué, l'élève fait le constat pragmatique que dans notre société libérale, une posture qui favorise sa richesse est préférable.

Le jeu est pensé comme un outil à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences qui se mettent en place lors de l'analyse des résultats et l'institutionnalisation de concepts théoriques autour de ceux-ci (cf. annexe 5). L'expérimentation du jeu suffit à Coralie pour reconnaître, comprendre et expliciter de façon claire les enjeux principaux dès l'expérimentation de celui-ci. Ces résultats montrent les avantages didactiques et psychologiques du jeu de rôle. Le jeu de rôle pour cette élève a permis l'apprentissage, cet apprentissage étant « un processus dialectique où l'expérience et la théorie sont en interaction constante » (Patin, 2005, p.163). Dans ce cas-ci, les éléments théoriques sont les différents éléments à sa disposition sur la fiche, ainsi que les représentations qu'elle possède déjà. Comme Patin le décrit (2005), le jeu de rôle « engage un exercice de métacognition favorisant la pratique réflexive des élèves » (Chalmeau & al., 2019, p.163). C'est le cas ici, l'élève est pleinement impliqué dans une démarche réflexive ayant le recul nécessaire pour comprendre les enjeux autour des différentes stratégies à adopter et les conséquences sur les autres acteurs (ouvriers agricoles).

3.3 Le jeu de rôle comme vecteur d'émotions

Durant la phase de débriefing, les élèves étaient invités à partager leurs expériences et leurs ressentis durant le jeu. Les données recueillies tant écrites qu'orales montrent que de nombreux élèves ont exprimé avoir ressenti un certain nombre d'émotions, différentes selon le rôle qui leur avait été attribué.

Les émotions les plus fortes ont été partagées par les élèves dont le rôle était ouvrier agricole. Sur 16 élèves, 9 ont fait part d'émotions négatives (Figure 6). Les élèves ont mentionné des sentiments très variés pour exprimer leur ressenti. Ils ont utilisé les adjectifs suivants : « stressé, pressé, pénible, un peu triste, pas bien, mal, déçu, dégoûté, fâché, injuste ». Le fait de vivre ces émotions négatives est une première étape vers l'émancipation.

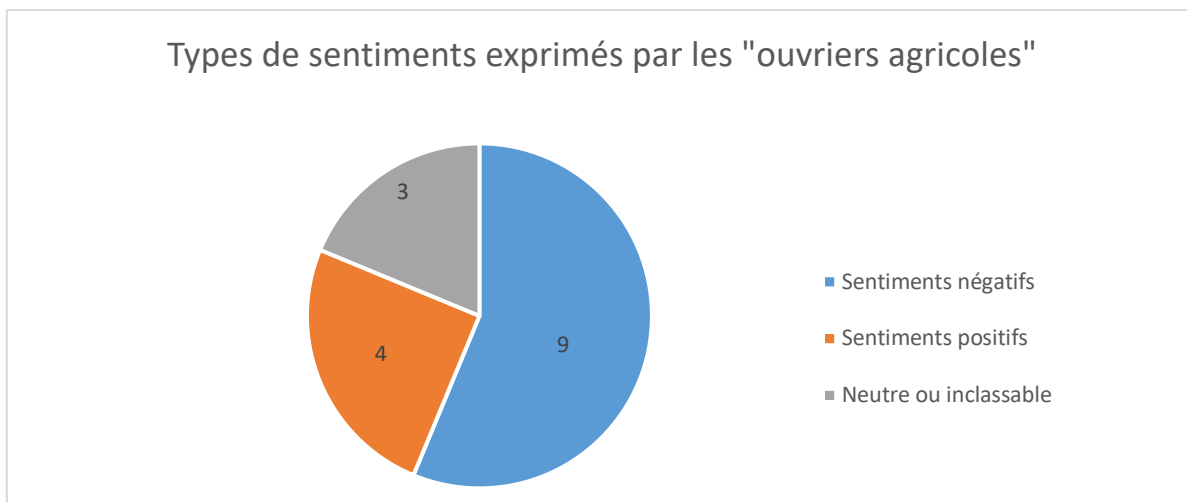


Figure 6: Classification des élèves ayant joué le rôle d'ouvrier agricole en fonction des sentiments exprimés lors du débriefing.

Ces résultats démontrent la force de ce jeu de rôle pour faire émerger des émotions chez les élèves. Les émotions jouent un rôle important dans la capacité des élèves à développer de l'empathie pour les personnes étant réellement dans ces situations. Ces émotions sont directement liées au rôle et à la situation dans laquelle ils se trouvent. Alors que « l'empathie est la disposition à se mettre à la place d'autrui sans jamais s'y confondre (...), à la manière des spectateurs accrochés au moindre geste du funambule ressentent en miroir les mêmes émotions que lui sous forme d'échoïsation » (Zanna & Jarry, 2019, p.22). Ici les élèves n'observent pas les ouvriers, mais sont imprégnés par le rôle qui provoque des émotions tout en restant conscient de la frivolité du jeu et l'absence réelle de conséquences (Brougère, 2005). Si les élèves arrivent à se rendre compte que les émotions vécues durant le jeu, aussi virtuel soit-il, peuvent faire prendre conscience des difficultés réelles que certains ouvriers agricoles ressentent, alors l'empathie pour ces personnes ne sera qu'augmentée.

Certains élèves accompagnent l'expression d'une émotion négative ressentie par une explication. Alan a explicité le sentiment négatif qu'il a vécu durant le jeu ; « [Je me sentais] mal. Je n'étais pas bien payé, je pouvais à peine me nourrir ». Louise a trouvé que le jeu « était un peu pénible » et explique que malgré le fait qu'elle « travaillait beaucoup », son « salaire n'était pas suffisant ni pour manger, ni pour mettre [ses] enfants à l'école. La propriétaire était injuste, elle gardait tout pour elle ». Inès a déclaré qu'elle n'était « pas bien », car elle « n'avait pas assez de salaire, ni pour vivre, ni pour mettre [ses] enfants à l'école, la propriétaire était injuste, elle nous donnait même pas le quart du salaire ».

Alan, Louise et Inès ont montré et explicité qu'ils font le lien entre les sentiments négatifs ressentis durant le jeu et l'exploitation qu'ils et elles subissent en tant qu'ouvriers et ouvrières agricoles. Ces trois exemples montrent que le jeu permet de créer un raisonnement sur les conditions d'un ouvrier agricole à partir des sentiments vécus. Louise et Inès ont également exprimé un sentiment d'injustice :

observer, vivre et expliciter ce sentiment d'injustice en fonction des représentations morales qu'elles ont de la justice montre que le jeu offre les conditions et les outils pour évoluer vers une modification des représentations des conditions de vie d'un ouvrier agricole. Ces élèves montrent qu'ils sont en chemin vers une pensée émancipatrice grâce au jeu de rôle, l'enseignant n'ayant abordé aucun sujet lié à la thématique de l'exploitation, des conditions de vie des ouvriers ou en lien avec le commerce équitable. Dans la continuité d'une vision progressiste de l'enseignement, « enseigner n'est pas transférer des connaissances, mais créer les possibilités pour sa propre production ou construction, (...) demeurer un être humain ouvert aux questions, à la curiosité, aux demandes des élèves, à leurs inhibitions. Je dois rester un être à l'esprit critique et interrogateur, inquiet en face de la tâche qui m'incombe – celle d'enseigner et non celle de transférer des connaissances » (Freire, 2013, p.63). Ce sont les élèves par leur expérience, leurs échanges lors du jeu et du débriefing, sous le regard bienveillant de l'enseignant qui invitait tous les élèves à s'exprimer, qui créent les conditions de leurs apprentissages. L'enseignant ne transmet pas un savoir, il se construit par l'expérience, le ressenti de cette expérience, le partage et l'échange, l'enseignant recueillant et distribuant la parole. Cette séquence pédagogique autour du jeu de rôle s'inscrit dans cette philosophie pédagogique d'émancipation. Il n'y a pas de situation de dépendance entre l'enseignant (celui qui sait) et l'élève (celui qui ignore). Ce sentiment d'ignorance perçu par l'élève engendre ce que Rancière (1987) appelle un « abrutissement », abrutissement engendré par cette inégalité entre les sachants et les non-sachants. Ce dispositif qui tend vers plus d'égalité a donc permis le développement d'une pensée émancipatrice sur les questions de domination et d'exploitation. Ce n'est pas le cas de tous les élèves.

Sept élèves dont le rôle était également « ouvriers agricoles » n'ont pas perçu cette exploitation, cette pénibilité durant le travail ou n'ont pas émis de sentiments négatifs. Certains élèves se sont contentés de réponses laconiques en disant qu'ils et elles se sont sentis « bien » (Diego, Chloé), assez bien (Aline). Alors que la question posée était : *Comment t'es-tu senti dans ton rôle d'ouvrier agricole ?*, les élèves ont plutôt répondu globalement, comment le jeu leur avait convenu. Notamment Joséphine qui a marqué une évolution au cours de la partie. « Au début c'était bien, mais à la fin c'était un peu ennuyant ». Alors que la situation était la même tout au long du jeu avec les mêmes conditions, cette évolution montre que le sentiment n'est pas lié directement au rôle qu'elle avait et au sentiment d'exploitation, mais des émotions liées à la vie en classe. Le ressenti d'ennui exprime la difficulté de l'élève à trouver du sens dans le rôle qu'elle avait à jouer et peut survenir si le but à atteindre est jugé trop facile ou si l'élève a l'impression de ne pas avoir d'impact sur le jeu (Helme & al., 2014). Cela montre la diversité de l'implication des élèves dans le jeu. Pour ces élèves-ci, l'expérimentation du jeu en lui-même n'a pas permis une évolution vers une pensée émancipatrice concernant l'exploitation.

3.4 L'expérimentation du jeu de rôle

Les ouvriers agricoles, bien qu'ayant le même rôle à accomplir, ont vécu l'expérimentation du jeu de façon distincte. Il est possible de classer ces élèves en deux catégories.

