



Autre article

2015

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

[Compte rendu de :] Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique / Gruson, Brigitte, Forest, Dominique & Loquet, Monique

Franck, Orianna

How to cite

FRANCK, Orianna. [Compte rendu de :] Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique / Gruson, Brigitte, Forest, Dominique & Loquet, Monique. In: Revue suisse des sciences de l'éducation, 2015, vol. 37, n° 1. doi: 10.24452/sjer.37.1.5213

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:116405>

Publication DOI: [10.24452/sjer.37.1.5213](https://doi.org/10.24452/sjer.37.1.5213)

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 15.03.2023 17:22

Rezensionen / recensions / recensioni

Gruson, Brigitte, Forest, Dominique & Loquet, Monique (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 373 p.

Le propos de cet ouvrage, qui s'adresse aux chercheurs et étudiants en sciences de l'éducation et en didactique, se situe à mi-chemin entre l'exposé d'une théorie en construction – la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) – et son déploiement progressif comme outil conceptuel, lequel permet de modéliser des jeux de savoirs. Il prolonge l'ouvrage de Sensevy et Mercier, «Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves» (2007)¹ qui pointait par le concept d'«action conjointe» le fait que l'enseignant et les élèves agissent ensemble dans toute situation didactique. À ce propos, selon la proximité du lecteur avec la TACD, il pourra être utile d'avoir l'ouvrage précédent sous la main pour certains rappels théoriques. Cela dit, les auteurs exposent leurs théories de façon claire et redéfinissent à l'occasion les présupposés sur lesquels repose leur approche.

«Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique» approfondit les fondements de la TACD (2007) en développant une description du triple système de jeux de savoir, à travers plusieurs exemples d'études de cas. Les notions prennent formes au fil des chapitres qui convoquent diverses situations d'enseignement/apprentissage de savoirs relevant de disciplines variées au sein d'institutions scolaires ou dans des situations extra-scolaires. Chaque chapitre apporte un point de vue neuf qui redéfinit et complexifie la théorie de l'action conjointe.

Les jeux de savoir sont globalement abordés suivant une approche «pragmatiste» où la théorie sert à développer une pratique «éclairée». Le projet des auteurs est de produire une théorie «au service» (de l'explication) de l'empirie. Le mouvement de va et vient entre la théorie et l'empirie caractérise donc l'ouvrage, où le modèle décrit correspond à une «spécification concrète de la théorie» (p. 366).

L'ouvrage présente donc un triple modèle comprenant les jeux didactiques, les jeux d'apprentissage et les jeux épistémiques. Le jeu didactique était décrit lors du premier ouvrage (2007), les jeux d'apprentissage et épistémiques sont ici décrits et approfondis.

Le but de l'ouvrage n'est pas seulement descriptif. Sur base de la présentation du rapport entre jeux d'apprentissage et jeux épistémiques, les auteurs évaluent l'efficacité des pratiques décrites, dans leur rapport entre milieu et contrat. Ainsi, il vise l'amélioration de la formation des enseignants en les considérant comme «collaborateurs» au sein de l'action conjointe; il se propose d'autre part de participer à la consolidation de la collaboration entre chercheurs et professeurs afin

d'améliorer les dispositifs d'enseignement de l'AC.

D'un point de vue général, l'ouvrage se caractérise par quatre points présents à travers tous les chapitres: 1. la description approfondie de l'AC dans une démarche clinique; 2. le recours à l'empirie; 3. le traitement des données; et enfin, 4. les aspects sémiotiques. Plus spécifiquement, les quatre grandes parties sont divisées en chapitres qui concernent soit un savoir spécifique/une discipline, soit une approche comparatiste, présentant les différentes pratiques didactiques et éducatives au sein d'institutions scolaires et non scolaires. Cette recension ne décrira pas exhaustivement chaque chapitre mais cherchera plutôt à pointer certains éléments saillants de chaque partie.

La première partie, intitulée «Jeu épistémique et jeu d'apprentissage», explore ces deux jeux et leurs rapports dans différentes situations scolaires [ch. 1: enseignement des mécanismes sismiques en géologie à l'école primaire; ch. 2: enseignement des fractions et décimaux en mathématique dans des classes de CM2; ch. 3: enseignement de la «traversée de l'espace scénique en *quatre pattes-debout à deux* et en *quatre pattes-debout-au sol à trois*» dans une pratique chorégraphique à l'école maternelle] et non scolaires [ch. 4: enseignement du jeu «faire des bulles» en natation dans une institution préscolaire ludoéducative].

