

# JEU ET COMPÉTENCES SCOLAIRES

Sylvie Van Lint

Comment enseigner  
les compétences à l'école ?



de boeck

## JEU ET COMPÉTENCES SCOLAIRES



**Sylvie  
VAN LINT**  
Institutrice  
primaire et  
psychopédagogue  
de formation,  
docteure en Sciences  
psychologiques et de  
l'Éducation, formatrice dans  
l'enseignement fondamental et  
chercheuse en Sciences  
de l'Éducation de l'Université  
Libre de Bruxelles.

Dans le monde scolaire, les **compétences** sont au cœur de tous les discours depuis presque 20 ans. Si l'école est capable de faire apprendre des **savoirs** et des **savoir-faire**, en revanche elle ne sait pas enseigner la mobilisation nécessaire à la compétence. En effet, au sein des classes, on observe de nombreux élèves qui n'arrivent pas, face à une tâche, à sélectionner, combiner et organiser les connaissances et savoir-faire requis de manière autonome. Dans ce livre, il s'agit d'approcher l'attitude qu'il convient d'adopter pour se montrer compétent et aider les élèves à le devenir. Cette

approche est conduite à travers un objet particulier, le **jeu d'apprentissage**.

À la pointe de la recherche sur la question, cet ouvrage cherche à comprendre comment fonctionne, chez l'élève, la **mobilisation des ressources**, examine l'attitude qu'il convient que l'élève adopte pour être compétent ainsi que la **posture de l'enseignant** qui accompagne cet apprentissage particulier.

Aux étudiants en Sciences de l'Éducation, aux enseignants, aux futurs enseignants et à leurs formateurs, il apportera une **vision claire** sur des pratiques intéressantes à mettre en œuvre pour **rendre compétents** les élèves.

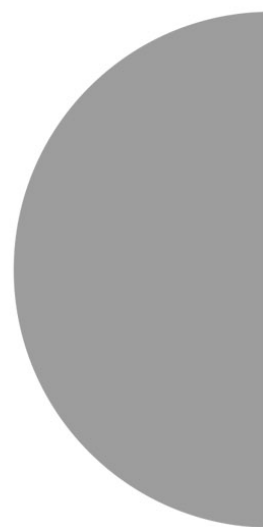
# JEU ET COMPÉTENCES SCOLAIRES

Sylvie Van Lint

Comment enseigner  
les compétences à l'école ?



de boeck



# TABLE DES MATIÈRES

Titre

Collection

Copyright

Sommaire

Remerciements

Introduction

PARTIE 1 - CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES

CHAPITRE 1 - À propos de l'approche par compétences

*1 DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE*

*2 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU CONCEPT DE COMPÉTENCE*

- a. La compétence est définie par une tâche à accomplir
- b. La compétence est une mise en œuvre
- c. À propos des ressources ou ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitude

CHAPITRE 2 - À PROPOS DE LA MOBILISATION

*1 DÉFINITION DE LA MOBILISATION*

*2 APPRENDRE À MOBILISER*

- a. Différents niveaux de mobilisation

### *3 OBSTACLES À LA MOBILISATION*

- a. Mise en évidence de la difficulté du cadrage
- b. Cadrage « hyper pragmatique »
- c. Cadrage « hyper scolaire »
- d. Cadrage « instruit »
- e. Cadrage « hyper-scolaire centré sur la situation »

### *4 AIDES À LA MOBILISATION*

- a. L'attitude rationnelle
- b. Un engagement intentionnel
- c. Un apprentissage en groupe

## **PARTIE 2 - ANALYSE DE PRATIQUES D'ÉLÈVES**

CHAPITRE 3 - Des jeux d'apprentissages comme outil d'exploration

CHAPITRE 4 - Mise en évidence de la subjectivation

### *1 ILLUSTRATIONS*

### *2 LE PROCESSUS DE SUBJECTIVATION*

### *3 LA PRISE DE DISTANCE COMME VECTEUR DU PROCESSUS DE SUBJECTIVATION*

### *4 LA COMPÉTENCE EST ORIENTÉE PAR UNE FINALITÉ, ELLE EST INTENTIONNELLE*

CHAPITRE 5 - Mise en évidence de la secondarisation

### *1 ILLUSTRATIONS*

### *2 LE PROCESSUS DE SECONDARISATION*

### *3 L'ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE, VECTEUR DE SECONDARISATION*

## CHAPITRE 6 - Mise en évidence de la textualité

### *1 ILLUSTRATIONS*

### *2 LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS SCOLAIRES*

### *3 DE LA SCRIPTURALITÉ À LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS SCOLAIRES*

### *4 LA TEXTUALITÉ DES RÈGLES LUDIQUES*

## PARTIE 3 - ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : VERS UN ACCOMPAGNEMENT DE LA CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES

### CHAPITRE 7 - Des dispositifs

### CHAPITRE 8 - Une posture

#### *1 LA POSTURE MAGISTRALE*

#### *2 LA POSTURE DE LA CONFIANCE*

#### *3 LA POSTURE DU PARTAGE*

#### *4 LA POSTURE DE LA CONFRONTATION*

### CHAPITRE 9 - Une pratique enseignante

#### *1 LE SUIVI « APPRÉCIATION PERSONNELLE »*

#### *2 LE SUIVI « ANALYSE STRATÉGIQUE DU JEU »*

#### *3 LE SUIVI DU TYPE « RETOUR SUR L'APPRENTISSAGE »*

- a. Le débriefing « objectif de secondarisation »
- b. Le débriefing « objectif de secondarisation et de subjectivation »
- c. Le débriefing « procédures »

### CHAPITRE 10 - Le jeu, la mobilisation et l'apprentissage de l'autorité

#### *1 LE CONCEPT DE COMPÉTENCE ET L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT*

#### *2 ET SI LA COMPÉTENCE SCOLAIRE NOUS APPRENAIT LE LIBRE CHOIX ?*

## CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

## LE POINT SUR...

*Cette collection s'adresse prioritairement aux étudiants de niveau Licence/Baccalauréat du premier cycle universitaire, BTS-DUT, Hautes Écoles et/ou ESPE, en leur procurant un aperçu condensé et un outil de révision des matières enseignées. Certains ouvrages sont également destinés au niveau Master, voire Doctorat.*

Pédagogie - sous la direction de Sabine KAHN et Bernard REY

Comité scientifique : Les professeurs Anne Barrère (Université Paris 1 Sorbonne), Marc Bru (Université Toulouse 2), Professeure Anne-Marie Chartier (INRP), Michel Fabre (Université Nantes), Yves Lenoir (Université Sherbrooke), Lucie Mottier Lopez (Université Genève), Patrick Rayou (Université Paris 8), Laurent Talbot (Université Toulouse Le Mirail), Frédéric Tupin (Université Nantes), Isabelle Vinatier (Université Nantes).

**BARRÈRE A.**, *École et Adolescence. Une approche sociologique*

**BERNARDIN J.**, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*

**CAFFIEAUX C.**, *Faire la classe à l'école maternelle*

**CARETTE V.**, **REY B.**, *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*

**FABRE M.**, *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?*

**GUIGUE M.**, *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction*

**KAHN S.**, *Pédagogie différenciée*

**LAPARRA M., MARGOLINAS C.**, *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littérature*

**MARGOLINAS C., WOZNIAK F.**, *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*

**MOTTIER LOPEZ L.**, *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*

**MOTTIER LOPEZ L.**, *La régulation des apprentissages en classe*

**ORANGE CH.**, *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*

**PHILIPPE J.**, *Fabriquer le savoir enseigné. Enjeux et problèmes*

**PRAIRAT E.**, *Quelle éthique pour les enseignants ?*

**REY B.**, *La notion de compétence en éducation et formation*

**TREMBLAY P.**, *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*

**VAN LINT S.**, *Jeu et compétences scolaires. Comment enseigner les compétences à l'école ?*

**VINATIER I.**, *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*

Cette version numérique de l'ouvrage a été réalisée pour De Boeck Éducation.

Nous vous remercions de respecter la propriété littéraire et artistique.

Le « photoco-pillage » menace l'avenir du livre.

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation,  
consultez notre site web : [www.deboeck.com](http://www.deboeck.com)

© De Boeck Éducation s.a., 2016

Fond Jean Pâques, 4 – 1348 Louvain-la-Neuve

EAN 978-2-8041-9533-5

« Le savoir, c'est par définition, ce qui est commun,  
Ce qui nous fait sortir de nous-mêmes,  
Ce qui nous permet d'exister avec d'autres,  
Ce qui est partageable et partagé,  
À la différence de nos expériences internes<sup>1</sup>. »  
M. Gauchet, 2011

*... Et si on apprenait à jouer avec le savoir ?*

1. Conférence organisée le 19/02/2011 à Bruxelles par le CePPecs avec la collaboration du SeGEC, de l'Enseignement de la Communauté française et de l'Institut Supérieur de formation sociale et de la communication.

# Sommaire

Remerciements

Introduction

## **PARTIE 1**

### **CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES**

**CHAPITRE 1 - À propos de l'approche par compétences**

**CHAPITRE 2 - À propos de la mobilisation**

## **PARTIE 2**

### **ANALYSE DE PRATIQUES D'ÉLÈVES**

**CHAPITRE 3 - Des jeux d'apprentissages comme outil d'exploration**

**CHAPITRE 4 - Mise en évidence de la subjectivation**

**CHAPITRE 5 - Mise en évidence de la secondarisation**

**CHAPITRE 6 - Mise en évidence de la textualité**

## **PARTIE 3**

**ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES :**

**VERS UN ACCOMPAGNEMENT**

**DE LA CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES**

**CHAPITRE 7- Des dispositifs**

**CHAPITRE 8 - Une posture**

**CHAPITRE 9 - Une pratique enseignante**

**CHAPITRE 10 - Le jeu, la mobilisation et l'apprentissage de l'autorité**

Conclusion

Bibliographie

# Remerciements

À toi,  
élève, étudiant, enseignant, collègue, responsable hiérarchique ou  
institutionnel, ami, mari, famille. Sans chacun de vous, ce travail n'aurait  
pas vu le jour, je vous remercie.