Dans la première catégorie, il s'agit d'élèves qui ont fait part de la difficulté de la tâche, de sa répétitivité et d'un sentiment d'exploitation (Tableau 2). L'idée que les élèves se sont sentis traités comme des esclaves apparaît à plusieurs reprises dans les réponses des élèves. Les élèves sont conscients d'être ceux qui produisent, ils associent leur tâche d'ouvrier à celui d'un travailleur (Léna & Axel). Axel va plus loin en ajoutant l'adjectif « vrai » à travailleur, ce qui amplifie le lien qu'il perçoit entre la tâche effectuée durant le jeu et la représentation qu'il se fait du travail.

Tableau 2: Exemples de réactions exprimées par les ouvriers agricoles.

	Réponses
Chloé	(...), j'avais mal aux mains de travailler
Andrea	Je me suis senti « comme un peu un esclave »
Merlin	Je me suis senti esclave
Léna	Comme une travailleuse
Axel	Un vrai travailleur

Dans la deuxième catégorie, certains élèves ouvriers agricoles ont fait part de leur plaisir de participer au jeu (Tableau 3). L'activité ludique proposée par l'enseignant a pris le dessus sur la configuration du jeu exploitant-exploité et le rôle qu'ils avaient à jouer. Les élèves étaient contents de faire cette activité, certainement du fait de son originalité malgré tous les aspects négatifs liés aux tâches à effectuer, les conditions et la façon dont ils étaient traités.

Tableau 3: Exemples de réactions positives exprimées par les ouvriers agricoles.

	Réponses
Célia	C'était bien parce que mon rôle n'est pas compliqué, les autres devaient négocier, etc...
Aline	C'était un bon métier que j'ai beaucoup apprécié faire
Benoît	Je me suis senti très bien, car le propriétaire m'a bien payé

L'activité qui consiste à « dessiner et colorier des bananes » et donc à être dans le rôle d'exploité a étonnement convenu à certains élèves. Célia mentionne qu'elle a apprécié son rôle, car « il n'était pas compliqué ». Il s'agit peut-être une des limites du jeu en classe. Ces élèves du fait même de participer

à un jeu n'ont pas investi le même engagement que lors d'une autre activité en classe. Cela démontre une des limites du jeu pédagogique lié au paradoxe énoncé par Brougère (2000). La frivolité, élément essentiel du jeu va à l'encontre d'un investissement dans l'apprentissage. L'attitude dans le jeu de ces élèves est en corrélation avec la définition donnée par Ayme (2006) : « la seule raison d'être du jeu, pour la conscience de celui qui s'y livre, est le plaisir même qu'il y trouve. » Si le plaisir qu'il trouve se fait par un investissement modéré et l'exécution de tâches simples, il est difficile que l'élève cherche d'autres alternatives.

Pour cette deuxième catégorie, l'objectif de vivre et ressentir ce sentiment d'être exploité n'est pas atteint. Il ne permet pas aux élèves de prendre conscience des difficultés vécues par les ouvriers agricoles. Sans percevoir les difficultés de la tâche ou la rémunération plus basse en fonction du travail effectué, les élèves ne se rendent pas compte qu'ils se trouvent dans une situation d'exploitation et ne perçoivent pas les injustices entre les différents acteurs. Les critères ne sont pas remplis pour que l'expérimentation du jeu puisse à lui seul permettre à l'élève de comprendre les enjeux liés au commerce équitable ou non et de développer une vision critique sur le sujet.

3.5 Analyse des résultats de l'évaluation sommative

Il s'agit de vérifier l'impact du jeu sur la compétence des élèves à adopter une position sur le commerce équitable, suite à l'expérimentation du jeu, puis au débriefing et à une phase d'institutionnalisation à partir de l'expérience de jeu.

La question à laquelle les élèves ont répondu de manière écrite durant l'évaluation sommative est la suivante : « En t'appuyant sur ton expérience durant le jeu de la banane, les discussions avec tes camarades et ce que tu as appris, que penses-tu de la filière « commerce équitable » ?

Les réponses de 36 élèves ont été prises en compte. Les réponses des élèves qui n'ont pas suivi les trois phases d'apprentissage (jeu, débriefing, institutionnalisation) n'ont pas été prises en compte dans les résultats.

3.5.1 Analyse quantitative des résultats

En fonction des réponses des élèves, il a été choisi de classer ces réponses en quatre catégories distinctes ; les trois premières catégories contiennent les réponses jugées correctes des élèves, une catégorie regroupe les positions correctes des élèves sans prise de position. Les deux autres catégories sont séparées par une prise de position différente (socialiste ou équitable). La quatrième catégorie regroupe les élèves qui n'ont pas réussi à exprimer les enjeux du commerce équitable et à prendre position sur la question. Dans les deux premières catégories (Figure 7), l'élève a cerné les enjeux du commerce équitable et a pris position avec une argumentation correcte sur cette filière agricole. 15

élèves ont démontré qu'ils avaient les connaissances et compétences pour prendre position sur la question du commerce équitable en adoptant une attitude émancipée. Trois élèves, bien qu'ayant compris les tenants et aboutissants de la filière « commerce équitable », ont eu un avis critique sur cette dernière, mentionnant le fait que malgré des conditions de vie des ouvriers agricoles convenables, les autres acteurs qui ne produisent pas gagnent toujours largement davantage d'argent. Dans une position émancipée, ils remettent en question la question d'équité, avec la question sous-jacente de ce qui est le plus juste entre l'équité et l'égalité⁹. Une analyse qualitative des réponses écrites permettra de mieux cerner les positions des élèves.

4 élèves ont été inscrits dans la troisième catégorie. Alors que les élèves devaient prendre position sur le commerce équitable, ils ont uniquement défini de façon correcte les spécificités du commerce équitable sans prendre position personnellement.

Dans la quatrième catégorie, les élèves ont centré l'intégralité de leur réponse sur l'expérience durant le jeu. Ils ont raconté leur expérience, mais n'ont pas réussi à prendre du recul et le mettre en perspective avec le concept du commerce équitable. Le jeu qui devait servir d'outil au développement de connaissances et de compétences a pris une part trop importante pour les élèves. Les élèves ont parfaitement intégré l'expérience du jeu, mais n'ont pas compris que cette expérience, bien que se voulant le plus proche d'une certaine réalité était pour certains très différente. La capacité des élèves à négocier et échanger a influencé le résultat de chaque joueur. Les résultats varient donc pour chaque joueur. Les élèves ont appuyé leur réponse uniquement sur l'expérience du jeu, leur réponse est parfois fautive ou hors-sujet. La phase d'institutionnalisation des connaissances avec les résultats globaux des élèves n'a pas été suffisamment prise en compte par ces élèves. 17 élèves ont raconté leur expérience durant le jeu plutôt que de prendre position sur le commerce équitable.

Ces résultats démontrent que le jeu a permis un certain nombre d'intégrations de connaissances, mais que la sélection et la structuration de ces connaissances, afin de les mettre en lien avec les concepts théoriques (filiales agricoles, commerce équitable), ne se sont pas opérées convenablement. Cela va à l'encontre, pour ces élèves, des résultats de nombreuses études mentionnant « un impact significatif sur la structuration des connaissances en ce qui a trait à l'assimilation d'informations lors de l'apprentissage » (Sauvé & al., 2007, p.98). Ces élèves n'ont pas encore acquis les compétences

⁹ Cette catégorie est nommée dans la Figure 7 « Réponses correctes avec prise de position socialiste. Le terme « socialiste » fait référence aux valeurs de l'idéologie politique, notamment celle de la défense de la justice sociale.

nécessaires afin de prendre position en articulant leur expérience du jeu, les enjeux qui découlent avec les concepts théoriques.

Au total, 15 élèves sur 36 (42%) ont démontré les compétences nécessaires à une prise de position sur le commerce équitable (Figure 7). Ces élèves ont été capables d'expliquer les enjeux liés au commerce équitable et de prendre position sur cette thématique. 4 élèves sur 36 ont cerné les enjeux liés au commerce équitable, mais n'ont pas démontré qu'ils pouvaient prendre position sur ce sujet.

17 élèves sur 36 n'ont pas réussi à cerner les enjeux du commerce équitable et à prendre position sur le sujet. Parmi les réponses, un grand nombre a mentionné son expérience vécue durant le jeu, mais ne l'a pas associée au commerce équitable.

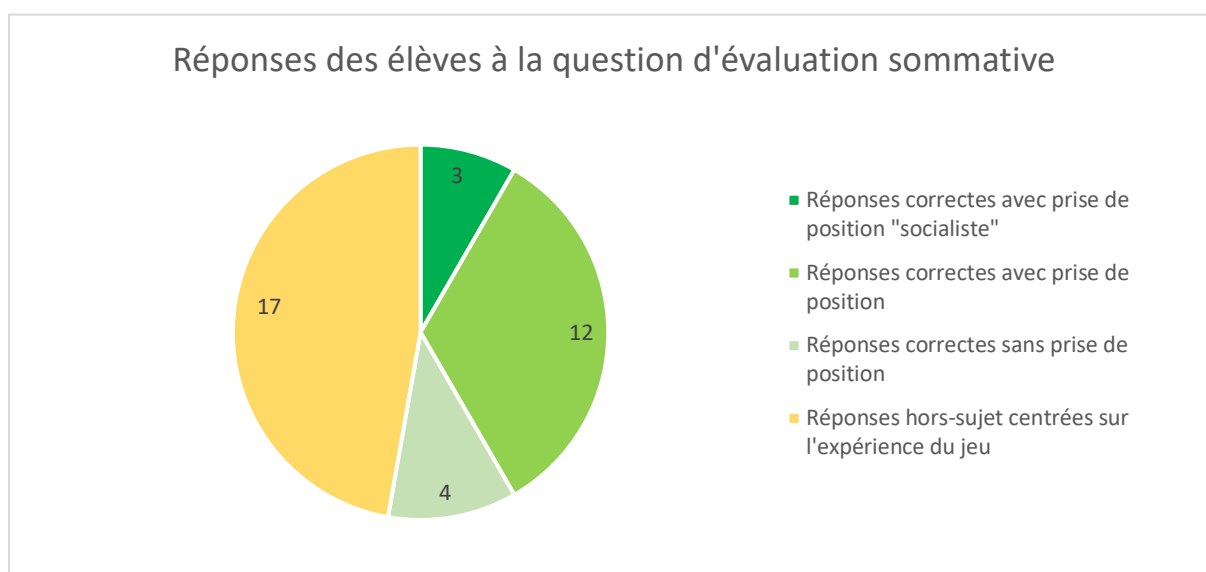


Figure 7: Classification des résultats de la question d'évaluation sommative.

