

Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif »

Misunderstanding and dysfunctioning of didactic games at primary school: the concept of "alternative games"

Didier Cariou, Martine Kervran et Patrice Rilhac



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4704>

DOI : 10.4000/rfp.4704

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 75-88

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Didier Cariou, Martine Kervran et Patrice Rilhac, « Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif » », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4704> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4704>

Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif »

Didier Cariou
Martine Kervran
Patrice Rilhac

Cet article vise à analyser les caractéristiques du jeu didactique entre professeurs et élèves confrontés à différents enjeux de savoirs disciplinaires à l'école primaire. Nous proposons de questionner ces pratiques de classes ordinaires en prenant pour support la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Nous nous attachons plus spécifiquement à étudier les moments didactiques où l'élève ne parvient pas à produire la réponse attendue par le professeur et où le *malentendu* s'installe. Nous nous appuyons sur le modèle du *jeu* pour analyser des situations au cours desquelles le jeu d'apprentissage initial est modifié au profit de *jeux alternatifs* qui semblent menacer le déroulement du processus didactique envisagé. Notre analyse de ces « exemples exemplaires » nous permet de proposer une caractérisation des jeux alternatifs issue simultanément de leurs spécificités et de leur généralité. Notre analyse nous conduit à spécifier quelques-uns des apports de l'approche didactique pour la compréhension de la notion de malentendu.

Mots-clés (TESE) : didactique, enseignement primaire, difficulté d'apprentissage, histoire, géométrie, langues.

Introduction

Les inégalités d'apprentissage ne résultent pas uniquement d'un déterminisme social. Elles adviennent à l'école et se construisent aussi au cœur des situations d'apprentissage qui produisent ou renforcent des *malentendus sociocognitifs* entre certains élèves et certaines pratiques scolaires (Bautier & Rochex, 1997;

Bautier & Rayou, 2009, 2013). Ces malentendus caractérisent essentiellement l'interprétation par les élèves de la nature des activités requises pour l'appropriation du savoir et de la culture scolaires. Les élèves cherchent souvent à se conformer aux prescriptions en s'acquittant de tâches parcellaires sans en percevoir les enjeux sous-jacents. Quand on attend de ces élèves qu'ils se situent dans un registre d'appropriation consciente du lien entre la tâche proposée et ses finalités en termes

d'apprentissage, ces derniers s'en tiennent au registre de la *conformité* par leur assujettissement aux consignes, par leur recherche du « résultat juste ». Ils ne perçoivent pas que l'enseignant vise par cette activité l'apprentissage d'un savoir décontextualisé. Ainsi, certains élèves présentent les signes extérieurs d'une activité scolaire qui, en réalité, opère seulement selon le mode du malentendu (Bonnéry, 2007).

Face à cette situation, des enseignants sont bien souvent conduits à déployer des procédures d'*adaptation* aux difficultés des élèves (van Zanten, 2001, p. 221-230). Cette adaptation produit une sélection des savoirs à enseigner et une contextualisation des pratiques d'enseignement : la part des exercices d'écriture est réduite au profit de l'expression orale des élèves, leur expérience personnelle et concrète est sollicitée, le détour par le jeu est favorisé pour inciter à leur mise au travail, etc. Ce type de malentendu et ces pratiques d'enseignement peuvent être également analysés du point de vue de la didactique, sur la base du concept de *contrat didactique* défini comme un système d'attentes réciproques entre les élèves et l'enseignant (Brousseau, 1998). Certains élèves croient répondre aux attentes de l'enseignant en s'engageant dans un simulacre d'activité d'apprentissage que l'enseignant feint de valider. En cohérence avec une sociologie de l'éducation qui entre dans les classes pour analyser la façon dont les situations d'enseignement-apprentissage génèrent de l'inégalité entre les élèves (Bonnéry, 2009) et avec les travaux qui mettent en regard les apports sociologique et didactique dans la compréhension des phénomènes de malentendus au sein des situations d'apprentissage (Rayou & Sensevy, 2014), nous proposons de montrer ici comment une approche didactique éclaire quelques-uns des mécanismes de la construction du malentendu par le professeur et par les élèves. En effet, si l'approche sociologique s'intéresse à l'interférence des dimensions cognitives, sociales et affectives de la genèse du malentendu, nous souhaitons orienter ici la focale sur la dimension transactionnelle – entre le professeur et les élèves – et sur la dimension épistémique de ce processus. Plus précisément, nous voulons montrer comment se construit conjointement – par le professeur et les élèves – un *hiatus didactique* entre le savoir visé/enseigné et le savoir appris/compris.

Dans un premier temps, nous présentons les notions théoriques issues de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) supports à nos analyses ainsi que la méthodologie qui nous a permis de procéder à la collecte puis à la sélection du corpus

retenu. Nous opérons ensuite une analyse de contenus des moments retenus lors d'interactions entre l'enseignant et des élèves dans chacune des classes observées. Enfin, nous comparons les pratiques analysées afin de dégager certains des aspects génériques qui participeraient activement au changement d'orientation des jeux d'apprentissage initialement prévus.

Mises en perspectives théoriques et méthodologiques

Jeu d'apprentissage

Notre démarche s'inscrit dans une logique pragmatiste qui consiste à se centrer non pas sur les individus en eux-mêmes mais sur leurs actions. L'analyse vise alors la connaissance des règles et des contraintes en fonction desquelles les acteurs agissent dans telle ou telle situation. Nous devons à Bourdieu (1980, 1994) et à sa suite à Brousseau (1998) puis à Sensevy (2011, 2012), dans le champ de l'enseignement-apprentissage, d'avoir mis en lumière qu'une relation entre des agents dont l'enjeu est la transmission et l'appropriation d'un savoir pouvait être vue comme une forme de *jeu*, dans le cadre d'un *champ* envisagé comme un espace relationnel où chaque acteur occupe une position relative. Cet espace définit l'univers des problèmes, des références, des repères intellectuels, des concepts communs à tous les agents du champ. Ces derniers sont dotés d'un *sens pratique*, à savoir des structures cognitives durables et des schèmes d'action qui orientent leur perception de la situation inhérente au champ concerné, ainsi que la réponse à lui apporter. Ce sens pratique permet de savoir ce qu'il y a à faire dans une situation donnée, ce que, en sport, on appelle *le sens du jeu*. Il fournit ce qu'il faut avoir en tête pour agir selon les *règles du jeu* et pour être *dans le jeu*.