En comparant l'action conjointe dans quatre classes de CM2 (5^e primaire), Santini (ch. 1) émet des hypothèses vis-à-vis de l'efficacité des pratiques professorales à travers la caractérisation des jeux épistémiques par leur «densité en savoir» et leur «spécificité au savoir». Le deuxième chapitre, en s'attachant à la description et à l'analyse d'une pratique d'enseignement, tend à démontrer que l'apprentissage dépend de ces mêmes pratiques. Quilio intègre à cet effet la théorie des «vertus» (Pouivet) à la TACD dans l'analyse de la pratique enseignante pour comprendre ce qui advient lorsqu'un professeur poursuit un enjeu de savoir général plutôt que local. Dans le troisième chapitre, Motais-Louvel distingue les types de savoirs liés d'une part à la chorée (qu'elle définit comme «l'art du corps en mouvement», p. 60) et d'autre part à la «graphie» («l'écriture/lecture de suites de mouvement dansés, dans un espace et un temps construits selon l'œuvre en acte», p. 60). Dans le processus d'apprentissage, elle montre l'importance du rôle de l'artiste dans la transmission du savoir dont il est porteur, en collaboration avec l'enseignant. On assiste ensuite à un retournement de point de vue avec Loquet et Roesslé (ch. 4): à travers les jeux épistémiques liés à l'apprentissage des pratiques culturelles sportives, les auteures observent comment, dans un contexte non scolaire, ces enfants «façonnent leur culture» et «contribuent à la faire évoluer» (p. 92). Selon leur description, le jeu d'apprentissage «faire des bulles» renvoie au milieu, au temps et aux responsabilités dans la collaboration entre parent et enfant; le jeu épistémique est représenté par des «traits significatifs» liés à l'univers culturel de référence de l'APSA (activités physiques sportives et artistiques) et comporte des dimensions affectives ou émotionnelles, aussi bien qu'il implique des techniques et des transformations corporelles.

La deuxième partie, intitulée «Jeu didactique et capital d'adéquation», traite

du rapport entre les notions d'efficacité et d'équité au sein des jeux dans le cadre d'un même enseignement [ch. 1: Découverte du monde vivant, sciences au cycle 2 (école élémentaire); ch. 3: Éducation aux médias et à l'infographie en classe de 3^e (13-14 ans); ch. 4: Langue étrangère «anglais» en CM2 et 6^e – comparaison de deux professeurs] et à travers deux disciplines [ch. 2: Mathématique et éducation physique et sportive, en 4^e].

Marlot (ch. 1) relève une dichotomie dans la conception que l'enseignant a de l'efficacité et l'équité, associant le premier à l'acte d'enseigner et le second à l'acte de socialiser. Marlot rappelle que l'un des objectifs poursuivis par la TACD est précisément de penser conjointement ces deux concepts dans la pratique enseignante. Rilhac (ch. 2) propose une approche comparative: géométrie (initiation à la démonstration) et éducation physique et sportive (EPS) (initiation à l'escalade) en classe de 4^e. Il conclut qu'apprendre c'est aussi *désapprendre* des compétences devenues «inutiles» et potentiellement sources d'obstacles. Kerneis (ch. 3) analyse pour sa part les incidences des glissements de jeu d'apprentissage sur le professeur et les élèves, dans le cadre d'un projet de classe visant à apprendre comment «lire le journal de manière critique et [à] écrire des articles sur un thème proposé». Il étudie ainsi comment l'enseignant amène les élèves, en partant de leur incertitude ou ignorance, vers la construction de certitudes. Gruson (ch. 4) analyse ensuite les prises de parole en classe lors de cours de langue étrangère et la façon dont les élèves mobilisent leurs connaissances pour participer aux jeux dans la langue anglaise. Elle observe des glissements de jeu quand les élèves, au lieu d'agir avec la langue, répètent les phrases de façon identique au modèle. Les glissements de jeux exposés dans cette deuxième partie montrent la nécessité d'un équilibre entre milieu et contrat:

Si un élève entretient un rapport adéquat aux attentes du professeur et aux objets du milieu alors il a plus de chance d'augmenter son capital de connaissances et, réciproquement, si un élève possède une fort capital de connaissance alors il peut plus facilement s'inscrire dans un rapport adéquat aux attentes professorales et aux objets du milieu. (p. 224)

La troisième partie, «l'attention conjointe dans les jeux didactiques» explore des situations où l'attention n'est pas efficace, dans le sens où l'effet attendu ou le but de l'action didactique ne serait pas atteint au sein de l'action conjointe. À cet égard, les chapitres illustrent des distinctions possibles dans les types d'attention: a. l'attention peut être ascétique ou conjointe, c'est-à-dire «produite par le désir et non par le contrôle» [ch. 1: exemple de l'école Freinet de Vence]; b. l'attention à l'élève peut prendre le dessus sur l'attention au milieu [ch. 2: exemple à travers la pratique des enseignants spécialisés]. L'importance du milieu est illustrée à travers ses dimensions sémiotique, proxémique et épistémique [ch. 3: exemple contrastés en lecture et mathématique].

L'une des visées de cette partie est de trouver comment le professeur peut résister au mécanisme électif/sélectif grâce à l'attention accordée aux besoins des

élèves. Cette 3^e partie s'avère ainsi intéressante pour ses dimensions politiques et éthiques, ces cadres permettant de réfléchir aux orientations que les idéologies impriment aux modèles d'élèves visés par les dispositifs d'enseignement: s'agit-il d'un élève soumis au savoir à apprendre ou co-responsable de celui-ci?

Go (ch. 1) observe l'attention conjointe à un objet d'étude dans la pédagogie Freinet et la met en lien avec les notions d'efficacité et d'équité. Il affirme ce faisant la nécessité d'une «reconstruction» urgente de l'éducation scolaire au niveau politique et didactique, tout en considérant les phénomènes psychiques, sociaux et anthropologiques comme étant liés au milieu. Ce chapitre est un peu en marge vis-à-vis des précédents dans le sens où l'empirie consiste plus en l'observation de pratiques en classe dans une école Freinet qu'en la mise en place d'un dispositif expérimental. De son côté, en étudiant le dispositif de réseaux d'aides spécialisées en mathématique à travers le discours de trois maîtres spécialisés, Toulec-Théry (ch. 2) met en garde contre la «stigmatisation» de l'élève «peu performant» et prône sa réintroduction «dans une dynamique d'apprentissage en vue de lui donner accès aux œuvres scolaires» (p. 261). Ici aussi, la mise en lien avec les attentes politiques dote la contribution d'une dimension très intéressante. L'auteure observe que, dans la plupart des cas, le maître, pour dépasser une difficulté, ne s'adresse pas à l'élève mais à l'enfant. Il scinde ainsi «l'enfant-élève entre sujet affectif et sujet épistémique», son attention n'est pas «didactique», portée sur l'objet, les savoirs ou la tâche à réaliser par l'élève mais plutôt «psycho-relationnelle», adressée à l'enfant, à ses motivations, à son estime (p. 272). Forest (ch. 3) aborde dans une approche proxémique les différentes difficultés auxquelles le professeur est confronté et met en évidence le fait qu'il ne peut enseigner directement un savoir comme tel aux élèves alors qu'il est contraint de faire avancer le temps didactique selon un même rythme pour tous les élèves. L'auteur convoque la notion de «distance» pour décrire les «formes spécifiques» de l'attention conjointe: de la part du professeur, il s'agit de la «distance» qu'il a aux élèves et au milieu, ce qui inclut tout ce qui est non-verbal, gestuel, pour faire avancer le temps didactique. Il est précisé qu'il ne suffit pas que l'attention conjointe soit dirigée vers un même objet de savoir, mais que les sujets soient conscients de l'attention de l'autre portée à l'objet.

La dimension éthique qui parcourt cette partie est très sensible. La distinction entre une attention «ascétique» (pour elle-même, propre au système éducatif plus classique) et une attention conjointe ciblant un intérêt commun (renvoyant à une conception «républicaine» de l'enseignement et de l'apprentissage d'un même savoir) offre deux macro-catégories d'analyse particulièrement convaincantes.