3.5.2 Analyse discursive des réponses qualitatives

Pour chacune des différentes catégories, il s'agit ici de mentionner et d'interpréter les résultats à partir des réponses des élèves. Les réponses les plus représentatives pour chacune des catégories ou qui sont pertinentes sont reproduites dans les différents tableaux ci-dessous.

Les élèves « émancipés »

Parmi les réponses des élèves ayant pris position sur le commerce équitable, les résultats permettent de distinguer deux catégories. Dans la première catégorie, les élèves qui parlent en « je », c'est-à-dire qui sont capables d'exprimer de façon claire leur position. Dans la deuxième catégorie, les élèves qui énoncent les enjeux liés au commerce équitable en mettant en évidence les avantages de cette dernière.

Le jeu de rôle a permis, pour une partie des élèves, de faire évoluer ou d'appuyer un certain nombre de représentations qui permettent une prise de position argumentée. C'est le cas de Axel qui explicite sa prise de position de façon très claire (Tableau 4). Sa prise de position est liée au constat qu'il a réalisé durant le jeu de rôle. À partir de celui-ci, il argumente les raisons de favoriser les produits du commerce équitable en utilisant les objectifs à réaliser durant le jeu (se nourrir, scolariser ses enfants, se loger). Il effectue une transposition entre sa situation vécue durant le jeu et la réalité des conditions de vie des ouvriers dans le monde.

Emma argumente au sujet de sa vision positive du commerce équitable par opposition à la filière multinationale verticale, mettant en avant la juste rémunération des ouvriers dans le commerce équitable. Alberina exprime son avis, en se positionnant en tant que consommateur, mentionnant le fait qu'elle favoriserait l'achat de produits issus du commerce équitable, car ils sont meilleurs (sans exprimer en quoi ou pour qui ils le sont), mais surtout que les ouvriers sont bien rémunérés.

Ces trois exemples de réponses montrent la diversité des positionnements lorsqu'ils s'expriment en leur nom.

Tableau 4: Exemples d'arguments corrects exprimés à la première personne.

	Réponses
Axel	« J'ai remarqué qu'en tant qu'ouvrier, je ne pouvais pas envoyer mes enfants à l'école, du coup je pense qu'il faut privilégier le commerce équitable, pour que les gens puissent envoyer les enfants à l'école, se nourrir »
Emma	« Je pense que c'est une bonne filière parce que les employés sont bien payés ou correctement comparé à la filière multinationale verticale »
Alberina	« Pour moi, j'achèterais des produits du commerce équitable, car ils sont meilleurs et les ouvriers sont bien payés »

D'autre part, une partie des élèves exprime leur opinion en utilisant les formules suivantes sur le commerce équitable : « c'est bien, car », « c'est mieux que ». Une partie des élèves juge la filière « correcte », « bien » ou même « cool » utilisant les arguments perçus lors du jeu. Le principal argument étant celui de la « juste » rémunération des ouvriers agricoles qui permet de subvenir aux besoins primaires de la famille (se loger, se nourrir). Léontine utilise des connaissances provenant du jeu et de la phase d'institutionnalisation qui a suivi. Dans sa réponse, elle mentionne « le bien-être des ouvriers/producteurs ». Cela fait directement référence à la consigne du cours mentionnant que chaque acteur a pour but d'améliorer son bien-être. Elle associe cet argument à celui des bonnes conditions de travail. Lors du jeu de rôle, les conditions de travail ne variaient pas en fonction de la filière dans laquelle les ouvriers agricoles fabriquaient des bananes. Ce point précis a été mentionné

lors de l'institutionnalisation des connaissances. C'est une exception dans sa capacité à utiliser des connaissances vues lors de l'institutionnalisation. La problématique des conditions de travail ou de l'exploitation des enfants apparaissent peu dans les réponses des élèves, contrairement à la question financière permettant de se nourrir, se loger et financer la scolarisation. C'est notamment le cas pour Basile et Carlos.

Brossard (1999), s'inspirant de Perrenoud, définit qu'une « compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. » (Brossard, 1999)

Dans ces deux définitions, mais également dans beaucoup d'autres définitions se retrouvent les trois affirmations suivantes : « (a) une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation ; (b) elle s'applique à une famille de situations ; (c) elle est orientée vers une finalité ». (Allal, 2002, p.79)

Il est intéressant de mentionner la créativité de Carlos qui mentionne encore, en plus des arguments avancés, l'idée d'autonomie des ouvriers agricoles, l'argent permettant « d'acheter sa terre » (Tableau 5). Ces résultats montrent le développement de compétences par la mise en relation de plusieurs connaissances (Allal, 2002) qui ont été mobilisées à bon escient et en temps opportun (Brossard, 1999). On constate donc que les points qui ont été explicités par un plus grand nombre d'élèves sont ceux figurant dans le jeu, notamment la scolarisation des enfants, qui était un des enjeux importants pour les ouvriers agricoles. Ils ont davantage marqué les esprits que ceux mentionnés lors de la phase d'institutionnalisation.

Le développement des compétences spécifiques et la capacité à les mobiliser dans une démarche réflexive permettent une émancipation des élèves tournée vers une prise de conscience et une remise en question du fonctionnement néolibéral de notre société et des inégalités qu'elle engendre.

Tableau 5: Exemples d'arguments corrects exprimés à partir d'adjectifs qualitatifs.

	Réponses
Carlos	Le commerce équitable est mieux, car plus d'enfants peuvent aller à l'école, on reçoit plus d'argent donc on peut mieux se nourrir et peut-être s'acheter sa terre pour y faire pousser des fruits et des légumes.
Célia	C'est une filière correcte, car elle paie ses ouvriers comme il se doit
Léontine	Le commerce équitable ça permet le bien-être des ouvriers/producteurs financièrement et qu'ils travaillent dans de bonnes conditions.
Alex	C'est cool vu que les ouvriers ont assez pour vivre correctement contrairement à la multinationale verticale

Les élèves « socialistes »

Les 3 élèves qui ont remis en question le commerce équitable l'ont fait de façon assez chancelante. Il est évident que sont touchés ici des concepts philosophiques complexes : l'équité, l'égalité et la justice. Il est alors difficile pour les élèves d'utiliser les mots avec précision (exemple : différence entre équité et égalité) et donc nécessaire d'interpréter leurs mots afin d'expliciter le sens qu'ils ont pu leur donner.

La question de l'équité est remise en cause par les différences de revenus entre les différents acteurs, et ce, même si le revenu de l'ouvrier lui permet de vivre dignement. Angel perçoit de façon injuste le fait que d'autres acteurs gagnent davantage que celui qui produit (Tableau 6). Il est intéressant de constater que les acteurs mentionnés sont les « patrons », les exportateurs et les autres. Le terme de « patron » n'a jamais été mentionné par l'enseignant, ni par oral, ni par écrit ; le terme utilisé est celui de « propriétaire agricole ». L'élève, en utilisant ce mot, qui lui est certainement plus familier, montre la représentation qu'il se fait du propriétaire agricole et a parfaitement cerné la hiérarchie et le pouvoir de domination du propriétaire agricole sur ses ouvriers. Zeid se base sur les résultats du jeu, en observant que les exportateurs, faisant le lien entre le pays de production (le Brésil) et le pays de distribution (la Suisse), avaient gagné davantage d'argent que les ouvriers agricoles. Ussaina mentionne « les autres » sans préciser de qui il s'agit. L'utilisation de ce mot montre peut-être la difficulté à énoncer clairement les autres acteurs, mais peut-être également l'idée qu'il perçoit que même dans une filière du commerce équitable, un ouvrier agricole gagne moins que n'importe quel autre acteur. Ces réponses montrent également que le distributeur est absent des réponses des élèves. Comme dans le dispositif mis en place, les élèves jouant les distributeurs sont dans une autre salle, ils n'ont pas de contact direct avec les acteurs qui fabriquent les bananes. Dans l'idée d'une continuité pédagogique, il serait intéressant d'approfondir et de faire remarquer aux élèves cet aspect.

Ces élèves démontrent aussi leur sens de la justice, ils prennent position sur ce qui est juste ou non, en orientant leur sens de la justice vers davantage d'égalité sur les revenus entre les différents acteurs.

Tableau 6: Exemples d'arguments des « élèves soucieux de justice sociale ».

	Réponses
Zeid	C'est pas très équitable, les exportateurs étaient mieux payés que ceux qui ont fabriqué les bananes.
Ussaina	Ce n'est pas équitable, car les ouvriers même s'ils travaillent bien, ils auront pas beaucoup d'argent, alors que les autres font moins d'efforts et gagnent beaucoup plus (...).
Angel	Ce n'est pas forcément équitable, ni juste, les gens qui travaillent (ouvriers agricoles) n'ont pas toujours un bon salaire (...), les « patrons » sont assez injuste et ne pensent qu'à leur bien.

Les élèves sans expression d'opinion

Quatre élèves ont compris les enjeux autour du commerce équitable, cependant, ils n'ont pas exprimé leur opinion. Ils montrent une difficulté de communication, notamment à exprimer une position personnelle sur un sujet. Ils donnent les caractéristiques du commerce équitable, toujours en s'appuyant sur les éléments du jeu, notamment le salaire qui permet aux ouvriers agricoles et leur famille de vivre dignement, mais ils n'expriment pas d'avis critiques (Tableau 7).

Tableau 7: Exemples d'arguments des élèves sans expression d'opinion.