Il ne s'agit pas d'assimiler les relations sociales à l'intérieur de la classe à un jeu ou de considérer le jeu comme une métaphore des actions didactiques, mais de modéliser les actions du professeur et des élèves *comme* un jeu (Sensevy, 2011, 2012). Nous considérons que la dynamique des transactions dans la classe peut être vue comme un *jeu coopératif* où le professeur gagne s'il parvient à faire jouer et à faire gagner ses élèves, c'est-à-dire s'il les conduit à développer d'eux-mêmes les stratégies gagnantes qui leur permettront de s'approprier le savoir qui en constitue *l'enjeu*. La modélisation des actions

didactiques comme un jeu consiste donc à porter un regard spécifique sur les échanges en classe du point de vue de la structure du jeu coopératif, c'est-à-dire des règles, des stratégies et des buts qui régissent les interactions des participants. Ainsi la notion de *jeu d'apprentissage* caractérise « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève » (Sensevy, 2012) dont elle donne une représentation cohérente dans le modèle du jeu. Plus précisément, Sensevy (2011) distingue le *jeu didactique*, par lequel on décrit l'ensemble du processus d'apprentissage, des *jeux d'apprentissage* par lesquels on décrit chaque coup – au sens de coup au jeu d'échec par exemple – joué dans le cadre de ce jeu didactique. Chaque jeu d'apprentissage caractérise en outre la confrontation à un objet de savoir spécifique. Un nouveau jeu d'apprentissage commence lorsqu'un paramètre du jeu est modifié et qu'un nouvel enjeu de savoir apparaît.

Altération du jeu d'apprentissage

Rilhac (2011) a montré que, dans certaines situations, les transactions conjointes du professeur et des élèves peuvent entraîner une *altération* du jeu d'apprentissage. Le jeu d'apprentissage initial auquel le professeur souhaitait voir effectivement jouer les élèves se voit remplacé par un *jeu alternatif* qui constitue un évitement par une partie au moins des acteurs – les élèves ou une partie des élèves et/ou la fois le professeur et les élèves – des relations didactiques initiales et de leurs enjeux de savoir.

Dans cette étude, nous revenons sur les mécanismes qui caractérisent l'altération du jeu d'apprentissage dans trois situations qui impliquent trois disciplines différentes (histoire, anglais et géométrie) de l'école primaire. Bien entendu, il ne s'agit pas de stigmatiser des pratiques professorales produisant une déperdition des enjeux d'apprentissage, mais de comprendre les logiques qui, dans le feu de l'action, produisent le remplacement du jeu d'apprentissage centré sur des savoirs par un « simulacre » où les relations entre le professeur et les élèves ne fonctionnent plus que pour elles-mêmes (Sensevy, 2011, p. 284-285). En ce sens, nous émettons l'hypothèse que ces jeux alternatifs fonctionnent comme des révélateurs des malentendus évoqués plus haut.

Méthodologie

Pour rendre compte des pratiques de classes ordinaires observées *in situ*, nous adoptons une approche *clinique*

du didactique (Leutenegger, 2000) : il s'agit de procéder à une étude de cas inspirée de l'analyse clinique mais qui porte sur le cas de situations didactiques et non sur des cas d'individus (professeurs ou élèves). Cette approche permet de décrire à grain fin ce qui se joue dans l'élaboration dynamique de la relation didactique au cours des jeux d'apprentissage. Afin d'analyser le processus d'installation du malentendu, nous étudions des épisodes révélateurs de l'écart qui se produit entre le jeu d'apprentissage initial, prévu et mis en place par le professeur, et les jeux alternatifs auxquels se livrent certains acteurs. Les transactions entre les élèves et le professeur, enregistrées et transcrites, sont considérées comme autant de traces observables de jeux alternatifs. Nous nous situons ainsi dans une approche « micro » mais nous replaçons les épisodes sélectionnés dans le contexte « méso » plus large des situations, des séances et des séquences d'apprentissages dans lesquels ils se sont produits afin d'en faciliter la compréhension.

Les épisodes proposés sont assez courts car il s'agit de faire porter l'analyse sur le moment où se déclenche le mécanisme de l'altération du jeu en tant que signe de l'instauration d'un malentendu. Nous ne considérons pas ces exemples comme ayant une valeur générale ou modélisatrice mais comme des *exemples exemplaires* au sens de Kuhn (1974). Ils permettent une *approche comparatiste en didactique* (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) car, s'ils renvoient à des situations variées, ils présentent des similitudes quant au problème qui nous occupe : chaque exemple permet de comprendre le fonctionnement de chacun des deux autres exemples afin d'éclairer ensemble le processus d'installation de jeux alternatifs. L'analyse de chacun des épisodes nous conduira à mettre ces moments spécifiques à l'épreuve de l'analyse croisée. L'analyse de ces exemples exemplaires favorise les va-et-vient entre le disciplinaire et le transdisciplinaire, le spécifique et le générique, le particulier et le général qui fondent la didactique comparée. Il s'agit de « nous confronter au contingent pour en dégager les parts modélisables, c'est-à-dire les variables génériques qui permettent de comprendre ce qui, dans le contingent, est spécifié » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002). L'une des formes de cette approche, que nous adoptons ici, est la mise à l'épreuve, par ces exemples exemplaires, d'un concept didactique (pour nous : le jeu alternatif) dans une confrontation de plusieurs perspectives disciplinaires et de contextes d'usages divers. Cette démarche permet à la fois d'affiner le

modèle par la confrontation au spécifique des situations examinées et de mieux comprendre le spécifique à l'aide du modèle générique.