La quatrième partie, «Jeux didactiques et développement professionnel», étudie enfin l'écart entre le rôle des professeurs et celui des chercheurs. Deux dispositifs d'ingénierie didactique de collaboration entre professeurs et chercheurs y sont décrits. Ceux-ci collaborent pour assumer des positions normatives au sein des recherches et des pratiques didactiques en mathématique [ch. 1: aide en numération et résolution des problèmes] et en français [ch. 2: lecture d'une fable

de La Fontaine].

Nédélec-Trohel (ch. 1) décrit une ingénierie exploratoire «coopérative» (entre chercheurs et professeurs) avec deux enseignants (l'un ordinaire et l'autre spécialisé) du primaire (CE2), dans le cadre d'un dispositif d'aide spécialisé en mathématique. Pour traiter du travail épistémique du professeur, Lefeuvre (ch. 2) redéfinit les notions de *potentialisation/actualisation* et *savantisation/essentialisation* du savoir. Il décrit ensuite un dispositif de collaboration entre chercheurs et enseignants qui préparent ensemble une séance pour des élèves de cours moyen (5^e primaire) basée sur ces quatre axes en jeu dans l'étude d'un savoir *per se*. Le dispositif décrit est très intéressant en ce qu'il permet de voir la progression dans l'apprentissage d'un savoir selon l'évolution et la modification de la séance, sur base d'un dispositif réflexif de collaboration entre chercheurs et enseignants.

Pour conclure, nous voudrions simplement émettre quelques réserves quant à l'orientation prescriptive de l'ouvrage. Plus particulièrement, une critique locale pourrait être adressée à la connotation que possède à priori la métaphore du jeu. Les auteurs prennent beaucoup de précautions pour décrire cette image sans qu'elle prête à confusion et parviennent globalement à lever les possibles qui-proquos². Nous conservons cependant quelques doutes, dus principalement à la convocation du couple «gagnant/perdant» qui demeure, selon nous, dérangement dans le cadre d'une modélisation de l'apprentissage. Dans la synthèse de la première partie, on peut lire que l'«on *gagne* au jeu, quand on parvient à *faire*, et l'on *perd*, lorsqu'on échoue à *faire*. Le risque de perdre a un rôle majeur, puisqu'il ramène au but du jeu» (p. 120). Peut-on vraiment parler de perte dans les processus d'apprentissage? Que perd l'enfant quand il ne réussit pas une tâche? Ou quand il rompt un contrat didactique? Le jeu établi par le contrat n'est pas réussi mais est-ce vraiment une perte pour l'élève? On lit encore qu'«il y a donc un *enjeu*, un *gain*, qui fait que l'on s'y investit et que l'on se prend au jeu» (p. 121). Quid des élèves qui demeurent sur la touche du jeu? Comment explique-t-on cela à travers cette modélisation? Sont-ce de «mauvais joueurs»? Bien que les auteurs reconnaissent que «les aspects sont adéquats pour une institution donnée» (p. 125) et, qu'en note de bas de page (p. 223), on retrouve cette idée de Sensevy que l'élève peut «résister adéquatement», il nous semble que ces considérations mériteraient quelques approfondissements pour comprendre en quoi consiste cette «perte». En outre, par rapport à la spécificité des élèves, soulevée entre autres dans le chapitre de Gruson, dans le dernier chapitre de la dernière partie, on nous présente en contrepartie un dispositif où la posture du collectif chercheurs-enseignants se veut normative mais où la spécificité de la classe n'est pas prise en compte. Ils ont des attentes vis-à-vis des comportements des élèves en réaction au dispositif mis en œuvre dans les classes mais ces réponses des élèves ne varient-elle pas d'une classe à l'autre selon ses spécificités?

Orianna Franck, Université de Genève, FPSE

Notes

- ¹ Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- ² Par exemple, dans la synthèse de la première partie, il est précisé que les pratiques éducatives ne «sont» pas des jeux mais «comme» des jeux (p. 119). La modélisation des jeux de savoirs s'articule autour de trois approches: a. psychologique: le jeu enfantin (référence à Piaget et Wallon); b. philosophique: le jeu de langage (référence à Wittgenstein); et c. sociologique: le jeu social (référence à Bourdieu).