	Réponses
Tayssa	Le commerce équitable paie bien les producteurs, comme le dit son nom (commerce équitable) donc il est équitable avec la paie.
Matteo	Que tout le monde arrive avoir assez d'argent pour les factures, pour envoyer les enfants à l'école et pour acheter à manger.

Les élèves avec des représentations « fausses »

17 élèves n'ont pas encore cerné les enjeux du commerce équitable ou n'ont pas démontré les compétences de communication pour les exprimer. Dans leurs réponses, ils expriment leur vécu ou leurs représentations en lien avec le jeu de rôle, parfois en mentionnant des éléments incorrects et parfois hors-sujet avec le commerce équitable. C'est notamment le cas d'Angelina qui mentionne la négociation comme élément essentiel pour le fonctionnement de la filière agricole.

Parmi les 17 élèves, 4 élèves ont conforté leurs représentations méritocratiques du monde du travail (Tableau 8). Ces représentations sont considérées comme fausses lorsqu'elles sont en lien avec les différentes filières agricoles, dans lesquelles l'implication des ouvriers agricoles dans leur travail n'a pas ou peu d'incidence sur l'amélioration de leurs conditions matérielles d'existence. C'est notamment le cas de Laura qui affirme qu'il faut être rapide et travailler correctement et qui mentionne qu'il faut fabriquer en grande quantité pour être mieux rémunéré. Ils ont gardé la seule idée que, pour gagner de l'argent, il fallait travailler beaucoup et bien. Ils n'ont pas saisi les enjeux d'exploitation qui existent entre les différents acteurs du commerce équitable, notamment le fait que, peu importe le travail fourni par les ouvriers agricoles, ils seront rémunérés moins que les autres acteurs. Ces représentations erronées étaient certainement préexistantes chez ces élèves. Chalmeau & al. relèvent « l'influence des croyances antérieures(...) ou encore l'influence du contexte personnel (expérience personnelle, contexte familial, considérations sociales sur la construction d'arguments » (2019, p.96), qu'il s'agisse de situation de débat ou de prise de position des élèves. Ces propos corroborent de nombreuses études sur lesquelles il s'appuie (Zeidler, 1997 ; Sadler & Zeidler, 2005 ; Schweizer & Kelly, 2005 ; von Aufschneiter & al., 2008). Le jeu n'a pas permis de faire évoluer leurs croyances ou représentations

préexistantes sur ce sujet. Ils ont gardé ou acquis l'idée que vivre dignement est uniquement lié au travail de celui qui produit. Ces quatre élèves partagent également l'idée que le producteur est au service du consommateur et qu'il doit répondre aux attentes de celui-ci afin de gagner convenablement sa vie. Ces représentations ne sont pas fausses et correspondent à la réalité de nos sociétés libérales, cependant, elles n'ont pas de liens avec le commerce équitable. Youssef mentionne également le fait de devoir satisfaire le consommateur, alors que l'ouvrier agricole, dans la réalité, mais également dans le jeu, n'est jamais en contact avec celui-ci.

Tableau 8: Exemples d'arguments des élèves avec des représentations fausses.

	Réponses
Chloé	Que si les produits sont de bonnes qualités, les gens en achètent plus. (...) En gros, si tu fais un bon travail, tu gagnes un meilleur salaire.
Aline	Il faut fabriquer beaucoup pour être bien payé, grâce à ça, on peut payer les impôts et les enfants peuvent aller à l'école
Youssef	Alors moi j'étais producteur de bananes, du coup notre but était de faire les meilleures bananes pour que le consommateur soit satisfait.
Laura	Il faut être souvent rapide et travailler comme il faut, donc correctement. Si tu ne travailles pas bien, tu auras pas d'argent pour mettre les enfants à l'école.

Enfin, d'autres élèves ont relaté l'expérience qu'ils ont vécue durant le jeu. Ils n'ont pas réussi à faire le lien entre l'expérience du jeu et les enjeux du commerce équitable. Benoît met en évidence dans sa réponse des éléments intéressants sur l'exploitation, notamment sur les inégalités entre les différents acteurs et les conséquences sur la vie des ouvriers agricoles. Toutefois, il n'a pas encore compris que le commerce équitable avait pour but de limiter ces inégalités. Il manque à l'élève des éléments de compréhension pour avoir un regard critique pertinent sur le commerce équitable.

Au contraire, d'autres élèves ont mis en évidence des éléments vécus durant le jeu, mais qui n'ont pas de lien spécifique avec le commerce équitable (Tableau 9). Angelina met en avant la négociation. Jean parle de l'activité de tous les joueurs. Ces réponses hors-sujet montrent chez ces élèves une incompréhension des enjeux autour du commerce équitable.

Basile lui, n'arrive pas à prendre du recul sur le rôle qu'il a expérimenté durant le jeu, il est focalisé sur son ressenti et n'a pas pris en compte celui des autres élèves, notamment celui des ouvriers agricoles, ni des éléments discutés lors de l'institutionnalisation. Cet élève est représentatif de plusieurs élèves qui n'ont pas su décentrer leur regard et cerner les enjeux du commerce équitable.

Tableau 9: Exemples d'arguments des élèves avec des représentations hors-sujet.

	Réponses
Angelina	Ils doivent beaucoup négocier pour pouvoir avancer.
Jean	Tout le monde à quelque chose à faire et on gagne des petites sommes d'argent.
Benoît	Que les ouvriers agricoles ne gagnent pas assez pour toute l'année ou pour leurs enfants et les chefs, au contraire gagnent beaucoup d'argent.
Basile	Que la filière soit très compliquée à gérer avec les employés qui demande de l'argent et l'exportatrice qui ne donne pas assez d'argent

Ces résultats montrent l'importance que l'expérimentation du jeu a prise dans les réponses des élèves. Une grande majorité des élèves basent leurs réponses sur leur expérience durant le jeu et peu sur les échanges effectués lors du débriefing ou sur les éléments théoriques amenés lors de l'institutionnalisation des connaissances.

Lorsque les élèves ont cerné les enjeux importants du commerce équitable, le jeu se montre un outil puissant au service de leur argumentation. Pour ces élèves, les résultats rejoignent ceux de la méta-recherche de Sauvé & al. (2007) qui mentionne qu'un grand nombre d'études démontrent que le jeu permet l'intégration et la structuration des connaissances.

En revanche, d'autres élèves mentionnent des éléments peu pertinents de l'expérience durant le jeu. Cela rejoint également les recherches qui démontrent que le jeu est un vecteur d'intégration de connaissances (Sauvé & al., 2007), mais démontre que la sélection et la structuration de toutes les connaissances à disposition durant le jeu le débriefing n'a pas été intégré de façon correcte. Dans ce dispositif pédagogique, une difficulté de structurer les connaissances est observée pour ces élèves. Le rôle des élèves a donc également un impact sur leurs réponses. Il s'agit de remettre en question le dispositif pour que les élèves puissent percevoir de façon plus claire les enjeux principaux. Une piste pourrait être de faire plusieurs parties de jeu afin que les élèves puissent exp  rimer tous les différents rôles.

3.6 Une évolution sur le long terme ?

3.6.1 Les représentations des élèves avant le jeu (  valuation diagnostique)

Lors de l'évaluation diagnostique, les élèves se retrouvaient en situation fictive d'achat (Annexe 1). Ils devaient prendre position dans leur choix d'achat et le justifier, puis expliquer les raisons de la différence de prix. Prem  rement, l'évaluation permet de mettre en évidence que seulement 2 élèves sur 36 mentionnent la rémunération équitable des consommateurs (Figure 8). Les autres élèves ne connaissent pas la signification des labels FAIRTRADE, en particulier MAX HAAVELAR.

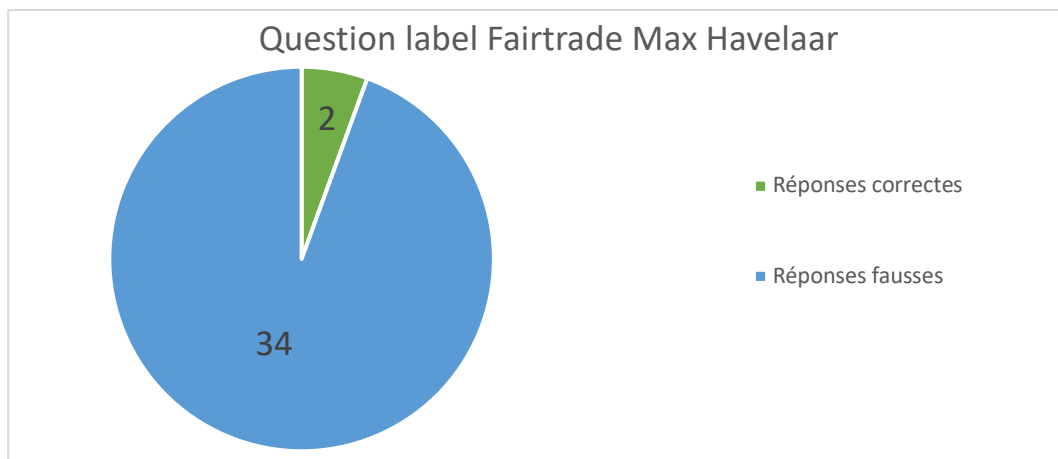


Figure 8: Réponses des élèves sur la signification du label Fairtrade Max Havelaar.