Analyse empirique de trois situations de jeux alternatifs

Une situation de construction du savoir en histoire au cours moyen

L'extrait¹ choisi ici – analysé différemment dans un autre cadre (Cariou, 2013) – intervient à la fin d'une séance sur l'histoire de l'empire de Charlemagne en cours moyen (élèves âgés de 9 ans). Après avoir étudié la carte de l'empire carolingien, les élèves ont lu un petit texte sur les comtes qui administraient cet immense territoire. Le jeu d'apprentissage en question ici (nous le nommerons JA1) vise à définir la fonction du comte à partir des différentes attributions évoquées dans le texte : le comte est nommé par l'empereur à qui il doit fidélité, il doit lever les impôts, rendre la justice et lever les hommes d'armes dans la portion d'empire qu'il administre. Il s'agit d'une opération habituelle en classe d'histoire par laquelle l'enseignant demande aux élèves de prélever des informations dans un ou plusieurs documents pour les conduire à caractériser un fait. Nous pouvons en ce sens définir ce JA1 comme une opération d'énumération des caractéristiques d'un objet historique visant à définir la fonction du comte à partir d'informations ponctuelles prélevées dans le texte. La réponse attendue est que le comte est nommé par Charlemagne pour administrer en son nom une partie de l'empire nommée « comté ».

Cependant, comme l'extrait n° 1 le montre, les élèves et le professeur lui substituent un jeu d'apprentissage alternatif (que nous nommerons JA2) : essayer de deviner le mot attendu par le professeur parmi tous les mots prononcés durant la séance.

Dans cet extrait, le jeu alternatif JA2 est validé par le professeur (tour de parole [tdp] 7) qui conduit les élèves à chercher un mot et pas une définition. En conséquence, ils se lancent dans un jeu de devinettes (« on l'a déjà vu ? », tdp 6) jusqu'au contresens final du malfaiteur. En fonction d'une logique bien connue (Bautier & Rayou, 2009, p. 103-108), la régulation des

échanges engage les élèves dans l'énumération d'un lexique judiciaire (« justice », « police », « réprimera », « malfaiteur ») sans lien avec l'objet travaillé. Ce passage signale donc un évitement de l'opération de définition du comte initialement prévue pour produire un jeu alternatif confiné à l'énonciation d'un savoir déclaratif. Cet exemple nous semble véritablement « exemplaire » car il rend compte de la raison selon laquelle, pour les élèves, le savoir en histoire ne se construit pas mais se devine de façon aléatoire (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 112). En classe d'histoire, les élèves sont habitués à repérer uniquement des informations dans les textes qui leur sont soumis (ce qui a été réalisé juste avant le passage transcrit ici). Ainsi se construit l'un des malentendus autour de l'histoire scolaire qui produit ultérieurement la difficulté des élèves en classe d'histoire : en histoire, il n'y aurait que des mots à apprendre et rien à comprendre (Charlot, 1999, p. 308-311). Notons que l'élève que nous avons nommé Guillaume s'était efforcé de répondre à l'attente initiale du professeur en cherchant non pas un mot au hasard mais un synonyme de comte (tdp 2) et il signale son incompréhension du jeu alternatif qui est joué par la suite (tdp 28).

Une situation de réflexion sur la langue en anglais au CM2

La situation décrite ci-dessous est extraite de travaux antérieurs (Kervran & Auger, 2013) et « revisitée » sous l'angle de l'analyse des mécanismes du jeu alternatif. L'épisode choisi concerne une situation d'apprentissage sur le fonctionnement de la langue anglaise au cours moyen. Cette séance s'inscrit dans une séquence d'analyse comparée des mécanismes de construction des phrases interrogatives : il s'agit de comparer la formation des questions en français et en anglais. La première partie de la séance a été consacrée à une relecture participative d'un album de littérature jeunesse constitué d'une série de questions humoristiques sur les capacités de certains animaux², destinée à remettre en mémoire le lexique et à préparer le travail d'analyse métalinguistique. Le jeu d'apprentissage initial JA1 relève de l'enquête grammaticale : il s'agit d'élaborer la règle syntaxique de formation des questions fermées en anglais par le repérage de l'ordre des mots dans une série de huit questions extraites de l'album et de réponses possibles à ces questions (élaborées

1 Dans les trois extraits retenus, les prénoms des élèves ont tous été modifiés.

2 Clark J. & Ashworth J. (1993). *Does a whale eat ice-cream?* Londres : Nelson.

Extrait n° 1

1	Professeur	Qu'est-ce que c'est le comte finalement ? [...] Guillaume ?	Le professeur définit le jeu d'apprentissage attendu JA1 : définir la fonction du comte
2	Guillaume	Un ministre	
3	Professeur	[...] Alors, pourquoi tu me parles de ministre ? Pour toi un comte c'est un ministre, c'est ça ?	
4	Guillaume	Hum.	
5	Professeur	Si on voulait faire une définition sur le comte, quel mot on utiliserait ?	
6	Ethan	On l'a déjà vu ?	Ethan initie un jeu d'apprentissage alternatif JA2 validé par l'enseignant : deviner le mot juste parmi tous les mots utilisés dans la séance.
7	Professeur	Un mot qu'on a déjà utilisé, oui.	
8	Maël	Justice.	
9	Professeur	Pourquoi tu parles de justice ?	
10	Ethan	Parce que c'est lui qui arrête les coupables.	
11	Professeur	D'accord. Cassandra ?	
12	Cassandra	Président.	
13	Professeur	Président ? Un comte c'est un président ?	
14	Élèves	Non.	
15	Professeur	Dans ses missions ? À part la justice ?	
16	Justine	Les policiers.	
17	Professeur	Policiers ça serait avec justice. Il y a un mot dans votre texte qui, qu'on pourrait réutiliser, dans les missions du comte, on l'a dit tout à l'heure. Marie ?	
18	Marie	Réprimeras.	
19	Professeur	Réprimeras.	
[...]			
26	Nolan	Malfaiteur.	
27	Professeur	Malfaiteur ?	
28	Guillaume	Le comte, c'est un malfaiteur ?	