# Introduction

Depuis près de vingt ans, un nouvel attendu institutionnel a vu le jour dans le monde de l'éducation : le concept de compétence.

Si ses débuts furent assez chaotiques, marqués par des querelles de définitions, rapidement la notion a connu un essor quasi mondial. Beaucoup de pays se sont emparés de la notion et bien des programmes, des curriculums ont été revus, réécrits sur base de ce nouveau prescrit.

Aujourd'hui, on peut affirmer que la définition est stabilisée au niveau scientifique mais que son opérationnalisation dans les salles de classe est encore peu courante.

Après le temps de la définition, les recherches et les écrits se sont centrés, sur l'évaluation des compétences. Des modèles et des recommandations ont vu le jour, des outils ont été créés, mais surtout, ce qui a pu être mis en évidence c'est la difficulté pour beaucoup d'élèves, tous degrés confondus, à mettre en œuvre de manière efficace les savoirs et savoir-faire qu'ils ont acquis. En effet, un élève de 7 ans peut parfaitement écrire le texte de la dictée préparée et se montrer complètement dépourvu si on lui demande d'écrire un petit texte personnel portant sur le même sujet, autrement dit quand la tâche ne dicte pas la conduite à tenir, ici, la prise en charge de l'élaboration des idées, de l'organisation et de la cohérence des propos, de leur traduction en phrases qui utilisent un vocabulaire adéquat et tiennent compte des unités grammaticales tout en assurant la présentation.

Le concept de compétence a permis de mettre en évidence cette difficulté mais celle-ci n'avait malheureusement pas attendu pour exister dans les classes. En effet, cet obstacle n'est pas inhérent à la compétence mais celle-ci a permis de la faire ressortir et ainsi permettre qu'elle ne soit plus implicite.

La difficulté liée à la mobilisation des acquis scolaires a donné un nouvel essor aux recherches. Si, lors de l'apprentissage au quotidien, l'élève n'est jamais (ou presque) confronté à des tâches qu'on appelle complexes parce qu'elles nécessitent la mise en œuvre d'une combinaison de savoirs et savoir-faire, comment pourrait-il le faire lors de l'évaluation ? Il semble donc évident qu'il convient de proposer des tâches complexes lors de l'apprentissage.

Cependant, la simple confrontation à des tâches complexes, si nécessaire qu'elle soit, n'entraîne pas forcément la mobilisation à bon escient des acquis. En effet, la compétence a ceci de particulier qu'elle ne s'automatise pas : il ne suffit donc pas de proposer des tâches complexes.

La compétence est à chaque fois nouvelle, même pour l'expert. Que ce soit pour écrire, prendre la parole en public, résoudre une situation mathématique ou analyser un paysage, il faudra toujours prendre le temps de la réflexion et de l'analyse pour convier et combiner différentes ressources et ainsi construire sa réponse. Il s'agit, à chaque fois, d'un nouvel agencement, d'une stratégie un peu différente, d'une combinaison inédite à composer.

Ainsi, le processus de la mobilisation à bon escient des acquis scolaires n'a toujours pas livré tous ses secrets et son apprentissage s'avère encore assez opaque.

Dans les pages qui suivent, c'est bien ce processus qui est au centre de l'attention.

La mobilisation dans le cadre des compétences scolaires a ceci de particulier qu'elle attend de l'élève de recourir non pas à son expérience

individuelle, si riche soit-elle, ni à sa propre opinion, mais bien de se référer aux savoirs et savoir-faire scolaires, d'adopter par là une attitude rationnelle et, de plus, de construire une combinaison chaque fois nouvelle de ces acquis.

Dans cet ouvrage, la mobilisation est étudiée à travers une activité qui, elle aussi, exige de se référer à des règles bien précises qui sont connues de tous d'une part et, d'autre part, qui réclame l'élaboration d'une combinaison toujours nouvelle, parfois inédite, des règles. Cette activité est le jeu dit de société.

À la lumière de jeux d'apprentissage créés spécialement pour l'étude, nous analyserons la mobilisation et, plus spécifiquement, l'attitude qu'il convient d'adopter pour se montrer compétent dans le cadre scolaire.

Ensuite, dans la deuxième partie, nous observerons les pratiques d'élèves qui mobilisent afin de mettre en évidence trois processus qui ensemble leur permettent de mettre en œuvre l'attitude requise pour utiliser à bon escient leurs ressources scolaires.

Dans la troisième partie, ce seront des postures et des pratiques enseignantes qui seront analysées afin de proposer une ligne de conduite vers un accompagnement de la construction de la mobilisation.

PARTIE 1

# CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES

## **SOMMAIRE**

Chapitre 1 - À propos de l'approche par compétences

Chapitre 2 - À propos de la mobilisation

## CHAPITRE 1

# À propos de l'approche par compétences

## SOMMAIRE

1 Définition de la compétence

2 Principales caractéristiques du concept de compétence

## 1 DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

Depuis le décret « Missions » du 24 juillet 1997 en Belgique francophone, le concept de compétence est un des grands sujets de préoccupation du monde de l'enseignement.

La notion a rapidement connu un essor quasi mondial : en France, au Luxembourg, au Québec mais aussi au Liban, en Algérie, en Haïti, pour ne citer qu'eux, les programmes ont changé en fonction de ce nouvel attendu, les manuels scolaires ont été remaniés.

Cependant, il faut reconnaître que dans les classes, les changements se sont fait attendre faute d'opérationnalisation du concept : **en quoi consiste**

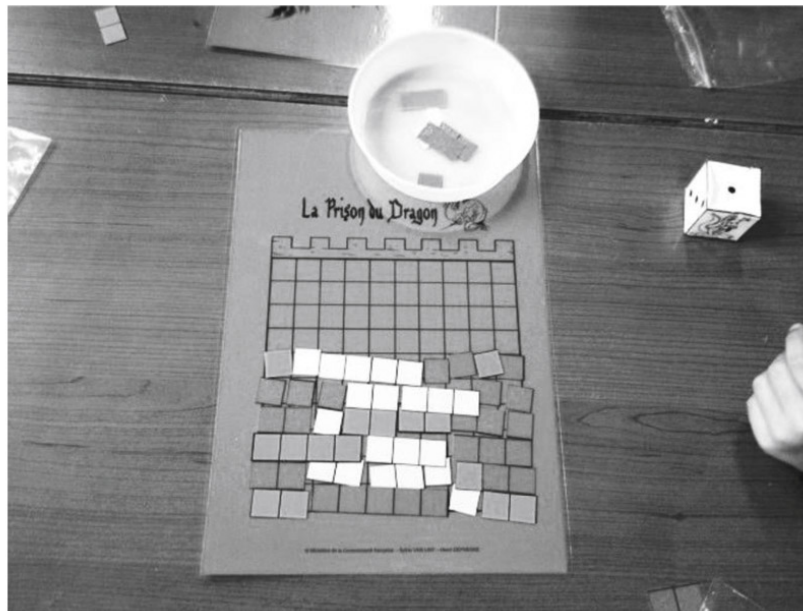
## **concrètement l'approche par compétence ? Comment s'y prendre en classe ?**

Aujourd'hui, la définition est stabilisée : dans tous les pays, **être compétent désigne l'aptitude à mettre en œuvre des ressources c'est-à-dire utiliser à bon escient les savoirs et savoir-faire appris à l'école pour réaliser une tâche inédite.**

Concrétisons cette définition à l'aide d'un jeu : Nous prendrons le jeu coopératif « la prison du dragon », conçu dans le cadre de nos recherches pour des élèves de troisième maternelle.

Ce jeu consiste en la construction collective d'une prison pour un dragon. Chaque joueur dispose d'une réserve de « briques » de tailles différentes (bandelettes de carton d'une longueur de 1 à 5 « carrés » qui représentent des morceaux de murs). Celles-ci lui permettront de participer à la construction.

À son tour, chaque joueur lance le dé qui va lui dicter la longueur du pan de mur qu'il va pouvoir déposer sur le plan de jeu, le schéma de la future prison (grille de 10 rangées de 10 « carrés »). Précisons enfin que la sixième face du dé représente le dragon : si le lancer du dé fait apparaître le dragon, celui-ci arrive sur le chantier et détruit toute « rangée » non terminée en emportant les bandelettes déposées sur celle-ci. Comme il s'agit d'un jeu coopératif, les joueurs auront gagné lorsqu'ils auront réussi à construire l'entièreté de la prison et pourront ainsi emprisonner le dragon. Par contre, si le dragon a réussi à subtiliser trop de briques, les joueurs n'arriveront pas à construire l'entièreté de la prison et le dragon aura donc gagné.



Que doivent faire les joueurs ?

À chaque tour de jeu, ils doivent construire un pan du mur c'est-à-dire déposer des briques en fonction du dé, mais – pour ce faire – ils doivent tenir compte à la fois des règles du jeu et de la situation précise sur le plan de jeu : on construit la prison de bas en haut et une rangée à la fois, stipulent les règles. Si une rangée est déjà constituée au sept dixièmes et que le dé impose de déposer une longueur de 5 « carrés » de briques, le joueur sera obligé de décomposer le nombre cinq. Il déposera, par exemple, une longueur de trois « carrés » et ensuite une longueur de deux « carrés » sur la rangée suivante pour totaliser 5 carrés. On s'aperçoit donc que cette action coordonne la règle du jeu (ajouter un pan de mur d'une longueur de 5 carrés) et la situation concrète (la rangée est déjà construite au 7 dixièmes).