Ne connaissant pas la signification du label, les élèves expriment leurs hypothèses sur la différence de prix, ce qui permet à l'enseignant de percevoir les représentations des élèves (Figure 9). Parmi les élèves qui ont effectué des hypothèses fausses, onze élèves mentionnent des raisons écologiques (bio, sans pesticide, respecte davantage l'environnement). Dix élèves associent le label à une marque et sans comprendre les mécanismes, en mentionnant que la marque coûte plus cher. Neuf élèves émettent l'hypothèse qu'elles ont un meilleur goût ou un meilleur aspect se basant sur l'image des bananes sélectionnées sur le site internet du distributeur. Ces résultats permettent d'avoir un aperçu des représentations de la majorité des élèves sur l'agriculture biologique selon l'idée de « c'est plus cher parce que c'est bio », sur les marques « la marque coûte plus cher que sans marque », sans forcément comprendre les causes ou encore l'influence des images et donc de la publicité sur les élèves, lorsqu'ils accordent de l'importance à une image. En reprenant les trois piliers du développement durable, on remarque qu'une très grande majorité des représentations valident l'hypothèse que les élèves sont davantage traversés par les questions liées à l'économie et l'environnement, ici la question du bio. Le troisième pilier « social » est pratiquement absent des hypothèses des élèves. L'hypothèse que des bananes coûtent plus cher, car elles permettent de mieux rémunérer ceux qui les produisent n'apparaît que pour 2 élèves sur 36, validant pour l'enseignant la mise en place de ce dispositif pédagogique au sujet du commerce équitable.

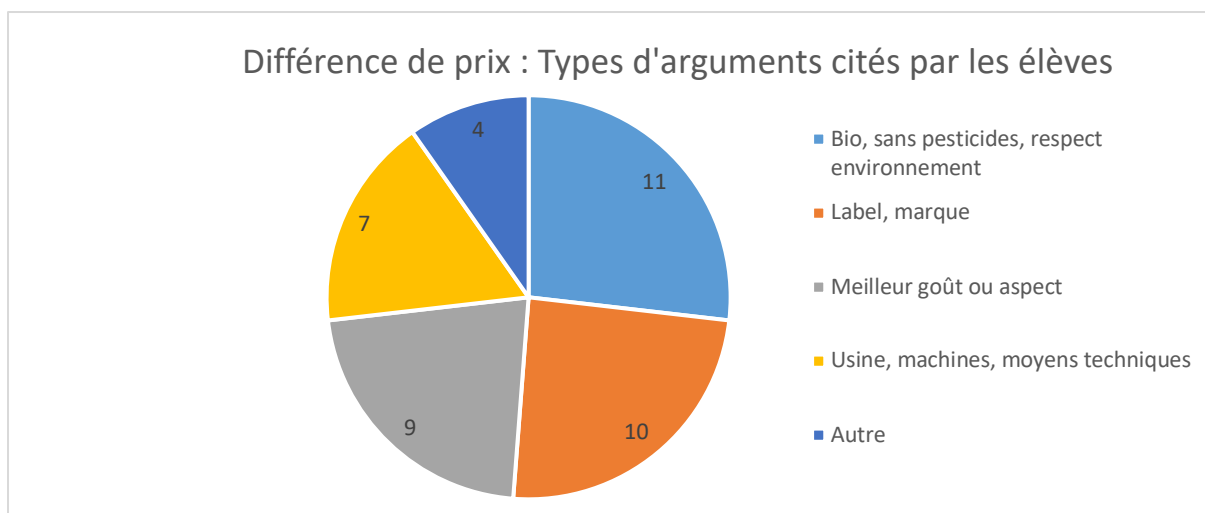


Figure 9: Types d'arguments cités par les élèves expliquant la différence de prix des bananes.

22 élèves sur 36 ont choisi les bananes qui ne sont pas issues du commerce équitable. L'argument principal mentionné est le prix. 19 élèves sur 22 ont choisi d'acheter les bananes les moins chères. Quatre élèves associent le fait qu'elles ont la même origine (l'Amérique du Sud) et donc que la différence de prix n'est pas justifiée.

Pour les 14 qui choisissent des bananes Max Havelaar, un seul élève mentionne le fait que les producteurs sont mieux rémunérés. Les autres développent des arguments faux ou non pertinents. Cinq élèves mentionnent le fait qu'elles ont un meilleur aspect sur l'image. Trois élèves assurent qu'il s'agit de produits de meilleure qualité et trois autres élèves font l'hypothèse fausse qu'il s'agit de bananes bio. Pour finir, il est intéressant de relever la réponse de Mickael, qui choisit ces bananes-là, car ce sont celles qu'il « mange depuis qu'il est petit ». Les habitudes jouent pour lui un rôle important, sans savoir à quoi ce label correspond.

Les résultats montrent que les élèves ne connaissent pas le commerce équitable et ces labels, confondent produits avec un label bio et produits issus du commerce équitable et fondent majoritairement leur choix sur le prix des bananes.

3.6.2 Évolution des choix de consommation et des représentations

En tant qu'enseignant-chercheur, je suis intéressé à connaître si les apprentissages s'inscrivent dans le temps ou non. Dans la pratique enseignante, il est nécessaire de suivre des directives du PER et de traiter plusieurs thématiques qui se succèdent. Il est rare de revenir sur des thématiques abordées plusieurs mois auparavant. C'était pour moi l'occasion d'effectuer cet exercice afin de mieux évaluer cette séquence pédagogique.

Le nombre d'élèves qui choisissent des bananes Fairtrade a légèrement augmenté, l'argument du prix bas restant très présent chez de nombreux élèves. La séquence pédagogique a fait évoluer les « comportements » de peu d'élèves (Figure 10).

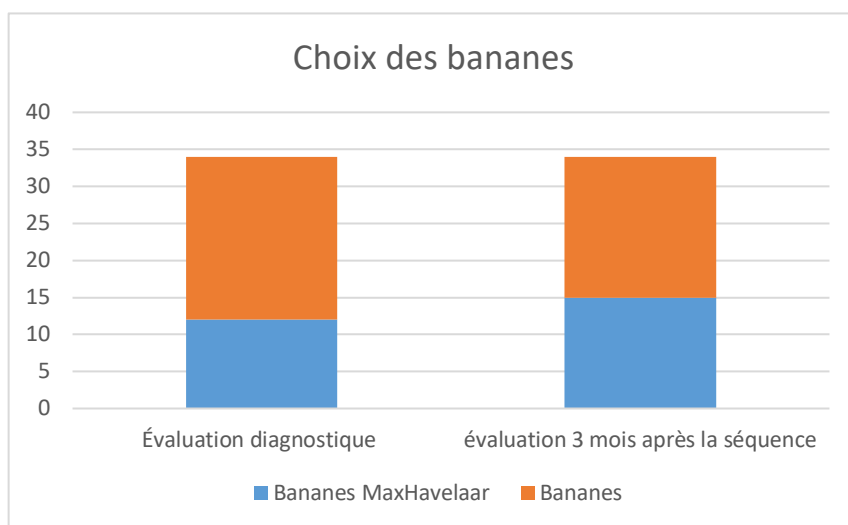


Figure 10: Choix des bananes par les élèves lors de l'évaluation diagnostique et 3 mois après la séquence.

Les résultats montrent également qu'une grande partie des hypothèses fausses sur la signification du label Fairtrade ont disparu (Figure 11). Même si certains élèves n'arrivent pas ou plus à déterminer les enjeux liés au label Max Havelaar, beaucoup moins d'élèves mentionnent des éléments faux (bio, meilleur goût ou aspect, utilisation de moyens techniques). Seule l'idée de la marque reste encore très présente.

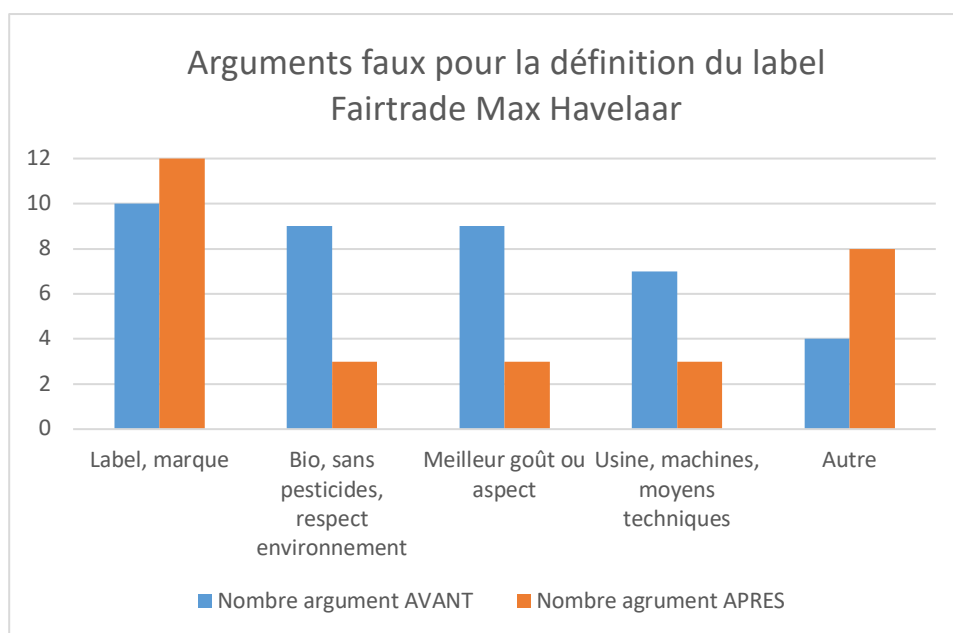


Figure 11: Types d'arguments faux pour la définition du label Fairtrade Max Havelaar.

Après trois mois, dix élèves ont donné une argumentation juste au sujet de la signification du label Max Havelaar Fairtrade, il s'agit d'un nombre plus élevé qu'avant le début de la séquence pédagogique, mais inférieur au nombre d'élèves qui avaient compris les enjeux du commerce équitable lors de l'évaluation sommative. On peut expliquer ces résultats de plusieurs manières. Premièrement, certains élèves ont malheureusement et simplement oublié. Sans répétition dans le temps, le cerveau oublie une grande partie des informations, c'est ce que Ebbinghaus (1885) présentait sous le concept de courbe de l'oubli. De plus, pour de nombreux neuroscientifiques, dont Beck et Richards, il est normal d'oublier un certain nombre d'informations que l'individu juge comme non-pertinentes. Beck mentionne le fait que l'individu garde les informations qui contribuent à prendre des décisions dans le monde réel (cité par Michel, 2019). Ces élèves n'ont donc peut-être pas réussi à donner suffisamment de sens à ce label de commerce équitable pour qu'ils s'en souviennent. Cela est compréhensible. À cet âge¹⁰, certainement peu d'entre eux font les courses de façon autonome, ils ne sont donc pas encore confrontés à ces questionnements dans le monde réel. Pour l'enseignant, ces résultats montrent l'importance de passer davantage de temps sur une séquence d'apprentissage ou de revenir durant l'année pour évoquer à nouveau ces concepts.