antérieurement par la classe). Pour mener l'enquête, les élèves doivent observer attentivement les phrases et en déduire une règle de fonctionnement. Le professeur s'attend à ce que les élèves proposent des formulations sur l'ordre des mots dans la phrase interrogative en anglais (auxiliaire, sujet, verbe). Le travail est effectué en binômes. Il s'avère que quatre binômes ont focalisé leur attention sur la fréquence d'apparition des mots dans les énoncés et non sur les similarités de composition des énoncés pour formuler une règle de grammaire. Ils ont interprété la consigne comme une demande de recherche de mots récurrents (noms d'animaux ; *can*) et ont ainsi transformé le jeu d'apprentissage d'enquête grammaticale JA1 en un jeu alternatif de repérage lexical JA2. La séance se poursuit alors par une phase de mise en commun qui prend la forme

d'une discussion sur les résultats obtenus par chacun des binômes (voir extrait n° 2).

Au cours de cet épisode, le professeur régule l'avancée des échanges en rappelant à plusieurs reprises l'énoncé du problème (tdp 1, tdp 4, tdp 13, tdp 15) et en évoquant une remarque faite par un élève juste avant le travail en binômes et passée inaperçue (tdp 15). Cependant la consigne initiale (tdp 1) est ambiguë et, même si elle est reformulée en direction d'un travail sur la structure syntaxique (tdp 4), la plupart des élèves interprètent les attentes professorales comme un jeu de repérage lexical. Le malentendu révélé par le jeu alternatif JA2 semble consister pour les élèves à adopter une stratégie de conformité à une pratique usuelle dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère : la focalisation sur le lexique, alors

Extrait n° 2

1	Professeur	Il faut discuter pour trouver ce que toutes ces questions ont en commun. Qu'est-ce qu'elles ont de particulier les questions et qu'est-ce qu'elles ont de particulier les réponses ?	Le professeur définit le jeu d'apprentissage attendu (JA1)
2	Élèves	C'est tous des animaux.	Jeu alternatif JA2 (fréquence lexicale) : les noms d'animaux
3	Élèves	Y'a des mots pareils	
4	Professeur	Oui mais on s'intéresse à COMMENT sont FABRIQUÉES ces phrases.	Le professeur reformule le JA1
5	Camille	Dans la question et dans la réponse y'a <i>can</i> .	Jeu alternatif JA2 (fréquence lexicale) : le mot <i>can</i>
6	Kevin	Oui mais là c'est <i>can</i> et là c'est <i>can't</i> .	Jeu alternatif JA2 (fréquence lexicale) : les mots <i>can</i> et <i>can't</i>
7	Coralie	Non, y'en a où y'a pas <i>can</i>	
8	Camille	C'est parce que le mot <i>can</i> ++ c'est + le premier mot de la question.	
9	Professeur	Oui. ++ Alors ? Vos suggestions ?	
10	Pierre	<i>(Pierre lit la règle proposée dans son binôme)</i> Quand la phrase commence par <i>can</i> sa réponse sera + <i>Yes it can</i> ou <i>No it can't</i> .	
11	Professeur	Oui c'est vrai + On approche.	
12	Kévin	Mais y'a aussi <i>No they can't</i> alors ça marche pas !	
13	Professeur	J'ai bien dit TOUTES les phrases ! La première commence par <i>Can</i> mais est-ce que toutes les suivantes commencent par <i>Can</i> ?	Nouvelle reformulation du JA1 par le professeur
14	Élèves	Non.	
15	Professeur	Alors justement je demande qu'est-ce qu'elles ont toutes en commun ++ [...] Pierre nous a donné la réponse tout à l'heure. Clémence ?	Nouvelle reformulation du JA1 par le professeur en appui sur la proposition de Pierre
16	Clémence	Y'a toujours <i>can</i> .	Échec du recentrage sur le JA1. Poursuite du JA2

qu'elle n'est pas opératoire dans cette situation. Comme dans l'épisode d'histoire ci-dessus, un élève (Pierre) essaie de reprendre le fil du JA1. Sa tentative de formulation d'une règle (tdp 10), encouragée par le professeur (tdp 11 : « on approche ») est ensuite interprétée par le professeur comme : « Pierre nous a donné la réponse tout à l'heure » (tdp 15). On remarque ici la production d'un *effet Jourdain* (Brousseau, 1998), par lequel le professeur feint de trouver la réponse attendue dans la réplique de Pierre, dans l'espoir de faire revenir les élèves au jeu d'apprentissage initial. Cependant, les autres élèves l'ignorent et poursuivent les échanges en s'en tenant au JA2.

La suite des échanges montre que cette première phase de discussion n'aboutit à aucun consensus. À l'issue du débat, le problème n'est pas résolu et le savoir grammatical visé n'est pas construit. Le professeur décide de reprendre le travail lors d'une séance ultérieure mais ne renonce pas au projet initial (JA1).

Une situation en géométrie en CLIS

La dernière situation proposée se déroule dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) accueillant des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives. Les trois enfants en question sont âgés

de 9 et 10 ans. Anna et Maël sont porteurs d'une trisomie 21 et Kevin présente des troubles du spectre autistique. Dans un premier temps, le professeur leur avait présenté une forme composée de trois figures géométriques : un triangle rouge disposé au-dessus d'un rond bleu et d'un carré jaune (voir figure 1)

Figure 1



Les élèves parviennent ensuite à reproduire individuellement la disposition des trois figures géométriques après qu'elles aient été cachées. Kevin, l'élève qui apparaît ensuite comme le plus en difficulté, a été capable de reconnaître et de disposer les figures géométriques attendues, mais a confondu les couleurs de ces figures.