Pour cela, il doit convoquer des connaissances et des procédures apprises à l'école : il doit

- savoir dénombrer le nombre de carrés « libres » sur la rangée (max. 10) ;

- savoir lire la représentation du nombre illustrée sur le dé (max. 5) ;
- savoir composer et décomposer les nombres de 1 à 5 de différentes manières ;

Dans cet exemple, l'élève doit combiner et organiser tout seul des connaissances et savoir-faire qu'il connaît car ils ont été appris en classe auparavant. La combinaison et l'organisation des ressources font partie de ce qu'on appelle la mobilisation.

On se rend compte que l'élève doit utiliser ses acquis de manière autonome car la règle du jeu ne lui indique pas de manière explicite qu'il doit utiliser les différentes décompositions/compositions des nombres et le dénombrement.

Il s'agit donc bien d'utiliser à bon escient des ressources apprises et par là, se montrer compétent.

Ainsi, au-delà de l'apprentissage de la composition/décomposition des nombres de 1 à 5, au-delà de la découverte du concept de nombre et de la procédure du dénombrement, au-delà également de l'entraînement de ces apprentissages, il faut que l'élève apprenne à utiliser et combiner judicieusement ce qu'il a appris de manière autonome, c'est-à-dire sans qu'on le lui demande, que ce soit ici pour jouer, mais également pour qu'il accède à la compétence.

Après le temps de la définition, les recherches et les écrits se sont centrés, sur l'évaluation des compétences. Des modèles et des recommandations ont vu le jour, des outils ont été créés, mais surtout, ce qui a pu être mis en évidence grâce aux épreuves d'évaluation c'est la difficulté pour beaucoup d'élèves, tous degrés confondus, à mettre en œuvre de manière efficace les savoirs et savoir-faire qu'ils possèdent, autrement dit de les utiliser sans qu'on ne les y invite explicitement.

En effet, un élève de 7 ans peut parfaitement résoudre une série d'additions et de soustractions et pourtant se montrer complètement

dépourvu si on lui demande de déterminer combien le marchand doit lui rendre s'il lui tend une pièce de 50 cents alors que son bonbon coûte 35 cents, c'est-à-dire quand la tâche ne dicte pas directement la conduite à tenir, ici, l'opération à appliquer.

La notion de compétence met à l'honneur l'importance des savoirs et savoir-faire propres aux disciplines scolaires mais aussi l'aptitude à les mobiliser c'est-à-dire à les utiliser à bon escient. **Quand nous parlons de « mobilisation », nous entendons l'attitude personnelle qui guide le choix, la combinaison et la mise en œuvre des connaissances et procédures pertinentes pour réaliser une tâche définie.**

Ainsi, la notion de compétence et surtout les difficultés rencontrées par les apprenants dans les évaluations de compétences mettent en évidence un nouvel apprentissage indispensable : celui de l'utilisation judicieuse et efficace de ce que l'élève a appris. La nécessité de la mobilisation impose à l'école la prise en charge explicite de cet apprentissage particulier : non, il ne « suffit » plus que l'école permette d'acquérir des connaissances sur le monde, ni même de pouvoir exécuter des procédures avec méthode et efficacité. Depuis le décret de 1997 en Fédération Wallonie – Bruxelles, la tâche de l'école va plus loin : elle doit également apprendre aux élèves quand, comment, pourquoi utiliser les connaissances et procédures apprises. Les savoirs et savoir-faire de l'école doivent permettre à tout un chacun d'agir et de réagir au quotidien, d'observer et de comprendre le monde qui l'entoure, de se poser des questions, d'émettre des hypothèses et de se forger une opinion en prenant appui non pas sur ses impressions et ses expériences personnelles mais sur les connaissances de base que chacun se sera approprié grâce à l'école.

Approfondissons, pas à pas, la définition de la compétence pour en comprendre les différentes implications vis-à-vis de l'apprentissage. Afin de ne pas se centrer uniquement sur notre communauté, voici les définitions

de la compétence scolaire arrêtées par les institutions des principaux pays francophones autour de nous :

- En Suisse Romande, la compétence est la possibilité, pour un individu, de MOBILISER un ensemble intégré de ressources *en vue d'exercer efficacement **une activité** considérée généralement comme **complexe***. (PER, *Plan d'études romand*, 2009, Suisse Romande)
- En France, être compétent c'est être capable de MOBILISER ses acquis *dans des **tâches et des situations complexes***. (*Socle commun des connaissances et compétences*, 2006, France)
- Au Grand-Duché de Luxembourg, c'est la capacité de l'enfant à UTILISER ses connaissances *pour **produire un résultat***. (MEN, 2009, Luxembourg)
- Au Québec, il s'agit d'un **savoir-agir complexe** fondé sur LA MOBILISATION ET L'UTILISATION EFFICACES d'un ensemble de ressources. (*Programme de l'école québécoise*, 2000, Québec).
- En Belgique francophone, c'est L'APTITUDE À METTRE EN OEUVRE un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes *permettant **d'accomplir un certain nombre de tâches***. (*Décret « Missions »*, 1997, Belgique francophone)

À la lecture de ces 5 définitions, on se rend compte que même si les mots utilisés ne sont pas exactement identiques, trois grands éléments sont communs :

1) la référence à des tâches et des situations complexes, à la production d'un résultat, à une activité à réaliser, à un agir (noté en gras ci-dessus) ;

2) la mention de la mobilisation et de l'utilisation efficaces, de l'aptitude à mettre en œuvre (noté en majuscule ci-dessus) ;

3) l'indication de ce qu'il convient de mobiliser, à savoir : ses acquis, un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes, un ensemble de ressources, un ensemble intégré de ressources, ses connaissances (souligné ci-dessus).

Reprenons chacun de ces trois éléments et utilisons le jeu pour concrétiser la réflexion.

## **2 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU CONCEPT DE COMPÉTENCE**

### **A. LA COMPÉTENCE EST DÉFINIE PAR UNE TÂCHE À ACCOMPLIR**

Une compétence est invisible, personne ne peut voir si quelqu'un est compétent en quoi que ce soit si ce n'est lorsque cet individu fait quelque chose, réalise une tâche. C'est à partir de la réalisation d'une tâche, qu'on va pouvoir déduire l'aptitude de la personne, sa compétence. En classe également, comment se rendre compte qu'un élève est compétent, par exemple, pour produire un texte argumentatif sans lui demander d'en produire un ? On ne peut donc évaluer la compétence de quelqu'un qu'en lui assignant une activité à réaliser. Si je demande à un élève quelles sont les caractéristiques d'un texte argumentatif, il pourrait avoir mémorisé ces informations sans pour autant être capable de les utiliser efficacement. La confrontation à une tâche, un savoir-agir comme le souligne la définition québécoise, est donc indispensable pour évaluer la compétence d'un élève.

Cependant, cela ne veut pas dire que la confrontation à une tâche va permettre à l'élève de devenir ipso facto compétent : il ne suffit pas que je demande à l'élève de rédiger un texte argumentatif ou, plus concrètement, de se prononcer quant aux avantages et inconvénients des réseaux sociaux, par exemple, pour qu'il puisse le faire correctement... Le texte argumentatif possède des caractéristiques bien particulières et l'auteur doit tenir compte

de celles-ci dans la rédaction. L'élève ne va pas apprendre les spécificités propres au texte argumentatif par la « simple » production d'un tel texte.

Par contre, si, en classe, on a découvert les différentes particularités du texte argumentatif au cours de plusieurs activités d'apprentissage et si on a déjà produit des textes de différents types, il faudra aussi prévoir des activités d'apprentissage qui vont permettre à l'élève de mettre en œuvre, pas à pas, le texte argumentatif lui-même, sans que cela soit dans le cadre d'une évaluation.

Au niveau de l'apprentissage et dans le cadre de notre propos, il nous semble donc opportun de bien différencier les termes « tâche » et « activité » : le mot « tâche » sera utilisé à propos de l'évaluation de la compétence c'est-à-dire lorsque tous les savoirs et savoir-faire liés à la compétence auront été appris et exercés en amont. Le mot « activité » sera utilisé à propos de l'apprentissage, lorsque l'élève sera confronté à une situation nouvelle dans laquelle il est invité à découvrir une nouvelle ressource (connaissance ou procédure) ou s'initier à la mobilisation d'acquis déjà structurés et entraînés. En psychologie du travail, Leplat (1997) distingue également les deux concepts : la tâche désigne le prescrit là où l'activité décrit ce que réalise réellement l'opérateur. La distinction que nous proposons ici ne se réfère pas à celle de Leplat, même si on peut y voir une parenté à travers l'exigence d'un résultat auquel se réfère la tâche dans les deux définitions.

Dans le jeu de société, il s'agit également de pouvoir réaliser une tâche : l'objectif est de gagner en remportant un maximum de points de victoire, un minimum de cartes, en coulant l'entièreté de la flotte de son adversaire ou en le mettant « échec et mat »... Il est impossible de déterminer si quelqu'un est compétent dans un jeu sans lui demander de jouer. La compétence est rendue visible grâce à l'activité elle-même.

Le joueur se montre compétent grâce à la mobilisation en tant qu'élaboration d'une stratégie qui passe par le choix et la combinaison d'un

ensemble d'actions définies dans les règles du jeu. De même, l'élève qui aura produit un bon texte argumentatif se sera montré compétent par le choix et la combinaison d'un certain nombre de connaissances acquises comme les caractéristiques d'un texte argumentatif mais aussi les différentes structures de phrases, l'utilisation d'un vocabulaire adapté, etc.