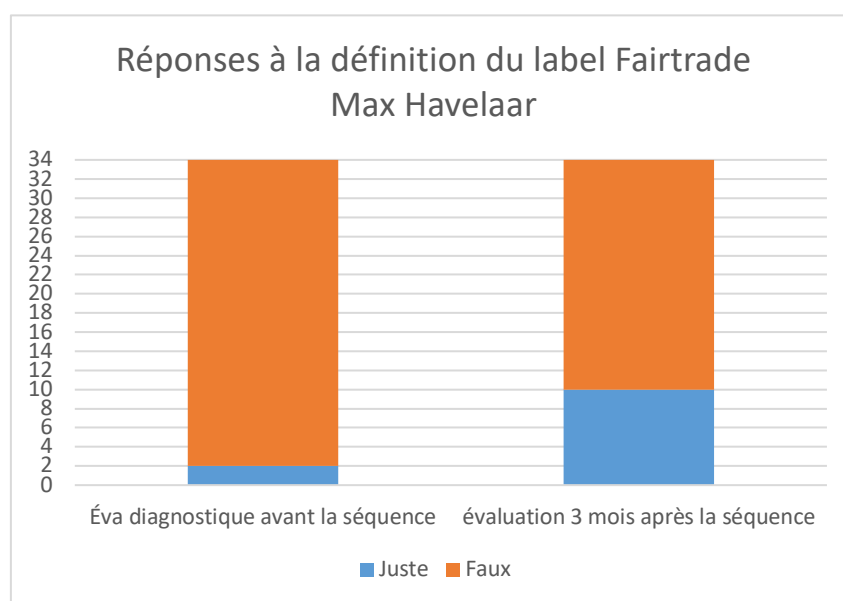


Figure 12: Réponses à la définition du label Fairtrade Max Havelaar.

¹⁰ Les élèves sont en 9H, ils ont donc entre treize et quatorze ans.

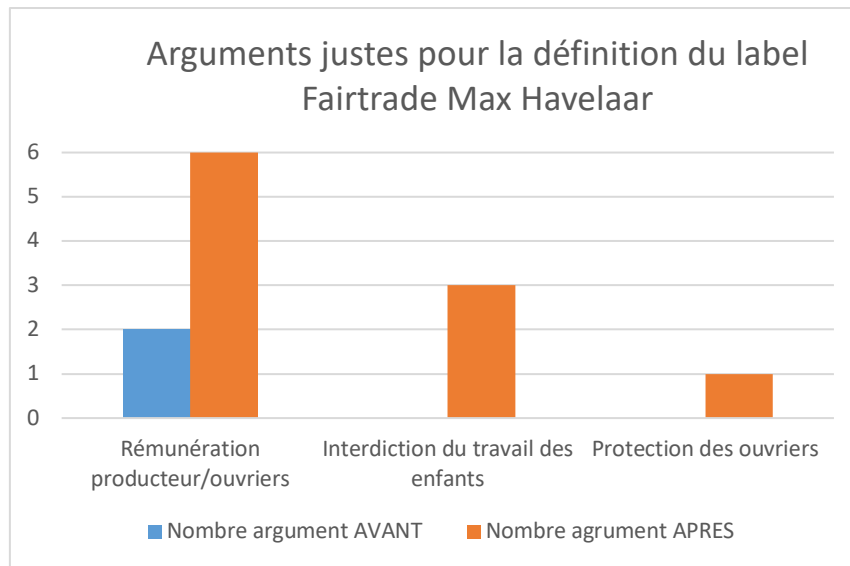


Figure 13: Arguments justes pour la définition du label Fairtrade Max Havelaar.

Pour finir, dix élèves connaissent la signification du label (Figure 12) et les enjeux sociaux autour de celui-ci : rémunération juste et équitable, protection des ouvriers, interdiction du travail des enfants (Figure 13). Pour ces élèves-ci, ces compétences sont ancrées durablement.

Conclusion

Acheter des produits alimentaires est un geste anodin que tout citoyen effectue. L'éducation au commerce équitable vise à faire prendre conscience aux consommateurs des enjeux sociaux autour de cet acte. Le dispositif pédagogique ludique mis en place a été créé dans le but d'être un outil au service du développement des compétences des élèves, notamment la critique et la prise de position en fonction de normes sociales d'un produit agricole et des enjeux liés à l'exploitation des ouvriers agricoles.

Dans cette recherche, un des objectifs était de créer, d'adapter et de mettre en place un dispositif ludique qui réponde à ces enjeux et d'analyser si le jeu, en particulier le jeu de rôle, pouvait être un outil au développement de compétences spécifiques et transversales. Cette séquence pédagogique avait pour objectif de s'inscrire dans la philosophie pédagogique émancipatrice et égalitaire, notamment pensée par Rancière, dans laquelle l'enseignant reste en retrait. Le rôle de l'enseignant, dans sa fonction d'explicateur et de transmetteur de connaissances, étant absent, les élèves apprennent alors par eux-mêmes grâce aux outils mis à leur disposition, en l'occurrence le jeu.

Cette expérience a permis de mettre en évidence plusieurs éléments. Premièrement, l'hétérogénéité des résultats obtenus. Les résultats de cette recherche ne permettent pas de faire des généralités à partir des résultats obtenus. Le jeu, en lui-même, permet l'amélioration des compétences spécifiques chez certains élèves qui ont réussi « à prendre suffisamment de hauteur » durant le jeu, qui ont compris les phénomènes de domination/exploitation et ont repéré les grandes inégalités entre les différents acteurs. Cependant, les résultats montrent que cela n'a pas été le cas pour une majorité des élèves. L'apprentissage des élèves est faible s'il se limite uniquement à l'expérience du jeu. Toutefois, la phase de débriefing et d'institutionnalisation a permis, par l'échange et la discussion entre les élèves, de prendre conscience des différents enjeux, des avantages et des inconvénients des différentes filières agricoles. Tous ces éléments théoriques importants ont été exprimés par les élèves, l'enseignant se contentant de noter et d'ordonner ces derniers. Dans ce dispositif, le débriefing et l'institutionnalisation sont nécessaires à l'apprentissage, l'expérimentation du jeu étant un outil à leur service.

Cette hétérogénéité des élèves implique de faire des choix dans la façon de catégoriser les résultats. Ces choix de création des différentes catégories en fonction des profils-types des élèves sont basés sur le résultat des observations et des écrits des élèves. Malgré cela, cette catégorisation découle d'un choix subjectif qui peut être discuté et remis en question. De plus, le choix des données analysées constitue un avantage, car il permet de mettre en évidence les points que l'enseignant-chercheur juge

essentiels, mais découle également d'une certaine subjectivité. Ces choix étant parfois également limités par le dispositif de récolte des données, certaines conversations étant inaudibles, plusieurs personnes parlant en même temps, les résultats ne prennent pas en compte l'ensemble des interactions durant le jeu. L'échantillonnage de 34 personnes permet d'avoir les données écrites d'un nombre important de personnes. Toutefois, il aurait été intéressant de concentrer encore davantage l'étude sur quelques élèves représentant chacune des catégories avec un profil-type.

En ce qui concerne les capacités transversales, les résultats démontrent un nombre important d'élèves n'ayant pas amélioré leurs capacités transversales durant le jeu (communication, collaboration) et n'ayant pas cerné les enjeux autour du commerce équitable, impliquant un certain échec pour l'enseignant. Cela révèle toute la complexité à enseigner et à mettre en place des dispositifs pédagogiques au sein de classes hétérogènes. Tant le lecteur que l'enseignant-chercheur ont pu réaliser au fil des pages précédentes, l'hétérogénéité du développement des compétences durant cette séquence pédagogique. Dès lors, il est possible de critiquer le dispositif pédagogique afin de l'améliorer. Apporter une aide supplémentaire aux élèves, par exemple dans l'argumentaire à négocier, mais également dans les possibilités d'action, est envisageable afin d'optimiser la mise en place de situations de communication et de collaboration.

Suite aux lectures scientifiques mentionnant tous les apports du jeu de rôle pour l'apprentissage et le développement de compétences chez l'élève, j'imaginais que ce dispositif pédagogique allait permettre à une grande majorité d'améliorer leurs compétences (spécifiques et transversales), y compris pour les élèves qui d'ordinaire ont des difficultés. Cependant, le jeu n'a pas permis de faire évoluer cette hiérarchie ou de limiter ces différences. Les élèves qui d'ordinaire ont des facilités sont ceux qui ont compris le plus vite les enjeux. Pour un certain nombre d'élèves, les compétences sur le commerce équitable ont de la peine à s'inscrire durablement dans le temps. Il serait intéressant que l'enseignant revienne ponctuellement sur cette thématique afin de réanimer et d'approfondir ces sujets. Comme mentionné dans les questions spécifiques, une seule séquence de quelques leçons est faible pour mettre en évidence ces sujets complexes. C'est notamment une des limites de cette étude, le temps étant limité et l'organisation temporelle étant identique pour tous les élèves, l'enseignant-chercheur impose une temporalité sans tenir compte des hétérogénéités.

Sans vouloir généraliser, la séquence ludique et pédagogique et le sujet qu'il traite (le commerce équitable) engagent l'élève dans une démarche réflexive, notamment dans la décentration de soi et la remise en question. Cela a été démontré notamment lors des échanges durant le débriefing qui a engendré une certaine prise de conscience d'un certain nombre d'élèves et une remise en question de

leur attitude et préjugés améliorant le développement personnel, celle-ci se trouvant encore limitée par l'articulation entre des différentes compétences spécifiques.