L'extrait n° 3 correspond à la seconde étape de la situation d'apprentissage. Le professeur demande à Kevin de s'isoler dans une pièce attenante à la salle de classe. Il présente pendant ce temps à Anna et Maël une seconde forme composée de trois figures géométriques disposées cette fois horizontalement, de gauche à droite : un carré vert, un triangle bleu et un carré jaune (voir figure 2).

Figure 2



Anna et Maël devront nommer ces figures pour aider Kevin à choisir les figures géométriques adéquates parmi celles qui sont mises à sa disposition afin de les disposer dans l'ordre sur le tableau mural de la classe (tdp 1 à 36 dans l'extrait n° 3). Nous nommons JA1 ce jeu d'apprentissage. Il est constitué d'un JA1a (identifier trois figures géométriques de trois couleurs différentes) et d'un JA1b (construire une forme en disposant de gauche à droite ces trois figures géométriques). Signalons d'emblée une seconde différence introduite par l'enseignant par rapport à la précédente activité : l'absence du rond et la présence de deux carrés qu'il sera nécessaire de distinguer par leur couleur respective.

Dans cet extrait, le professeur engage Anna et Maël dans le jeu d'apprentissage de restitution d'une forme

composée de trois figures géométriques de couleurs différentes. Notons qu'il est nécessaire d'associer chaque forme géométrique à une couleur puisque la forme à reconstituer comporte un carré vert à gauche et un carré jaune à droite. Kevin et Maël initient un jeu d'apprentissage alternatif JA2 qui consiste à repérer uniquement la couleur en ne se préoccupant plus de la figure géométrique concernée. Ainsi, Maël désigne la dernière figure à placer sur le tableau uniquement par sa couleur jaune (tdp 39). Auparavant, Kevin avait choisi une figure inadéquate mais de couleur bleue (tdp 37). Le professeur passe ce choix erroné sous silence en déclarant : « Qu'est-ce qu'il y a après ? » (tdp 38). Ce tour de parole constitue le moment où le professeur valide apparemment le jeu alternatif JA2 qui consiste à repérer la couleur seule et à laisser de côté le repérage des figures géométriques. Quand Maël dit « jaune », le professeur semble entendre « carré jaune » et transmet la consigne pertinente à Kevin (tdp 40). Cette réplique du professeur s'apparente elle aussi à un *effet Jourdain*. Le professeur valide le jeu alternatif de simple reconnaissance des couleurs et, en feignant d'entendre la réponse attendue, il espère vraisemblablement faire avancer la séance. La séquence s'achève sur le constat de l'échec de Kevin.

Comme dans l'extrait de la séance d'anglais, le professeur essaie de faire revenir les élèves au jeu d'apprentissage initial JA1 en déclarant : « C'est ça un carré ? » (tdp 42 et 44), quand Kevin avait en main un rectangle puis un triangle, et : « Est-ce que c'est bon ce qu'il a fait Kevin ? » (tdp 44 et 57). Dans la première partie de la séance, comme nous l'avons souligné plus haut, ces élèves avaient été capables de reconnaître les trois figures géométriques de la première forme à reproduire. Nous ne pouvons donc pas expliquer l'altération du jeu d'apprentissage par la seule référence au handicap qui empêcherait les élèves de repérer des figures géométriques. Le handicap des élèves semble ici moins déterminant dans la construction du jeu alternatif que la situation elle-même où chacun des deux carrés ne peut être distingué de l'autre que par sa couleur. Cet exemple nous apparaît lui aussi comme *exemplaire* dans la mesure où la spécificité de la situation d'apprentissage dans une CLIS s'efface derrière l'aspect générique d'une situation d'altération du jeu d'apprentissage. De même, dans la situation en anglais, le malentendu trouve l'une de ses sources dans la formulation de la consigne lors de la construction de la situation d'apprentissage par l'enseignant.

Extrait n° 3

1	Professeur	Alors regardez bien (<i>le professeur va chercher une figure de trois figures géométriques collées sur une feuille A4</i>). Kevin ne va pas le voir. On va le cacher. Et vous, vous allez lui dire comment faire, pour qu'il essaie de refaire la même chose que ça. Qu'est-ce qu'il faudrait lui dire à Kevin ? Un carré vert à gauche, au centre un triangle bleu, à droite un carré jaune [...]. Anna, qu'est-ce qu'on va lui dire à Kevin pour qu'il réussisse à faire la même chose ?	Énoncé du jeu d'apprentissage JA1 : reproduire une forme (JA1b) composée de trois figures géométriques de couleurs différentes (JA1a)
2	Anna	Ben, je ne sais pas.	
3	Professeur	Qu'est-ce qu'on voit ? Qu'est-ce qu'on voit ? On voit quoi là ?	
4	Anna	On voit des carrés.	
5	Professeur	Des carrés. Qu'est-ce qu'on voit d'autre d'abord ?	
6	Maël	[inaudible]	
7	Professeur	Oui. Alors qu'est-ce qu'on va lui dire à Kevin ? Il y a un carré...	
8	Anna	Et un autre carré.	
9	Professeur	Et un autre carré. Est-ce qu'on va lui dire la couleur ?	
10	Anna	Oui.	
11	Professeur	Oui. Alors qu'est-ce qu'on va lui dire ? Il y a un carré... quelle couleur ? Quelle couleur ?	
12	Maël	Vert.	
13	Professeur	On va lui dire qu'il faut un carré vert. Après, qu'est-ce qu'on va lui dire ?	
14	Anna	Un triangle bleu.	
15	Professeur	Un triangle bleu	
16	Anna	Un carré jaune.	
17	Professeur	Est-ce que tu voudras lui dire ça à Kevin, Anna ?	
18	Anna	Oui.	
19	Professeur	Alors on va cacher, faut pas qu'il voit. Kevin tu peux revenir, Kevin... Alors Anna va te dire quelque chose et tu devras faire ce qu'elle te dit au tableau.	Engagement dans le JA1 (JA1a et JA1b)
20	Kevin	Sur le tableau !	
21	Professeur	Oui. Alors Anna [...]. Qu'est-ce qu'il y a ?	
22	Anna	Un carré vert [...].	
[...]			
36	Anna	Un triangle bleu.	
37	Professeur	[...] Kevin, choisis une figure et va la poser sur le tableau (<i>il prend un rond bleu</i>).	
38	Professeur	D'accord ? Chuuut... Et après ? Qu'est-ce qu'il y a après ? Maël ?	Le professeur valide le JA2 initié par Kevin : repérage de la couleur seule
39	Maël	Jaune.	
40	Professeur	Un carré jaune. T'as pas le droit de regarder, Kevin.	Le professeur revient au JA1a : la figure géométrique est associée à une couleur
41	Kevin	Un carré jaune.	
42	Professeur	Oui (<i>Kevin prend un rectangle jaune</i>). C'est ça un carré ? Est-ce que c'est un carré jaune ça ?	
43	Kevin	Non	