<b>La compétence est invisible.</b>	
<b>à l'école</b>	<b>lors d'un jeu de société</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– On ne peut la voir qu'à travers une tâche ;</li> <li>– Se montrer compétent consiste à réaliser correctement la tâche ;</li> <li>– On se montre compétent par la mobilisation des acquis scolaires ;</li> <li>– La mobilisation consiste à choisir, combiner, organiser différents acquis scolaires en fonction de la tâche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– On ne peut la voir qu'à travers l'activité de jeu ;</li> <li>– Se montrer compétent consiste à gagner, à bien jouer à un jeu ;</li> <li>– On se montre compétent par l'élaboration d'une stratégie ;</li> <li>– Élaborer une stratégie consiste à choisir et combiner les règles du jeu en fonction de la situation de jeu.</li> </ul>

## **B. LA COMPÉTENCE EST UNE MISE EN ŒUVRE**

Au-delà de la tâche, les définitions évoquent une « mise en œuvre », une utilisation efficace. Celle-ci renvoie à l'idée d'action. Nous pourrions également parler du « **savoir-agir** » pour différencier ce type d'action d'un savoir-faire ou d'une procédure.

Prenons un exemple : la réalisation d'une multiplication écrite, le tracé d'une figure simple ou l'utilisation du dictionnaire pour trouver la définition d'un mot sont des savoir-faire ou, autrement dit, des procédures. Tous sont des enchaînements organisés d'actions successives. Ils sont automatisables grâce à l'entraînement. Chaque fois que je cherche un mot dans un dictionnaire, je vais accomplir exactement la même procédure.

Pour tracer un carré ou réaliser un calcul écrit, il en va de même. Après l'avoir appris et mémorisé, la succession d'actions pourra se réaliser presque les yeux fermés, presque sans y réfléchir, elle s'accomplira toujours de la même manière.

Il n'en va pas de même pour un « savoir – agir » ou ce qu'il est commun d'appeler la mise en œuvre d'une compétence. Adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché, savoir utiliser les règles d'orthographe lexicale et grammaticale ou savoir interpréter un tableau, un graphique ne sont pas des savoir-faire mais bien des compétences. Leur réalisation ne sera jamais automatisable car leur mise en œuvre sera toujours un peu nouvelle, un peu inédite. Je ne pourrai jamais, même après des années d'exercitation, interpréter un graphique sans l'analyser ou écrire un texte sans faire attention aux règles d'orthographe.

Dans le jeu de dames, par exemple, à chaque coup, je dois prêter attention à la situation de l'ensemble des pions de l'adversaire avant de choisir quel pion je vais déplacer et dans quel sens. L'expertise, le fait d'avoir joué de nombreuses parties facilitera la prise de décision et la rendra certes plus rapide mais elle ne m'épargnera pas la réflexion. L'automatisation est impossible.

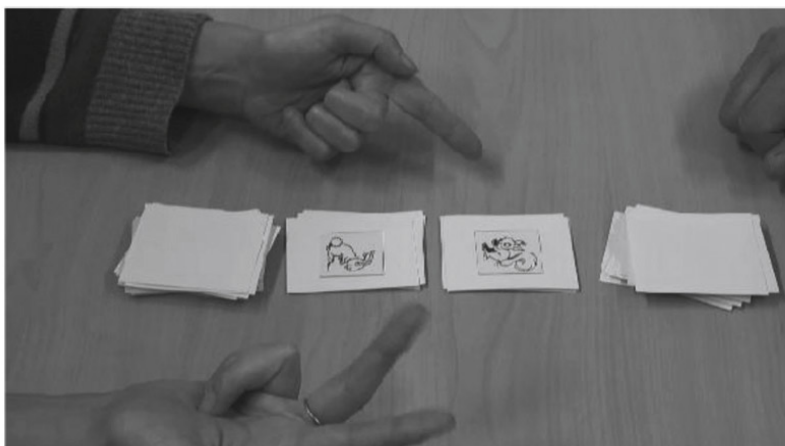
Le « savoir-agir » scolaire, cette mise en œuvre propre à la compétence est **fictive** : lorsque, dans une tâche scolaire, on demande aux élèves de déterminer lequel parmi trois glaciers pratique le tarif le plus avantageux, les élèves n'iront pas déguster une glace ! La tâche présentée aux élèves est à résoudre et non pas à réaliser. La tâche est « symbolique », l'élève s'y engage « comme si » il était réellement face à cette situation. La plupart sinon toutes les tâches demandées à l'école sont de cet ordre. Cette caractéristique est importante pour l'apprentissage : L'école est un lieu un peu particulier qui est, à dessein, séparé de la vie quotidienne. L'institution scolaire est un endroit où l'élève est à l'abri des contingences de la société : il peut apprendre et se tromper sans conséquence sur la réalité, ce qui n'est

pas toujours le cas lorsque l'apprentissage se réalise au sein même de la société et que l'élève est un apprenti.

Dans le jeu de société, il s'agit également d'une mise en œuvre particulière. Prenons par exemple, les jeux bien connus de la Bataille navale ou de Cluedo : le fait de couler la flotte de son adversaire ou d'explorer un manoir pour trouver les indices qui permettent de déterminer l'arme du crime, le lieu du meurtre et enfin l'assassin du Docteur Lenoir. Là aussi, la mise en œuvre est symbolique et les joueurs n'ont peur ni de couler, ni de se trouver face à un criminel, ils ne sont pas dupes.

La mise en œuvre propre à l'approche par compétence est perçue comme un avantage pédagogique en ce qu'elle impose une forme spécifique de pratique pédagogique : **la mise en activité des élèves**. Cependant, dans la définition de la compétence sur laquelle nous nous basons, la mise en œuvre est une utilisation efficace des ressources scolaires : autrement dit, les savoirs et savoir-faire sont déjà acquis. L'agir est donc postérieur à l'acquisition des ressources proprement dites. L'approche par compétence n'impose donc pas l'idée que les savoirs et savoir-faire soient construits (uniquement) à travers l'activité des élèves. Par contre, elle impose d'une part, le fait que ceux-ci soient acquis pour l'action, dans le but d'être utilisés et, d'autre part, elle met en évidence que la mise en œuvre des acquis est un apprentissage en soi.

Prenons le jeu de bataille des mots :



Il s'agit d'un jeu dans lequel les partenaires comparent des cartes – images et les hiérarchisent en fonction du nombre de syllabes : une carte – image qui représente un mot de 2 syllabes orales, comme « SOURIS », gagne sur une carte – image qui représente un mot d'une syllabe – comme « CHAT ». L'objectif pédagogique du jeu est la mise en évidence de l'abstraction du codage écrit : une toute petite souris sera représentée par un mot plus grand qu'un gros chat !

Ici, la syllabation est apprise et exercée avant la confrontation de l'élève avec le jeu : les élèves ont déjà appris à syllaber par diverses activités d'apprentissage. Le jeu permet d'utiliser la syllabation et ainsi la concevoir comme un instrument à leur disposition. Cette particularité permet à l'élève de comprendre le sens, l'utilité du savoir ou savoir-faire appris.

Cette particularité distingue le « savoir-agir » propre à la compétence de la pédagogie par projet stricto sensu. En effet, non seulement la pédagogie par projet propose aux élèves de réaliser concrètement (et non symboliquement) des activités, mais également elle le fait dans le but de donner du sens aux apprentissages que les différentes réalisations du projet exigeront de construire : par exemple, si la classe a le projet d'organiser une rencontre avec les personnes âgées d'une maison de repos proche, il

conviendra d'apprendre, par exemple, la rédaction d'une lettre de demande d'autorisation ou apprendre à faire cette demande par téléphone. La pédagogie par projet a comme but premier d'apporter du sens aux apprentissages en les découvrant lorsque la nécessité s'en fait ressentir. Un reproche fréquemment adressé à cette pédagogie est d'ailleurs de ne pas accorder assez de temps à l'apprentissage proprement dit des ressources scolaires tant la réalisation concrète du projet prend le dessus. Néanmoins, rien n'empêche d'infléchir la pratique de la pédagogie par projet en la mettant au service de la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire déjà appris. Surtout qu'il n'est sans doute pas exclu que la mise en œuvre contribue à approfondir les connaissances ou permette une appropriation personnelle des ressources qui dépasse leur apprentissage, tout comme la pratique répétée d'un jeu de société permet une appropriation plus solide de l'ensemble des possibilités des règles d'un jeu.

### La compétence est une mise en œuvre

- Mais distinguons le savoir-faire qui est exécution d'un enchaînement automatisable d'actions successives et le savoir-agir qui est combinaison toujours nouvelle d'actions différentes ;
- Mais cette réalisation est symbolique car l'école est un lieu protégé en dehors de la réalité qui permet à l'élève de se tromper sans conséquence ;
- Mais cette mise en activité porte sur des ressources déjà acquises ce qui la différencie de la pédagogie par projet et n'impose pas une méthodologie particulière quant à l'apprentissage des savoirs et savoir-faire.

## **C. À PROPOS DES RESSOURCES OU ENSEMBLE ORGANISÉ DE SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDE**

**Les ressources, dans le monde de l'école, sont constituées des savoirs et savoir-faire (nous utiliserons aussi les termes de connaissances et procédures) de toutes les disciplines scolaires.**

Les savoir-faire ont déjà été définis en tant que succession automatisable d'actions comme dans un calcul écrit, dans l'utilisation de la légende d'une carte géographique ou dans le repérage des paragraphes, titres et intertitre d'un texte.

Les savoirs sont constitués de règles, définitions, formules voire faits, comme la nature des mots et leur fonction dans la phrase, les règles d'accord du verbe, la formule de calcul du volume d'un parallélépipède ou les conséquences de l'invention de l'imprimerie sur la société, etc.