En outre, il est également possible de s'interroger sur le choix pédagogique de l'enseignant. N'aurait-il pas été préférable que l'enseignant exprime et transmette davantage d'informations, par exemple sur l'exploitation des travailleurs et la démolition des représentations fausses des élèves ? Lors de l'institutionnalisation, aurait-il dû davantage prendre la parole afin d'exprimer plus clairement les enjeux ? Ces questions restent en suspens. Dès lors, il serait intéressant de faire évoluer le dispositif dans ce sens. Par exemple, par le changement d'attitude de l'enseignant qui pourrait davantage être présent durant le jeu en explicitant les différentes relations entre les différents acteurs.

En conclusion, avoir un regard scientifique sur ce dispositif pédagogique m'a permis de mieux cerner les enjeux autour des compétences des élèves, d'observer une fois de plus l'hétérogénéité des élèves et de leurs représentations. Malgré les résultats mitigés en ce qui concerne l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant, ce travail m'a conforté dans la mise en place de dispositifs originaux qui permettent l'amélioration des compétences, en particulier le développement de l'esprit critique, afin de former de futurs citoyens conscients des enjeux de notre société et donc libres de faire des choix éclairés.

Bibliographie

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans : Joaquim Dolz éd., *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- André, J. (2005). *Éduquer à la motivation : cette force qui fait réussir*. Paris : L'Harmattan.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. *Babylonia*, 3(8), 8-13.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation : exemple de l'éducation au développement durable*. Paris : L'Harmattan.
- Bonny, Y. (2018). *Le « champ » de la recherche-action*. Accès <https://recherche-action.ch/a-propos/Pages/Diversit%C3%A9%20des%20d%C3%A9marches.aspx#pour%20aller>
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris : Anthropos.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.582>
- Brossard, L. (1999) Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe Perrenoud, *Vie pédagogique*, 112, 16-20.
- Brundtland, G. H. (1987). *Notre avenir à tous*. Accès <https://www.are.admin.ch/are/fr/home/media-et-publications/publications/developpement-durable/brundtland-report.html>
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9–28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 11(3), 8-20.
- Chalmeau, R., Julien, M., Calvet, A., Léna, J. & Vergnolle Mainar, C. (2019). Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire. *Éducation & didactique*, 13, 83-104. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3829>
- Chamberland, G. & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec.
- Diemer, A. & Marquat, C. (2014). *Education au développement durable: Enjeux et controverses*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Duflo, C. (2001). Grandeur et misère du jeu à l'ère du divertissement. *Cités*, 7, 109-118. <https://doi.org/10.3917/cite.007.0109>
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Érès.
- Frommherz, C. & Monnet, A. (2012). Modèles du développement durable. *Bulletin éducation environnement.ch* 1(Annexe). Accès https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/Publications/annexe_eech_1_2012.pdf
- Helme, L., Jourdan, R. & Tortissier, K. (2014). Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques. *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 28, 64-68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.345750>

- Jouneau-Sion, C. (2009). Des jeux de simulation pour comprendre le monde en histoire, géographie et éducation civique. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, 22-24.
- Lange, J. M. (2014). Éducation au développement durable: intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.959>
- Matagne, P. (2013). Éducation à l'environnement, éducation au développement durable: la double rupture. *Éducation et socialisation*, 33. <https://doi.org/10.4000/edso.94>
- Michel, J. F. (2019). *Les sept profils d'apprentissage: pour former et enseigner*. Paris : Editions Eyrolles.
- Morin, E. (2007). *L'an 1 de l'ère écologique, en dialogue avec Nicolas Hulot*. Paris : Editions Tallandier.
- Mulnet, D. (2014). Chapitre 8. Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable ? Dans : Arnaud Diemer éd., *Education au développement durable: Enjeux et controverses* (pp. 183-202). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.diemer.2014.01.0183>
- Musset, M. & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, 48.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Éditions Quæ.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Rabecq-Maillard, M.M. (1969). *Histoire des jeux éducatifs : de l'Antiquité au vingtième siècle*. Paris : Nathan.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Sachs, I. (1981). *Initiation à l'Écodéveloppement*. Toulouse : éditions Privat.
- Sanchez, E. & Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education & Didactique*, 9(2), 21-42.
- Sanchez, E., Ney, M. & Labat, J. M. (2011). Jeux sérieux et pédagogie universitaire : de la conception à l'évaluation des apprentissages. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 48-57. <https://doi.org/10.7202/1005783ar>
- Sauvé, L., Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89–107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Sauvé, L. & Viau, R. (2002). *L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement – apprentissage: Acte du Colloque de l'ACDE*. Accès http://www.savie.ca/SAVIE/Publications/035_Article-abandon-calgary.pdf
- Simonneaux, J. & Simonneaux, L. (2009). À la croisée des questions socialement vives et du développement durable : étude de la relation alimentation-environnement avec des enseignant(e)s. *Didaskalia*, 34, 67-104. doi : 10.4267/2042/30430.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Zanna, O. & Jarry, B. (2019). 4. Éduquer à l'empathie émotionnelle à l'école ? Dans : O. Zanna & B. Jarry (Dir), *Cultiver l'empathie à l'école* (pp. 53-71). Paris : Dunod.

Liste des figures et tableaux

Figure 1: Les trois piliers du développement durable.	11
Figure 2: Les différentes phases de la séquence pédagogique.	21
Figure 3: Exemple de négociation pendant la phase de jeu.	32
Figure 4: Exemple de réactions exprimées lors du débriefing.....	34
Figure 5: Verbatim de l'échange entre Aysu et l'enseignant lors du débriefing.....	36
Figure 6: Classification des élèves ayant joué le rôle d'ouvrier agricole en fonction des sentiments exprimés lors du débriefing.	38
Figure 7: Classification des résultats de la question d'évaluation sommative.	43
Figure 8: Réponses des élèves sur la signification du label Fairtrade Max Havelaar.....	50
Figure 9: Types d'arguments cités par les élèves expliquant la différence de prix des bananes.....	51
Figure 10: Choix des bananes par les élèves lors de l'évaluation diagnostique et 3 mois après la séquence.	52
Figure 11: Types d'arguments faux pour la définition du label Fairtrade Max Havelaar.....	52
Figure 12: Réponses à la définition du label Fairtrade Max Havelaar.	53
Figure 13: Arguments justes pour la définition du label Fairtrade Max Havelaar.	54
Tableau 1: Degrés du niveau d'argumentation des élèves.....	33
Tableau 2: Exemples de réactions exprimées par les ouvriers agricoles.....	40
Tableau 3: Exemples de réactions positives exprimées par les ouvriers agricoles.....	40
Tableau 4: Exemples d'arguments corrects exprimés à la première personne.....	44
Tableau 5: Exemples d'arguments corrects exprimés à partir d'adjectifs qualitatifs.....	45
Tableau 6: Exemples d'arguments des « élèves soucieux de justice sociale ».	46
Tableau 7: Exemples d'arguments des élèves sans expression d'opinion.....	47
Tableau 8: Exemples d'arguments des élèves avec des représentations fausses.	48
Tableau 9: Exemples d'arguments des élèves avec des représentations hors-sujet.....	49

Annexe 1 : Fiche d'évaluation diagnostique

Prénom :

Achats de bananes

Tu dois aller acheter des bananes au supermarché (environ 1,5kg). Tu reçois 4frs et tu peux garder la monnaie. Tu as deux choix possibles.



Bananes FAIRTRADE MAXHAVELAAR
Prix : 3,60 frs
Origine : Amérique du Sud
Distributeur : Coop



Bananes
Prix : 1,95 frs
Origine : Amérique du Sud
Distributeur : Coop

Parmi ces deux choix de bananes possibles, quelles bananes choisis-tu ? Justifie ta réponse.

Selon toi, pourquoi les bananes FAIRTRADE MAX HAVELAAR coûtent plus chères que les bananes traditionnelles ?

Selon toi, est-ce que la différence de prix te semble juste ?

Annexe 2 : Explications du jeu (diaporama commenté)

JEU DE LA BANANE

But du jeu:

Chaque participant doit améliorer son bien-être !

Organisation du jeu

Année 1

« PAUSE » : - Payer les frais
- Remplir la fiche

Année 2

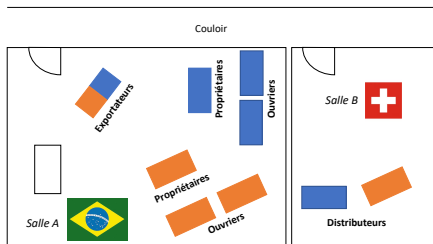
« PAUSE » : - Payer les frais
- Remplir la fiche

Année 3

- Payer les frais
Calculer le résultat final sur la fiche

ATTENTION: Toutes les bananes que vous avez à la fin d'une année ne peuvent plus être vendus.

Organisation de l'espace



FICHE DISTRIBUTEUR

- Ton rôle est d'acheter des bananes à l'exportateur pour ensuite les revendre au consommateur (l'enseignant). A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 1'000 sous pour vivre et tu dois payer 500 sous de frais pour le magasin.
- Au début du jeu, tu dois trouver un nom pour ton magasin et un slogan.
- Tu dois négocier le prix auquel tu achètes les bananes à l'exportateur.

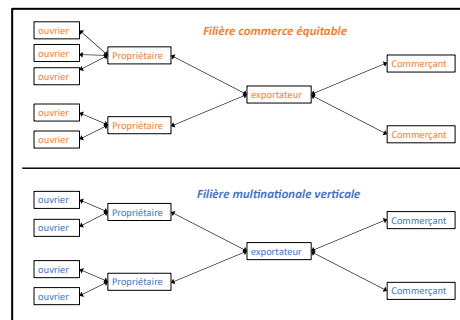
FICHE PROPRIÉTAIRE

- Ton rôle est de verser un salaire à tes ouvriers en échange des bananes qu'ils produisent. Tu peux négocier leur salaire. Ensuite, tu dois vendre les bananes à l'exportateur. Essaie d'obtenir le meilleur prix pour faire vivre ta famille.
- A la fin de l'année, A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 200 sous pour vivre et 200 sous pour que tes 4 enfants puissent aller à l'école.