44	Professeur	Alors prends un carré jaune. Maël t'a dit un carré jaune... C'est ça, un carré ? (<i>Kevin a pris un triangle jaune</i>) [...] Est-ce que Maël tu veux aider Kevin à trouver un carré jaune ? (<i>Maël donne à Kevin un rectangle jaune</i>) Alors vas-y Kevin (<i>Kevin va poser la figure au tableau</i>). (<i>À Anna</i>) Regarde ce qu'il a fait Kevin. Est-ce que c'est bon ce qu'il a fait Kevin ?	Maël revient au JA2
45	Maël	Non	
[...]			
51	Professeur	(<i>À Anna</i>) Qu'est-ce qui doit changer de place, qu'est-ce qui doit bouger ? Alors qu'est-ce qu'il doit faire du carré vert ? Il faut le mettre à...	
52	Maël	Rouge... rouge.	
53	Professeur	Le carré vert, qu'est-ce qu'il faut faire ?	
54	Maël	Vert.	
55	Professeur	Tu as dit quoi sur le carré vert ? Il faut le mettre, tu as dit à...	Le professeur revient au JA1 (JA1a et JA1b)
56	Maël	À côté.	
57	Professeur	À côté. Kevin, tu as entendu ce qu'a dit Maël ? Il faut mettre le carré vert à côté... à côté le carré vert a dit Maël. Alors... Anna regarde ce qu'il a fait Kevin. Est-ce que c'est bon ?	
58	Anna	Non.	

Discussion : jeux alternatifs et malentendus

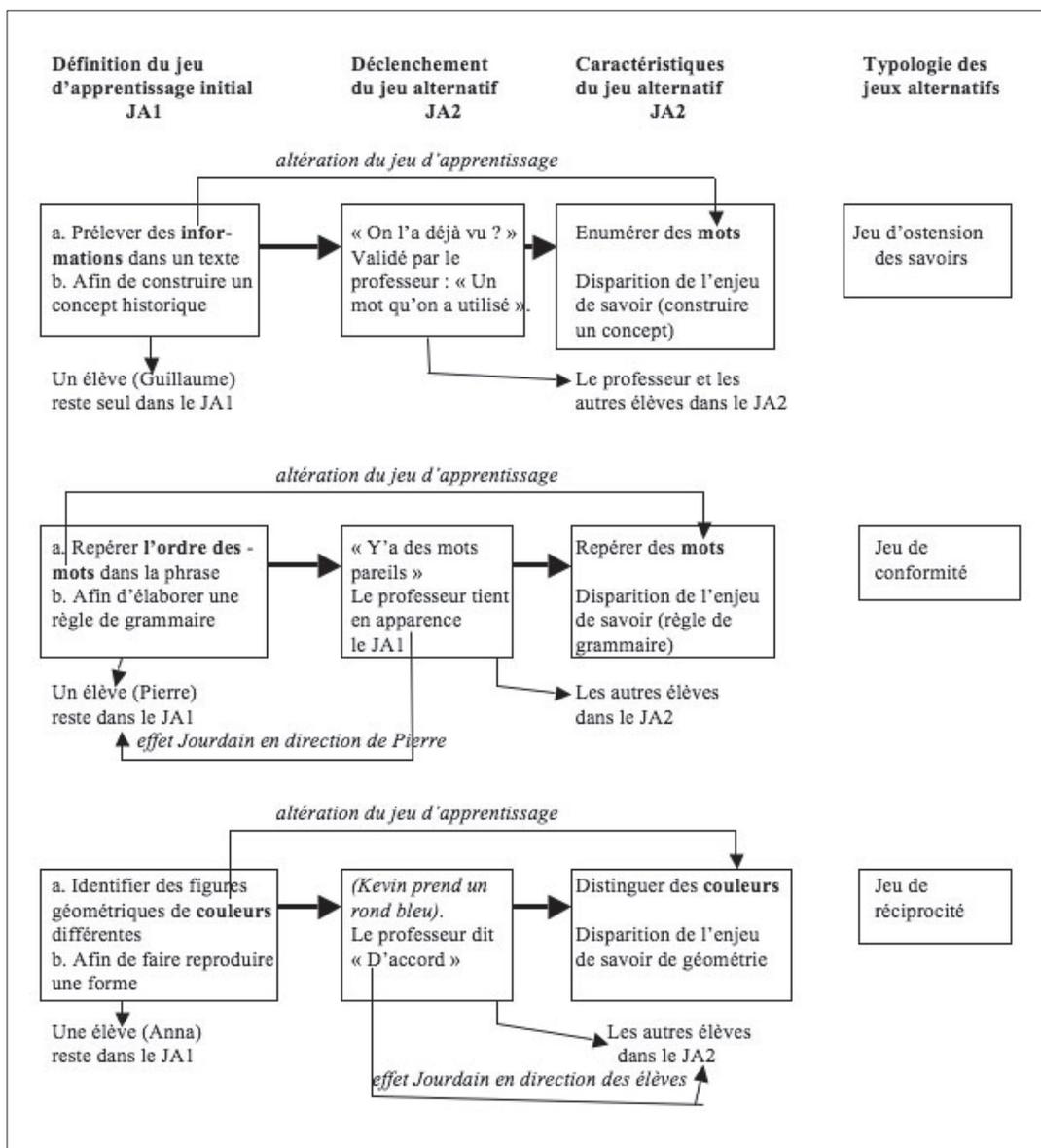
La figure 3 propose une formalisation des mécanismes de l'altération du jeu d'apprentissage, organisée selon une typologie (colonne de droite) proposée par Rilhac (2011).