L'école a pour objectif principal d'introduire l'élève dans le monde du savoir, de la culture. Son projet est d'initier les enfants à un mode de réflexion, un **cadre de référence**, qui exige une décentration par rapport à leur expérience personnelle ou leur opinion. Pour ce faire, elle initie l'élève aux connaissances construites au fil des siècles par nos ancêtres dans le but de lui permettre de regarder, comprendre, interpréter les faits, les actes, les situations à la lumière de ces ressources. L'école attend donc de sa part qu'il utilise spécifiquement ce qu'il a appris à l'école pour réaliser la tâche – rappelons que nous appelons tâche, l'activité qui relève de l'évaluation.

Bien sûr, dans la vie quotidienne, en dehors de l'école, il nous arrive à tous de ne pas nous référer à un savoir « scientifique » pour réagir, agir, penser et cela avec beaucoup de succès parfois : ainsi, si une personne de mon entourage tombe dans les escaliers et souffre de la jambe, je ne vais pas entreprendre une recherche sur les signes extérieurs d'une fracture ou même prendre le temps de me renseigner sur le meilleur service ambulancier du marché. Je vais agir au plus pressé. Mais à l'école, **lorsqu'une tâche est assignée aux élèves, l'école attend d'eux qu'ils la réalisent en utilisant les ressources scolaires**, puisque la mission de l'école est bien d'initier tous les élèves à cette culture commune.

Dans les jeux de société aussi, il convient d'utiliser les règles décrites et définies et pas des règles librement choisies. Le propre des règles du jeu, comme des savoirs scolaires, est qu'elles sont partagées : tous les joueurs ont pris connaissance de celles-ci, comme tous les élèves ont appris à écrire en utilisant le même alphabet. La connaissance et l'utilisation des règles du jeu permettent au joueur de participer au jeu, tout comme la connaissance et l'utilisation des savoirs et savoir-faire scolaires permettent à l'élève d'entrer de plain-pied dans la société.

Ces règles ne sont pas des contraintes, libre à chacun, une fois qu'il en a pris la mesure, de proposer des adaptations voire de faire évoluer des concepts. N'est-ce pas l'objet même de bien des recherches ? Cependant, dans un premier temps qui est celui de l'école, il convient d'abord de s'approprier les outils de notre culture commune.

Depuis l'introduction des compétences dans le monde de l'enseignement, les critiques vis-à-vis du concept ont été nombreuses (Crahay, 2006 ; Hirtt, 2009). Les principales objections affirment que les connaissances et même la culture sont réduites à un rôle utilitaire par l'introduction de ce concept dans les programmes. Selon ces objecteurs, les savoirs et la culture perdent dès lors leur rôle d'instrument permettant d'accéder à la pleine humanité par la compréhension du monde qu'ils nous apportent.

Il convient de préciser que l'accent mis sur **la compétence ne remet nullement en question la nécessité de maîtriser les savoirs**. La capacité de les mobiliser s'appuie au contraire sur la bonne compréhension et l'appropriation personnelle de ces dernières. Elle englobe même la capacité de les utiliser. Perrenoud (1995) écrit : « *Écartons d'emblée une idée fausse, selon laquelle, pour développer des compétences, il faudrait renoncer aux connaissances. Ces dernières, au sens classique de l'expression, sont des représentations organisées du réel ou de l'action sur*

*le réel. À ce titre, elles sont des ressources cognitives souvent essentielles dans la constitution d'une compétence.*

Il apparaît également que **la simple accumulation de ressources ne soit pas suffisante** puisque plusieurs définitions prises pour base de la réflexion parlent d'un « ensemble organisé », « ensemble intégré » de ressources. Pour être compétent, il semble donc indispensable de, non seulement posséder un certain nombre de connaissances et procédures mais aussi que celles-ci soient « organisées », reliées entre elles, afin de pouvoir les convier quand on en a besoin. Nous y reviendrons au chapitre traitant de la textualité.

**Quant aux attitudes citées dans la définition de départ, elles ne font pas partie à proprement parler des ressources.** Dans l'exercice de la compétence scolaire, une attitude bien particulière est sollicitée de la part des élèves : il s'agit d'interpréter la tâche en fonction de ce que l'école m'a appris, nous parlerons d'une attitude rationnelle. Cette posture est de l'ordre d'un choix personnel basé sur une valeur, la rationalité. Toute situation exige des choix de la part du citoyen : si j'assiste malgré moi à un accident de la route, je peux choisir de continuer ma route, d'appeler des secours, de prêter main forte aux personnes accidentées, de témoigner des faits vus, ... Mon choix pourra être justifié par l'efficacité pragmatique, si j'ai décidé de continuer ma route en fonction de mon emploi du temps et de l'absence de blessés ; par l'altruisme, si j'ai décidé de reconforter les personnes accidentées ; par la fonctionnalité, si j'appelle les secours ; par la citoyenneté, si je témoigne des faits, ... On voit donc que différents choix sont possibles et que tous se réfèrent à des valeurs (le pragmatisme, l'altruisme, la citoyenneté)

À l'école, en ce qui concerne les apprentissages scolaires, le choix de l'attitude n'est pas laissé aux élèves : on attend d'eux qu'ils apprennent et s'exercent à **l'attitude rationnelle**. La société a fait le choix d'initier les adultes de demain à cette posture pour que celle-ci puisse faire partie de

leur palette de comportements possibles en toutes situations. Cette posture requiert l'accès à un ensemble de savoirs et savoir-faire qui permettent de fonder la réflexion personnelle.

- Les savoirs (ou connaissances) et savoir-faire (ou procédures) scolaires sont les ressources communes à utiliser pour réaliser une tâche. Ils constituent un cadre de référence, tout comme les règles d'un jeu constitue la base commune aux joueurs.
- Il est nécessaire d'organiser, de relier, les différentes connaissances et procédures entre elles afin de leur donner du sens et de pouvoir les utiliser.
- L'école veut initier l'élève à une attitude rationnelle c'est-à-dire penser, réfléchir, agir en se basant sur les savoirs et savoir-faire et non pas sur ses expériences personnelles ou ses opinions.

L'enjeu principal de l'approche par compétence est la lutte contre les inégalités dénoncées par Bourdieu et Passeron (1970) depuis de nombreuses années. En effet, jusqu'à présent, l'école continue de transformer les inégalités sociales, comme le fait de ne pas disposer de beaucoup de ressources financières pour vivre, en inégalités scolaires, comme le fait d'éprouver des difficultés à réussir à l'école, alors que rien ne permet d'expliquer ce phénomène de manière acceptable.

Dans la société actuelle, les difficultés d'apprentissage, le décrochage scolaire ainsi que la non obtention d'une formation suffisante et d'un diplôme reconnu conduisent à la précarité socioprofessionnelle. La boucle est bouclée, les inégalités d'apprentissage se muent en inégalités sociales.

Par l'introduction du concept de compétence, l'exigence de la prise en charge par l'école de l'apprentissage de l'utilisation efficace des différentes connaissances et savoir-faire est actée : le mandat de l'école ne se limite plus à l'apprentissage des différentes notions et procédures, l'école a également la mission de prendre en charge l'apprentissage de leur

**mobilisation. Mais comment peut-on apprendre à mobiliser ? Que faire concrètement en classe pour apprendre cela ?**

## CHAPITRE 2

# À PROPOS DE LA MOBILISATION

### **SOMMAIRE**

- 1 Définition de la mobilisation
- 2 Apprendre à mobiliser
- 3 Obstacles à la mobilisation
- 4 Aides à la mobilisation

Après avoir pris le temps de définir le plus concrètement possible le concept de compétences dans le monde de l'école, il s'agit d'analyser son enjeu principal : la mobilisation. Dans ce chapitre, nous présentons ce que nous savons à ce propos.

## **1 DÉFINITION DE LA MOBILISATION**

La difficulté liée à la mise en œuvre efficace des ressources scolaires a donné un nouvel essor aux recherches.

Cette préoccupation n'avait pas attendu le décret et l'introduction du concept de compétence pour exister dans les classes : tout enseignant n'a-t-

il pas toujours eu l'ambition d'apprendre à ses élèves à utiliser efficacement les savoirs et savoir-faire construits ensemble ? En effet, cet obstacle n'est pas inhérent au concept de compétence mais néanmoins ce nouvel attendu a permis de le prendre en compte et même de le mettre en évidence.

**Comment rendre un élève compétent ? Comment lui apprendre à mobiliser ? En quoi consiste concrètement ce processus ?**

Encore une fois, nous partirons de jeux pour concrétiser nos propos : la partition musicale est un jeu qui propose aux joueurs plusieurs « partitions » c'est-à-dire plusieurs suites de représentation de gobelets disposées en ligne : à l'envers, à l'endroit, à l'envers,...



Un joueur doit choisir secrètement une partition (une ligne) et la « lire » (la « jouer ») en orientant son gobelet en fonction de la partition. Les autres partenaires doivent « lire » de gauche à droite les quatre partitions à leur disposition et ainsi déterminer laquelle est interprétée par le joueur.