« Jeu de la banane »

Répartition des rôles:

Ouvriers agricoles	Propriétaires agricoles	Exportateurs/Importateurs	Distributeur
Élève A	Élève J	Élève N.	Élève P
Élève B	Élève K	Élève O	Élève Q
Élève C	Élève L		Élève R
Élève D	Élève M		Élève S
Élève E			
Élève F			
Élève G			
Élève H			
Élève I			



FICHE OUVRIER

- Ton rôle est de produire des bananes pour le propriétaire de la plantation en échange d'un salaire. Chaque banane dessinée est égale à 1 tonne de banane produite.
- A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 200 sous pour vivre.
- Tu as 5 enfants. Les frais d'école coûtent 50 sous par enfant.
- Tu dois négocier ton salaire avec le propriétaire de la plantation de banane. Essaie de négocier le meilleur salaire possible mais n'oublie pas que ta survie et celle de ta famille est en jeu !

FICHE IMPORTATEUR/EXPORTATEUR

- Ton rôle est d'acheter des bananes aux propriétaires, de les transporter et de les revendre aux commerçants. Tu disposes d'un capital de 5'000 sous pour commencer le jeu.
- A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 1'000 sous pour vivre et tu dois payer 500 sous de frais de transport.
- Le prix auquel tu peux acheter les bananes te sera indiqué par le meneur de jeu. Tu dois négocier le prix de vente avec le commerçant.

Annexe 3 : Fiches élèves – Rôle et comptabilité

Prénom :

FICHE IMPORTATEUR/EXPORTATEUR

Ton rôle est d'acheter des bananes aux propriétaires, de les transporter et de les revendre aux commerçants.

Tu disposes d'un capital de 5'000 sous pour commencer le jeu.

A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 1'000 sous pour vivre et tu dois payer 500 sous de frais de transport.

Le prix auquel tu peux acheter les bananes te sera indiqué par le meneur de jeu. Tu dois négocier le prix de vente avec le commerçant.

1ère année	
Capital de départ	5000
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL RECETTES	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Minimum pour vivre	- 1000
Frais de transport	- 500
Résultat final	*

2ème année	
Nouveau capital	*
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL RECETTES	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Minimum pour vivre	- 1000
Frais de transport	- 500
Résultat final	**

3ème année	
Nouveau capital	**
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL RECETTES	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Achat de t à sous	
Minimum pour vivre	- 1000
Frais de transport	- 500
Résultat final	

Prénom :

FICHE DISTRIBUTEUR

Ton rôle est d'acheter des bananes à l'exportateur pour ensuite les revendre au consommateur (l'enseignant).

A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 1'000 sous pour vivre et tu dois payer 500 sous de frais pour le magasin.

Au début du jeu, tu dois trouver un nom pour ton magasin et un slogan.

Tu dois négocier le prix auquel tu achètes les bananes à l'exportateur.

1ère année	
Capital de départ	2000
Vente de t àsous	
TOTAL RECETTES	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Minimum pour vivre	-1000
Frais du magasin	-500
Résultat final	*

2ème année	
Nouveau capital	*
Vente de t àsous	
TOTAL RECETTES	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Minimum pour vivre	-1000
Frais du magasin	-500
Résultat final	**

3ème année	
Nouveau capital	**
Vente de t àsous	
TOTAL RECETTES	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Achat de T à sous	
Minimum pour vivre	-1000
Frais de transport	-500
Résultat final	

Prénom :

FICHE OUVRIER

Ton rôle est de produire des bananes pour le propriétaire de la plantation en échange d'un salaire.

Chaque banane dessinée est égale à 1 tonne de banane produite.

A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 200 sous pour vivre.

Tu as 5 enfants. Les frais d'école coûtent 50 sous par enfant.

Tu dois négocier ton salaire avec le propriétaire de la plantation de banane.

Essaie de négocier le meilleur salaire possible mais n'oublie pas que ta survie et celle de ta famille est en jeu !

1ère année	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL	
Minimum pour vivre	- 200 sous
Frais d'école (50 sous par enfant)	
Reste en fin d'année	

2ème année	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL	
Minimum pour vivre	- 200 sous
Frais d'école (50 sous par enfant)	
Reste en fin d'année	

3ème année	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL	
Minimum pour vivre	- 200 sous
Frais d'école (50 sous par enfant)	
Reste en fin d'année	

Prénom :

FICHE PROPRIÉTAIRE

Ton rôle est de verser un salaire à tes ouvriers en échange des bananes qu'ils produisent. Tu peux négocier leur salaire. Ensuite, tu dois vendre les bananes à l'exportateur. Essaie d'obtenir le meilleur prix pour faire vivre ta famille.

A la fin de l'année, A la fin de l'année, tu as besoin de minimum 200 sous pour vivre et 200 sous pour que tes 4 enfants puissent aller à l'école.

1ère année	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL	
Salaire aux ouvriers	-
Minimum pour vivre	- 200
Frais d'école	- 200
Reste en fin d'année	

2ème année	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL	
Salaire aux ouvriers	-
Minimum pour vivre	- 200
Frais d'école	- 200
Reste en fin d'année	

3ème année	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
Vente de t àsous	
TOTAL	
Salaire aux ouvriers	
Minimum pour vivre	- 200
Frais d'école	- 200
Reste en fin d'année	

Annexe 4 : Fiche élève - Débriefing

Prénom : _____

Débriefing : Fiche ouvrier agricole

Comment t'es-tu senti dans ton rôle de travailleur ?

Qu'as-tu ressenti après la première année, lorsque ton travail effectué ne te permettait pas de vivre correctement ?

Qu'as-tu ressenti lorsque l'enseignant a déchiré une partie de la fabrication des bananes ?

Si tu avais pu choisir ton rôle, quel rôle aurais-tu choisi ? Le même, un autre ? Pour quelles raisons ?

L'objectif du jeu était d'améliorer son bien-être (ses conditions de vie), estimes-tu que tu as atteint l'objectif ? Développe ta réponse.

Prénom : _____

Débriefing : Fiche propriétaire

Comment t'es-tu senti dans ton rôle de propriétaire et lors des négociations ?

Comment as-tu réparti les salaires de tes ouvriers ? As-tu favorisé en premier tes revenus ou ceux de tes ouvriers ? Pourquoi ?

Considères-tu que la somme que tu as gagnée est juste par rapport aux autres salaires ? Explique ta réponse.

Si tu avais pu choisir ton rôle, quel rôle aurais-tu choisi ? Le même, un autre ? Pour quelles raisons ?

L'objectif du jeu était d'améliorer son bien-être (ses conditions de vie), estimes-tu que tu as atteint l'objectif ? Développe ta réponse.

Penses-tu que les autres ont réussi à atteindre cet objectif ? Te souciais-tu de la réussite des autres ? Pourquoi ? Développe ta réponse.

Prénom : _____

Débriefing : Fiche Exportateur

Comment t'es-tu senti dans ton rôle d'exportateur ?

Qu'as-tu ressenti lors des négociations ?

L'objectif du jeu était d'améliorer son bien-être (ses conditions de vie), estimes-tu que tu as atteint l'objectif ? Développe ta réponse.

Penses-tu que les propriétaires et les ouvriers ont réussi à atteindre leur objectif ? Te souciais-tu de la réussite des autres ? Pourquoi ? Développe ta réponse.

Si tu avais pu choisir ton rôle, quel rôle aurais-tu choisi ? Le même, un autre ? Pour quelles raisons ?

Prénom : _____

Débriefing : Fiche distributeur

Comment t'es-tu senti dans ton rôle de distributeur (commerçant) ?

Qu'as-tu ressenti lors des négociations ?

L'objectif du jeu était d'améliorer son bien-être (ses conditions de vie), estimes-tu que tu as atteint l'objectif ? Développe ta réponse.

Quelles étaient tes relations avec les autres commerçants ?

Que savais-tu des conditions de vie des ouvriers et des agriculteurs ? Est-ce que tu t'en souciais ? Explique pourquoi.

Annexe 5 : Fiches élèves, institutionnalisation

Prénom : _____

COMMENT RÉPARTIR LES REVENUS AGRICOLES ?

Après avoir expérimenté le jeu et après les discussions en groupe qui ont suivies, réponds aux questions suivantes.

Si tu souhaites compléter tes réponses, tu peux t'aider du LE p. 81, 82 et 83.

1. Dans le monde agricole, les revenus sont souvent insuffisants pour les ouvriers et les petits producteurs, quelles en sont les conséquences ?

Résultats du jeu, somme moyenne de chacun des acteurs à la fin de la partie :

Filière agricole "multinationale verticale"

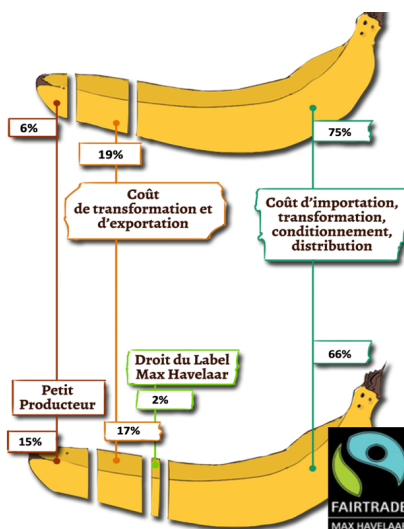
	Ouvriers	Propriétaires	Exportateur	Distributeur
Somme récoltée	80 sous	1200 sous	4'400 sous	14'300 sous
Scolarisation	2 enfants sur 5	Tous		

Filière agricole "commerce équitable"

	Ouvriers	Propriétaires	Exportateur	Distributeur
Somme récoltée	300 sous	3550 sous	3'870 sous	23'700 sous
Scolarisation	4 enfants sur 5	Tous		

2. Compare les résultats du jeu à la décomposition réelle du prix des bananes. Qu'y a-t-il de similaire ? Qu'y a-t-il de différent ?

Décomposition du prix d'un kg de bananes



Source : Adapté de Max Havelaar, France, mai 2003