Nos trois exemples mettent en évidence la propension des élèves à se conformer aux prescriptions du professeur mais en interprétant ses attentes en termes de restitution d'informations de mots plutôt que d'organisation des savoirs. Sur le plan générique, nous pouvons ainsi analyser le mécanisme du malentendu à la lumière du concept de contrat didactique en tant que système d'attentes réciproques : les élèves se situent dans une logique de lecture des attentes de l'enseignant et s'efforcent de lui fournir les signes d'une apparente activité quand l'enseignant visait une logique d'appropriation de savoir. Mais, à certains moments, l'enseignant feint de considérer que cela répond à ses attentes. Sur le plan spécifique de chaque situation, l'altération du jeu d'apprentissage est suscitée par un ou plusieurs élèves qui mettent l'accent sur *une* seule des caractéristiques du jeu d'apprentissage initial (utiliser un mot en histoire, repérer des mots en anglais, repérer la couleur des figures géométriques), ce qui, en gommant les autres dimensions de l'enjeu

de savoir, le vide de son contenu épistémique et produit une disparition des pratiques de savoir. Il convient donc de distinguer l'*altération du jeu* du *glissement de jeu*. Ce dernier nous semble constituer plutôt une forme d'adaptation du jeu d'apprentissage en vue de maintenir la relation didactique et de rendre le jeu gagnant malgré tout lorsqu'apparaissent des obstacles qui n'avaient pas été prévus initialement (Marlot, 2009; Sensevy, 2011, p.247-259). Le glissement de jeu est indispensable à la progression du *temps didactique*, à la temporalité propre de l'avancée du savoir au sein de l'institution didactique (Chevallard & Mercier, 1988). En revanche, le jeu alternatif s'apparente aux « cas didactiques limites » identifiés par Marlot et Toullec-Théry (2011), qu'elles nomment un « jeu fantôme » et que l'on peut également caractériser comme un « simulacre » de jeu d'apprentissage (Sensevy, 2011, p. 284).

La référence à la typologie des jeux alternatifs construite par Rilhac (2011) à partir d'une étude de situations dans deux disciplines non connexes (mathématiques et EPS), signalée dans la figure 3, apporte un éclairage supplémentaire sur la spécificité du déclenchement de chacun des trois jeux alternatifs. En histoire, la caractérisation du comte dans l'empire de Charlemagne est transformée en un jeu de restitution lexicale aléatoire. La traditionnelle activité de prélèvement d'informations dans un texte conduit les élèves à poursuivre cette recherche aléatoire de mots alors

Figure 3. Schématisation des mécanismes des jeux alternatifs dans les épisodes analysés



qu'on leur demande ensuite de caractériser les modalités de l'exercice du pouvoir du comte. On se situe dans ce que Rilhac nomme un *jeu d'ostension des savoirs* : les élèves montrent qu'ils participent au jeu d'apprentissage en énonçant des savoirs uniquement déclaratifs. En anglais, la réflexion sur une structure syntaxique est réduite à la recherche de régularités et d'associations lexicales. Les élèves se livrent alors à un simulacre d'acceptation du jeu en proposant des solutions aléatoires au professeur dont ils attendent une approbation ou une dénégation. On retrouve ici les caractéristiques du *jeu de conformité* qui laisse supposer à l'élève que seul le professeur est dépositaire de la stratégie adéquate pour obtenir la bonne réponse. Toutes les propositions des élèves étant rejetées par le professeur, ils en déduisent que celui-ci n'a pas formulé des consignes suffisamment opératoires et attendent de lui un guidage plus efficace vers la réponse attendue. De son côté, le professeur considère qu'il a donné les indices nécessaires pour que les élèves soient en mesure de déceler la stratégie adéquate et n'accède pas à leurs sollicitations. En géométrie, Kevin se livre à un simulacre de choix de figures géométriques. Il semble participer au jeu d'apprentissage en s'en tenant cependant au simple choix de couleurs. C'est *le jeu de participation* qui prévaut : les élèves choisissent une forme simple de participation au jeu d'apprentissage sans s'engager et en produisant des réponses allusives aux questions du professeur. Nous avons vu que si la situation en géométrie avait été construite autour du repérage de trois figures géométriques différentes, il aurait été possible que les élèves ne fussent pas obligés d'articuler les figures géométriques à leur couleur pour différencier les deux carrés et de confondre ces deux dimensions du jeu d'apprentissage initial.

Sur le plan générique comme sur le plan spécifique, il apparaît que ce sont les caractéristiques propres à chaque situation d'apprentissage qui contribuent à entraîner les élèves dans un jeu alternatif : les élèves (ou une partie d'entre eux) se saisissent de l'une des composantes de la situation d'apprentissage initiale et en gommant les autres composantes pour produire des altérations différenciées du jeu d'apprentissage initial.