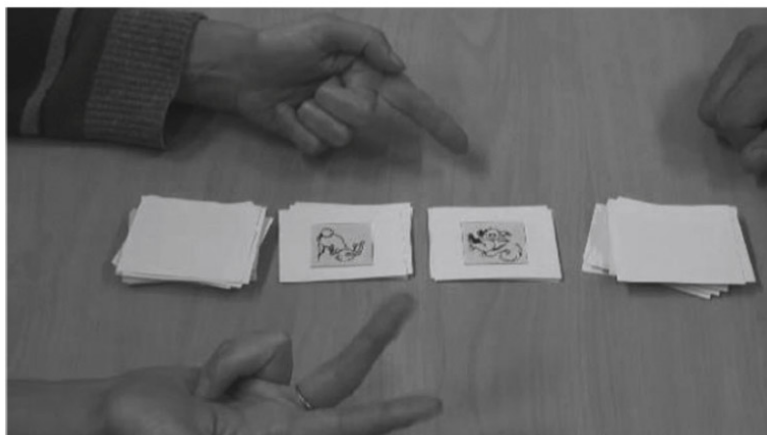
Voici la retranscription d'un extrait de partie :

Manon	Moi, je comprends pas comment il fait Mikaël...
<b>Enseignant</b>	<b>Ah bon... et toi, Souad ?</b>
Souad	Moi non plus, il attend même pas la fin !
<b>Enseignant</b>	<b>Ah...</b>
Kelly	Et en plus c'est juste !
Manon	Mais peut-être il triche
Mikaël	Mais non, je triche pas !
<b>Enseignant</b>	<b>OK</b>
Kelly	Mais comment tu fais alors ?
Mikaël	Mais je triche pas, je regarde juste...
<b>Enseignant</b>	<b>Oui... tu regardes, continue... que regardes-tu ? Vas-y...</b>
Mikaël	Je regarde là, au début et on voit tout de suite, faut même pas attendre la fin.

Dans cet extrait, on comprend que Michaël a « trouvé un truc ». Ces partenaires l'accusent directement de tricherie et l'intervention de l'enseignant est indispensable pour permettre à Michaël d'exprimer sa stratégie. Que fait Michaël ? Il a convenablement observé le plateau de jeu et s'est rendu compte qu'il « suffit » de se concentrer sur les deux premières mesures des quatre partitions pour les différencier. Il ne doit pas attendre le dernier mouvement du gobelet, la fin de la partition, pour découvrir quelle partition a été interprétée. Michaël a mobilisé des ressources pour exécuter la tâche avec compétence. Quelles sont ces ressources ? En fait, il s'agit d'une interprétation judicieuse des règles du jeu : il a observé/lu les différentes partitions et a trouvé que dès la deuxième mesure, elles se distinguaient. Michael ne s'est donc pas contenté d'appliquer, de manière docile, la règle du jeu (c'est-à-dire de suivre pas à pas l'exécution de la

partition) mais il a anticipé, il a organisé son observation, il s'est approprié la règle.

Autre exemple autour de la bataille des mots (déjà présenté) :



Rappelons que dans ce jeu, les partenaires comparent des cartes – images et les hiérarchisent en fonction du nombre de syllabes. Si le jeu s'arrête là, l'élève n'utilise pas ses acquis de manière autonome puisque la règle du jeu l'invite de manière explicite à utiliser la syllabation et le dénombrement.

Très vite, le jeu va inciter les élèves à ouvrir le champ des possibles : en effet, il n'est absolument pas interdit de nommer différemment une même carte – image, d'utiliser des synonymes voire des mots de la même famille. Ainsi, l'enfant qui a devant lui la carte qui représente un chat peut très bien dire « chaton », voire « siamois ». Ceci lui permet soit d'égaliser le nombre de syllabes, soit de dépasser le nombre de syllabes de son adversaire qui a la carte qui représente une souris. Dans ce cas, il s'agit bien d'utiliser à bon escient ses ressources et d'en retirer un pouvoir, celui de contourner le hasard du tirage de la carte par l'utilisation d'un mot plus long.

Propos de Nicolas (4 ans 1/2): « *Maintenant, je ne me trompe plus de crochet pour pendre mon manteau : avant, je me trompais toujours avec le crochet de Nina (Nicolas ne prêtait attention qu'au début du mot "Ni"), maintenant, je sais que mon nom est plus long sur l'étiquette, c'est comme dans le jeu de Bataille de mots !* ».

Au-delà du jeu et de ses règles particulières, au-delà de l'apprentissage de la syllabation, Nicolas a construit un lien entre la procédure de syllabation (ici, orale) et la lecture : plus le mot est long à l'oral, plus il est long à l'écrit.

Il est évident que cette définition n'est pas exacte : un mot comme OPÉRA compte 3 syllabes orales et 5 lettres alors qu'un mot comme « CHIMPANZÉ » compte également 3 syllabes orales mais 9 lettres, il est donc bien plus long. Cependant, il nous semble que nous pouvons affirmer que Nicolas a mobilisé ses ressources à bon escient, il a acquis une autonomie (relative) grâce à ses connaissances (tout aussi relatives !).

Ces deux exemples concrétisent ce que nous entendons par mobilisation.

Cependant, l'enjeu est de permettre à **tous** les élèves de s'engager dans ce processus. Il convient donc d'en approfondir l'analyse.

Tentons de modéliser les différentes actions que requiert la réalisation d'une tâche/activité complexe. Pour se montrer compétent, il s'agit de mobiliser les ressources adéquates en fonction de la situation, à savoir

- les identifier/les choisir : quelle(s) savoirs (connaissances) et/ou savoir-faire (procédures) appris à l'école vont permettre de réaliser la tâche/l'activité ?
- les adapter à la situation : si j'ai identifié que je dois procéder à une addition, quels sont les nombres à prendre en compte ? Si je dois prendre la parole, à quel public dois-je m'adresser, quel est le message principal à faire passer, quelle est la durée de la prise de parole ?,...

- les combiner : plusieurs savoirs et/ou procédures sont généralement à mettre en œuvre ;
- les organiser : un ordre est souvent préférable à un autre dans l'accomplissement d'une tâche.

Cet ensemble d'actions est résumé sous le vocable « mobiliser » et l'on se rend compte que l'exécution des procédures et le recours aux connaissances n'en est qu'une étape, certes indispensable mais non suffisante.

Dans le jeu de société, le joueur doit également poser un ensemble d'actions : il doit choisir la (les) règle(s) qui est (sont) d'application, l'(les) adapter à la situation concrète, les combiner, les organiser.

Dans le jeu de Stratégo, par exemple, le joueur doit choisir quelle pièce bouger à quel moment et dans quelle direction, en fonction du plan de jeu et de l'action de son partenaire.

Il semble évident que la connaissance « théorique » des différentes pièces (espions, démineur, maréchal, ...), de leur hiérarchie ainsi que la procédure de déplacement de l'éclaireur sont indispensables pour tout joueur. Il est en effet impossible de jouer au Stratégo sans connaître ces règles. Elles sont l'équivalent des savoirs et savoir-faire appris à l'école pour la réalisation d'une tâche.

Cependant, la maîtrise même parfaite de ces règles théoriques ne permet à personne de bien jouer au Stratégo et d'avoir une chance de gagner. Il ne viendrait à l'idée de personne de regretter le manque de « mobilisation à bon escient des règles du jeu » du débutant qui, pour la première fois, entame une partie de ce jeu... Pour jouer avec compétence, il convient d'« apprendre », de jouer un grand nombre de parties, non pas tout seul mais avec des partenaires différents et, si possible, avec le regard bienveillant et averti d'un « Maître » qui pourra nous interroger sur les raisons du choix de telle pièce, l'intérêt de tel déplacement. Ce n'est que grâce à une forme d'entraînement que le joueur non seulement prendra

plaisir à jouer mais également se révélera compétent. Cette forme d'« entraînement » ne sera jamais automatisée car deux parties de jeu ne sont jamais pareilles et tout joueur doit, à chaque partie, adapter sa stratégie.

L'analogie avec ce qui se passe en classe en termes d'apprentissage est assez claire. Bien sûr qu'il est indispensable qu'un élève maîtrise un certain nombre de règles du savoir et même qu'il ait automatisé, à coups d'exercices, quelques procédures. Mais ensuite, prenons-nous le temps de permettre aux élèves d'apprendre à « jouer » avec les règles du savoir c'est-à-dire les choisir, les combiner, les organiser afin de se les approprier au point de pouvoir les mobiliser à bon escient ?

La compétence scolaire réside dans la mobilisation des ressources apprises à l'école c'est-à-dire

1. dans l'identification / choix du (des) savoir(s) et savoir-faire à utiliser en fonction de la tâche ;
2. dans l'adaptation/combinaison de ces différentes ressources à la situation ;
3. dans l'organisation des différentes actions à réaliser.

Au terme de l'apprentissage, cet ensemble d'actions doit pouvoir s'accomplir de manière individuelle mais, avant cela, il convient d'apprendre à élaborer ce qu'on peut appeler ce « plan d'action ».

## **2 APPRENDRE À MOBILISER**

Pour jouer avec les règles du savoir, il faut se confronter à des tâches/activités complexes.

Qu'entendons-nous par « tâche/activités complexe » ?

Nous avons déjà introduit la distinction pragmatique entre « tâche » et « activité », posant le terme « tâche » pour l'évaluation et « activité » pour

l'apprentissage. Cette précision se fonde sur le fait que le caractère inédit est indispensable pour l'évaluation de compétence.

Une tâche/activité complexe exige le recours à plusieurs savoirs ou savoir-faire.

L'élève qui doit analyser un sondage à propos des sports pratiqués par les élèves de l'école pour déterminer quels sont les trois sports le plus en vogue est confronté à une tâche complexe. Il doit additionner un ensemble de fractions de dénominateurs différents (si les résultats ne sont pas exprimés en pourcentage mais qu'ils sont donnés par nombre d'élèves par classe) pour les sérier et déterminer quels sont les trois rapports les plus grands. L'élève doit donc déterminer comment s'y prendre : quels savoirs, savoir-faire choisir, organiser les différentes actions et produire sa réponse. C'est bien cela qui est appelé une tâche/activité complexe.

Bien loin de l'exercice qui « impose » par la consigne l'utilisation de tel ou telle savoir-faire/connaissance, ce type de tâche ne dicte pas ce choix et impose une prise en charge complète de l'acte de mise en œuvre. Quand j'écris un texte, quand je prends la parole, quand j'observe et analyse un paysage, la tâche m'oblige à prendre en charge l'entièreté de la réalisation.