Nonobstant les particularités des élèves de CLIS, l'analyse didactique gagne donc à éviter toute explication essentialiste et tautologique du type : ces élèves sont en difficulté à l'école parce qu'ils sont en retard d'apprentissage. En outre, nos exemples montrent des attitudes différenciées des professeurs et des élèves

car tous ne s'engagent pas forcément dans ces simulacres de jeux d'apprentissage. À la différence des deux autres professeurs qui tentent de faire revenir les élèves dans le jeu d'apprentissage initial, le professeur en histoire valide le jeu alternatif et y adhère. Mais surtout, dans chacune des trois situations, un élève persiste à jouer le jeu d'apprentissage initial : Guillaume en histoire, Pierre en anglais et Anna en géométrie. Guillaume et Anna sont laissés de côté par leur professeur tandis que, en anglais, le professeur tente de s'appuyer sur la réponse de Pierre par une forme d'effet Jourdain. En géométrie, le professeur produit également un effet Jourdain en feignant de considérer le geste de Kevin – qui choisit un rond bleu – comme la réponse à sa demande de choix d'un triangle bleu. Ces deux effets Jourdain, qui visent le maintien de la relation didactique, contribuent paradoxalement à maintenir les élèves dans le jeu alternatif qui est tenu sous silence.

Conclusion

Une approche didactique à partir du modèle de l'action conjointe en didactique (TACD) peut favoriser la compréhension de phénomènes tels que l'apparition de formes de jeux alternatifs lors de situations abordant des notions complexes. Nous pensons avoir montré qu'il était possible d'étudier une activité didactique sans insister sur les dispositions cognitives propres aux élèves, pour comprendre que les faits que l'on attribue spontanément à ces dispositions dépendent du système de transactions entre les acteurs. La problématique de la difficulté scolaire est ainsi abordée avec le prisme des contraintes imposées par la recherche d'une forme de « paix » didactique. Les acteurs ne sont pas dupes mais ont pour visée commune de parvenir à un *modus vivendi* qui rende possible l'avancée du temps didactique, quitte à renoncer aux enjeux initiaux au profit de modalités plus économiques à la fois en termes de contenus conceptuels et de temporalité.

On voit que ces formes de jeux d'apprentissage constituent une base interprétative intéressante pour appréhender la question du malentendu, qui a servi de point de départ à notre étude. Ce qui caractérise les situations de malentendus, c'est que « tous les acteurs ne travaillent pas selon les mêmes logiques » (Rayou & Sensevy, 2014, p. 24). L'analyse de situations d'apprentissage ordinaires sous l'angle de la relation et de l'action didactiques permet le repérage des mécanismes

du malentendu qui ne peuvent apparaître que lors d'une focalisation très fine sur les transactions. Les notions d'*altération du jeu* et de *jeu alternatif* fournissent un éclairage complémentaire sur les processus institutionnels, relationnels et didactiques qui conditionnent les écarts d'appropriation des savoirs par des élèves et contribuent à l'installation des malentendus. Elles confirment et précisent les constats issus des études qui ont montré que, pour certains élèves, le travail scolaire se réduit au suivi de consignes et de règles de comportement sans perception des spécificités des disciplines, des contenus d'apprentissage ou des tâches proposées (Bautier & Rochex, 1997, p. 112-113). L'effet de loupe permis par l'analyse d'épisodes exemplaires met en lumière la manière dont les différentes formes d'altération du jeu didactique mettent en péril l'équilibre entre les attentes du professeur et les réponses de l'élève, sans aucune (mauvaise) intention de la part de l'un ou des autres. C'est en ce sens que Rochex (2001) établit un rapprochement entre la notion de contrat didactique et celle de malentendu : le malentendu est construit conjointement par certains

élèves et par l'enseignant au fil des ruptures et des ajustements du contrat dont les présupposés sont très inégalement partagés par les acteurs. Les jeux alternatifs correspondent ainsi à des ré-interprétations plus ou moins mutuellement consenties du contrat didactique, nécessaires à l'avancée du temps didactique et inhérentes à l'activité scolaire, au sein d'un collectif hétérogène par essence.

Didier Cariou

ESPE de Bretagne, université
de Bretagne occidentale, CREAD
didier.cariou@espe-bretagne.fr

Martine Kervran

ESPE de Bretagne, université
de Bretagne occidentale, CREAD
martine.kervran@espe-bretagne.fr

Patrice Rilhac

ESPE de Bretagne, université
de Bretagne occidentale, CREAD
patrice.rilhac@espe-bretagne.fr

Bibliographie

- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2013). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation et didactique*, n°7(2), p.29-46.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p.105-122.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n°167, p.13-23.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Éd. du Seuil.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CARIOU D. (2013). « Le déséquilibre entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire ». *Éducation et didactique*, n°7(1), p.9-32.
- CHARLOT B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche sur les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD Y. & MERCIER A. (1988). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : IREM d'Aix-Marseille.
- KERVAN M. & AUGER N. (2013). « Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion ». In M.-T. Vasseur, V. Bigot & A. Brétégnier (dir.), *Vers le pluri-linguisme ? Vingt ans après*. Paris : Les archives contemporaines, p.264-275.
- KUHN T. S. (1974). *Second Thoughts on Paradigms. In The essential tension : selected studies in scientific tradition and change*. Chicago : University of Chicago Press.
- LAUTIER N. & ALLIEU-MARY N. (2008). « La didactique de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*, n°162, p.95-131.
- LEUTENEGGER F. (2000). « Construction d'une clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement ». *Recherches en didactique des mathématiques*, n°20(2), p.209-250.
- MARLOT C. (2009). « Glissements de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique des professeurs au CP ». *Aster*, n°49, p.109-136.
- MARLOT C. & TOULLEC-THÉRY M. (2011). « Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques ». *Éducation et didactique*, n°5(3), p.7-32.

- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. & SENSEVY G. (2002). «Vers une didactique comparée». *Revue française de pédagogie*, n°141, p.5-16.
- RAYOU P. & SENSEVY G. (2014). «Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages». *Revue française de pédagogie*, n°188, p.23-38.
- RILHAC P. (2011). «Rapport au savoir et pratique des élèves : la notion de jeu alternatif». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°33(3), p.377-400.
- ROCHEX J.-Y. (2001). «Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°23(2), p.339-356.
- SENSEVY G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2012). «Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques». *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, n°7, p.105-132.
- van ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.