Ne nous contentons-nous pas souvent d'enseigner aux élèves les règles du savoir une à une sans jamais proposer d'en mettre plusieurs « en jeu » de manière simultanée ? Pour être compétent pour écrire un texte, qu'il soit descriptif, argumentatif ou autre, il convient d'en écrire, d'en écrire plusieurs, sur des thèmes différents, seul et en équipes, des textes courts ou plus longs, des textes complets ou partiels, ... En effet, la maîtrise des règles, de toutes les règles et même la mise à disposition de tous les référentiels possibles ne suffiront pas à l'apprentissage de leur utilisation.

Cependant, la simple confrontation à des tâches/activités complexes, si nécessaire qu'elle soit, n'entraîne pas nécessairement la mobilisation à bon escient des acquis. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, la compétence a ceci de particulier qu'elle ne s'automatise pas : il ne suffit

donc pas de répéter, de multiplier les tâches /activités complexes pour apprendre à l'élève comment s'y prendre. Que ce soit pour résoudre une situation mathématique ou analyser un fait d'actualité, il faudra toujours prendre le temps de la réflexion et de l'analyse pour convier et combiner différents savoirs et savoir-faire et ainsi construire sa réponse. À chaque fois, cela nécessitera un nouvel agencement, une stratégie un peu différente, une combinaison inédite.

Ce parallèle entre le jeu de Stratégo et la « mise en jeu » des ressources scolaires paraît pouvoir être une clé de lecture du processus de mobilisation. Elle permet d'appréhender la nécessité impérative d'un apprentissage spécifique au processus de mobilisation afin de devenir compétent.

#### **A. DIFFÉRENTS NIVEAUX DE MOBILISATION**

Tous les jeux de société exigent-ils toujours la mobilisation personnelle à bon escient de ressources préalablement acquises ?

Il y a des jeux qui demandent de savoir exécuter une action, une procédure (ou une suite prédéterminée d'actions) en réponse à un signal qui peuvent être considérés comme une activité simple et sans ambiguïté. Prenons l'exemple d'un jeu classique comme les dominos, voire le loto : jeux où il s'agit de faire correspondre deux images, deux représentations en fonction de leur identification. Ces jeux sont « automatisables » et leur intérêt semble être la mémorisation des associations mais surtout le jeu du hasard qui me permet, ou non, de posséder les bonnes pièces, de retourner les illustrations attendues. On ne peut donc pas parler de réelle mobilisation.

Néanmoins, pour un enfant de quatre ans, examinons les différentes actions à combiner et organiser dans le cadre du jeu de dominos : regarder et prendre en compte séparément les deux « moitiés » du domino placé au centre de la table ; à l'intérieur de chaque « moitié », considérer l'ensemble des points en se basant sur leur configuration spatiale afin de retrouver,

parmi les dominos qui composent son propre jeu, une « moitié » de domino qui corresponde à l'une ou l'autre partie du domino placé au centre de la table. Il s'agit bel et bien là d'un jeu qui exige le choix, la combinaison et l'organisation de plusieurs actions différentes. On conviendra donc que ce type de jeu exige la mobilisation lorsque l'enfant est en phase d'apprentissage mais ensuite, il sera automatisé et ne nécessitera plus de mobilisation<sup>1</sup>

D'autres jeux exigent de savoir, dans une situation inédite, choisir l'action, la procédure qui convient. Il y a là une interprétation de la situation, un « cadrage » de la situation, qui est nécessaire. Illustrons notre propos par le jeu de « bataille » ou le jeu de memory. Dans le jeu de bataille, le joueur doit, outre l'identification de sa carte et de celle du joueur adverse, les comparer et déterminer la supériorité de l'une sur l'autre. De même, dans le jeu de memory, le joueur doit identifier deux cartes, déterminer si elles sont semblables ou non et retenir leur emplacement afin de pouvoir les retrouver ultérieurement.

Encore une fois, le joueur averti ne combinera pas plusieurs actions dans ce type de jeu mais se limitera à la comparaison des cartes pour le jeu de bataille et à la localisation des cartes pour le jeu de memory, la tâche sera qualifiée de simple et non complexe. Il aura automatisé les autres procédures. Il n'y aura pas, à proprement parler, de mobilisation.

Cependant, en prenant l'exemple du jeu de bataille, le jeune enfant aura non seulement à comparer les deux cartes mais également à se focaliser non pas sur la couleur, ni même sur l'illustration de sa carte mais bien uniquement sur le nombre d'illustrations. De plus, sur la carte de son adversaire également, il n'aura pas non plus à se soucier de la couleur ou des motifs reproduits, il n'aura même pas à se soucier de savoir si la couleur ou les motifs sont semblables ou pas à sa propre carte, il devra se concentrer uniquement sur la comparaison des deux quantités. À nouveau, on se rend compte que le joueur débutant, qui ne maîtrise pas encore bien les règles,

sera dans une situation complexe qui exige la mobilisation alors que le joueur « averti » ne devra pas y recourir.

Enfin, certains jeux imposent de savoir choisir, de combiner et d'organiser correctement plusieurs actions élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous pensons ici, par exemple parmi beaucoup d'autres, à un jeu comme le « Scrabble » qui exige de composer des mots à l'aide de lettres ainsi que de placer ce mot en le croisant avec d'autres sur un plan de jeu donné. Tout joueur, aussi averti soit-il, aura toujours à analyser et réfléchir : choisir, combiner, organiser les différentes lettres en sa possession pour composer un mot et le placer judicieusement dans la grille.

Ainsi, le processus de mobilisation des règles du jeu est relatif d'une part au type de jeu, aux tâches à réaliser et, d'autre part, aux individus concernés. En effet, certains jeux sont considérés comme élémentaires, car ils font appel à des procédures qui, grâce à l'exercitation, peuvent être automatisées et ne nécessiteront, du coup, plus de mobilisation. Il en est ainsi du jeu de domino classique. En effet, assez vite, la reconnaissance globale de la représentation du nombre sera acquise et le jeu ne sera plus qu'application d'une procédure où seul le hasard garantira la situation inédite.

Il en est de même avec ce qui est appelé une compétence dans le monde scolaire. Une compétence comme « tracer des figures simples » sera avant 8 ans considérée comme une compétence qui exige la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire. En effet, elle demande à l'élève de convier à la fois des savoirs relatifs à cette figure simple (combien de côtés, quels types d'angles, ...) ainsi que le savoir-faire relatif au maniement des outils (règle, équerre). Ces différentes ressources devront s'intégrer pour produire le tracé de la figure demandée.

Cependant, à peine quelques mois plus tard, cette même tâche sera automatisée par l'élève et ne représentera plus qu'une procédure à condition

qu'elle soit appliquée sur du papier quadrillé, comme attendu dans le référentiel institutionnel.

D'autre part, il existe des compétences scolaires qui, tout comme certains jeux, ne seront jamais automatisables, et qui, même pour l'expert, exigeront toujours la mobilisation efficace de ses ressources.

Pour apprendre à mobiliser, il convient d'être confronté à des tâches complexes c'est-à-dire des tâches qui exigent le recours à plusieurs connaissances et savoir-faire appris. Mais la simple confrontation ne suffira pas. La mobilisation exige l'apprentissage d'une « mise en œuvre » des ressources.

La mobilisation est dépendante de la tâche et du niveau de l'élève :

Certaines tâches exigeront toujours, peu importe le niveau d'expertise de la personne, une réelle mobilisation c'est-à-dire choix, combinaison et organisation de différentes ressources.

D'autres tâches exigeront une réelle mobilisation pour les personnes en apprentissage mais pourront être partiellement (ou complètement) automatisée par les « experts ».

### **3 OBSTACLES À LA MOBILISATION**

La mobilisation n'est pas innée, automatique. Bien souvent, face à une tâche/activité complexe, les élèves semblent éprouver des difficultés, ils sont bloqués. Nos travaux<sup>2</sup> centrés sur l'évaluation des compétences ont permis de mettre en évidence et analyser cet obstacle.

#### **A. MISE EN ÉVIDENCE DE LA DIFFICULTÉ DU CADRAGE**

Pour tenter de mieux comprendre le processus de mobilisation dans le cadre de l'approche par compétence, nous avons observé des élèves confrontés à des tâches complexes.

Pour ce faire, nous avons filmé des groupes de 3 ou 4 élèves de 11-12 ans de différentes classes face à la réalisation d'une tâche. L'intérêt de l'observation de groupes est la nécessité de la communication : les partenaires sont appelés à verbaliser leurs idées, leurs hypothèses, leurs procédures pour pouvoir communiquer entre eux et, ainsi, nous avons, en tant que chercheur, accès aux démarches intellectuelles qui, d'ordinaire, sont inaccessibles. Lors de l'analyse minutieuse des enregistrements, il nous est apparu que la plupart des enfants ne semblaient pas éprouver de difficultés liées directement aux procédures de base (du moins avec celles mises en jeu à travers les deux situations enregistrées). Le problème majeur résidait surtout dans le « cadrage » de la situation.

Nous entendons par « **cadrage** », **la capacité à choisir, dans la situation, les caractéristiques pertinentes à la réalisation de la tâche.** Cette forme d'interprétation de la tâche semble être une variable déterminante dans la réussite des tâches complexes. Il consiste en l'identification des éléments appropriés de la situation à prendre en considération et il oriente le choix des savoirs et/ou savoir-faire à utiliser.

Face à une situation, les élèves semblent adopter des cadrages différents. L'analyse conduite dans cette recherche nous a permis d'en esquisser quelques-uns :

## **B. CADRAGE « HYPER PRAGMATIQUE »**

À partir d'une compréhension globale ou intuitive de la situation complexe, voire à partir d'une routine de la vie courante, certains élèves proposent une réponse qui pourrait être acceptable dans la vie quotidienne mais qui ne se préoccupe pas de la mise en application de ressources apprises à l'école. Ces élèves n'ont pas compris que ce qui est visé est une réalisation « scolaire » de la tâche et non pas son exécution pratique.

Exemple : Dans une tâche où il s'agit de déterminer lequel des trois marchands propose le prix le plus avantageux pour l'achat de glaces, un élève recopie les trois tarifs et écrit : « Demande à Maman, elle sait où il faut aller. »

Cette réponse tout à fait acceptable dans la vie ordinaire et même logique dans la réalité d'un enfant de onze ans, n'est pas la réponse attendue à l'école. L'école veut apprendre à l'élève à utiliser un ensemble de connaissances et procédures acquises pour produire ici, un calcul de comparaison de prix. Dans ce type de cadrage, tout se passe comme si l'élève faisait abstraction des ressources à mobiliser (ses connaissances et procédures apprises). Cet élève « choisit » d'exécuter la tâche dans une visée pragmatique : « Je présente à maman les différents tarifs et puis elle choisira car c'est elle qui nous offre ce goûter, ce n'est pas à moi de lui imposer le choix du marchand ... ». Cette visée n'est absolument pas erronée, elle est même tout-à-fait adéquate dans la relation familiale mais elle ne convient pas à l'école.

### **C. CADRAGE « HYPER SCOLAIRE »**

D'autres élèves n'essaient pas de penser la tâche à travers la situation concrète. Ils tentent d'utiliser, d'une manière un peu aveugle et qui paraît presque'effrénée, des connaissances et procédures automatisées apprises à l'école. Il semble qu'ils ne savent ou ne se préoccupent pas vraiment de ce qu'ils doivent faire, en dépit du but décrit par la tâche et du cadre circonscrit par la situation. Tout se passe comme si ces élèves faisaient abstraction de la situation concrète qui est définie. La finalité de la tâche semble être la mise en œuvre « à tout prix » de ressources scolaires.

Exemple : Dans la même tâche, nommée « Une bonne glace », des élèves procèdent à l'addition des trois tarifs entiers des 3 glaciers multipliée par 4 parce qu'il y a quatre personnes à régaler.

Ce type de réponse, assez souvent rencontré dans les classes, avait déjà été mis en évidence par Baruk (1985)<sup>3</sup>. Les élèves sont habitués à être confrontés à des questions « hyper-scolaires » auxquelles ils répondent de manière « hyper-scolaire », dans un schéma de docilité.

Ce type de cadrage fait abstraction totale de la situation concrète ou, en tous cas, omet d'analyser la situation qui est décrite et de procéder aux choix des procédures et connaissances en fonction de celle-ci. L'élève se concentre sur l'application soumise de toutes les ressources qu'il pense pouvoir convier pour la réalisation de la tâche.

#### **D. CADRAGE « INSTRUIT »**

Enfin, des élèves tentent de se représenter la situation dans sa réalité, investissent dans cette représentation une sélection avisée de ressources apprises à l'école, procèdent de manière systématique et exhaustive et enfin, expriment leur réponse en la justifiant.

Ce cadrage instruit dépend donc de 5 paramètres :

1) un cadrage « pragmatique » qui permet à l'enfant de se représenter correctement la tâche dans sa réalité concrète définie par la situation ;

2) un cadrage « scolaire » qui permet de choisir le ou les bon(s) instruments ou procédures appris à l'école pour résoudre la situation complexe. Ce choix n'est pas un simple repérage, il consiste en la construction personnelle d'un lien, d'une signification entre la tâche et les acquis de l'enfant ;

3) l'application correcte des procédures de base apprises à l'école. Il s'agit donc de maîtriser ces connaissances et procédures ;

4) l'exhaustivité qui permet d'analyser la situation de manière systématique et de mener son raisonnement jusqu'au bout sans rien oublier ;

5) le souci de « communication universelle » qui permet d'exprimer correctement sa réalisation et de la justifier explicitement à une personne

qui n'a pas participé à la réflexion. Cette tâche exige de se décentrer, de penser à ce que peut comprendre un interlocuteur absent et non identifié, de donner des précisions qu'on n'a pas toujours besoin d'énoncer aux camarades qui sont présents.

L'ensemble de ces observations conduit à défendre l'idée que l'élève compétent est celui qui adopte face à une situation complexe un cadrage « instruit » ou, autrement dit, une attitude rationnelle.

En d'autres termes, pour se montrer compétent, l'élève doit avoir saisi que pour résoudre la tâche proposée, il devra comprendre la situation, choisir les procédures nécessaires à sa résolution, les adapter à la situation, les combiner sans oublier d'être exhaustif et de pouvoir exprimer correctement, et le plus souvent de manière écrite, une réponse complète et universellement compréhensible. Sans doute, l'élève déjà compétent, tout comme l'expert, le fait-il sans en être véritablement conscient dans la mesure où il a en quelque sorte intégré cette attitude. Cependant, le novice devra l'apprendre et petit à petit s'y initier : c'est le rôle de l'école.

Pour adopter cette attitude instruite ou rationnelle, l'élève doit avoir compris les objectifs de l'école. Il doit avoir saisi que la tâche/l'activité proposée poursuit un objectif d'apprentissage (ou d'évaluation). Il doit avoir intégré également que la tâche est, dans la plupart des cas, artificielle, que sa réalisation concrète n'est pas d'actualité, que sa réalisation scolaire vise une autre finalité : un objectif d'apprentissage.

#### **E. CADRAGE « HYPER-SCOLAIRE CENTRÉ SUR LA SITUATION »**

Nos travaux ne nous ont pas permis de mettre en évidence un cadrage qu'on aurait pu appeler « hyper-scolaire centré sur la situation » et qui occulterait la tâche à résoudre pour se concentrer sur les données propres de la situation. On aurait ainsi pu observer des élèves qui, par exemple, auraient

« continué le liste de prix » des glaciers et calculé le tarif pour 4 boules, 5 boules, 6 boules en continuant la progression chez chacun des glaciers comme autant de suites logiques ou qui auraient analysé les tarifs pour calculer le rapport proportionnel utilisé par chaque glacier pour déterminer son tarif... Ces élèves auraient, en quelque sorte « oublié », ils n'auraient pas pris en compte le but assigné par la tâche. Cependant, le fait de n'avoir jamais pu observer ce type de cadrage est, en soi un fait intéressant. En effet, il nous semble que la définition de la tâche à réaliser et donc du but, permette à l'élève de restreindre le champ des possibles. La tâche semble donc bien « orienter » l'action. Ainsi, la définition de la tâche permettrait à l'élève de limiter les interprétations possibles de la situation.

Dans le jeu de société, la tâche est également assignée en tant que but du jeu mais le cadrage est en quelque sorte orienté par la présence des règles du jeu. Les règles précisent ce qu'il a lieu de faire, de ne pas faire et contribuent ainsi à guider les actions du joueur. Les règles de jeux précisent les « caractéristiques » du gagnant (celui qui a le plus de cartes, le moins de cartes...) et les actes qui peuvent ou ne peuvent pas être engagés. Cette précision permet une rétroaction régulatrice de la part du joueur et de ses partenaires. La mobilisation en est sans doute facilitée.

En effet, le joueur est prévenu dès le départ qu'il doit, à chaque tour de jeu, réaliser certaines actions bien précises et son choix est restreint par les règles du jeu. Cela ne le dispense en aucune manière de la mobilisation puisqu'il doit toujours choisir, combiner et mettre en œuvre les actions décrites dans les règles, néanmoins, il ne risque pas d'interpréter la situation en utilisant d'autres actions non attendues. Dans les tâches scolaires analysées, il n'y a pas d'équivalent aux règles du jeu, c'est l'élève qui, tout seul, doit choisir quels savoir(s) et/ou savoir-faire lui permettront de réaliser la tâche. La définition d'une activité/tâche à réaliser semble donc contribuer à éviter la confusion entre les règles et l'objectif. Les règles (du jeu comme du savoir) sont un MOYEN choisi collectivement pour atteindre un objectif.

Par exemple, dans le jeu de « Uno », les règles précisent qu'à chaque tour de jeu, le joueur doit poser une carte identique au niveau de la couleur ou du nombre que la carte posée au centre. Si le joueur ne possède pas de carte qui convient, il devra piocher une carte supplémentaire alors que le but du jeu est de se défaire le plus vite possible de ses cartes. Bien sûr d'autres cartes symboles viennent pimenter le déroulement de ce jeu. Les connaissances et procédures d'identification du nombre et de la couleur, d'analyse des différentes cartes de sa main en fonction des deux critères et enfin de choix de la carte la plus intéressante à jouer si plusieurs cartes conviennent ne sont en rien dictées par les règles du jeu. Cependant, en définissant de manière précise ce qu'il a lieu de faire pour « gagner », en décrivant les caractéristiques du gagnant (dans notre exemple, se défaire de toutes ses cartes) et enfin, en décrivant les actions du joueur, le jeu délimite voire définit un « espace – problème ».

*« La règle comme rail guidant le comportement, écrit Wittgenstein, tout en continuant, « la règle comme interprétation sans cesse renouvelée » (in Laugier (2006), p. 130).*

Au-delà de la définition des règles, tout joueur averti sait que « tout ce qui n'est pas interdit est autorisé ». Ainsi, selon Wittgenstein toujours, « une règle est là comme un panneau indicateur (...) : le panneau indicateur ne laisse pas subsister de doute. Ou plutôt : parfois, il en laisse subsister un, parfois non. Et il ne s'agit plus alors d'une proposition philosophique, mais d'une proposition d'expérience. » (Wittgenstein, 1953 (trad.2004, § 85, p. 74). Ainsi, si le panneau indicateur stipule que la rue est à sens unique, il n'interdit pas le passage ou le stationnement dans cette rue, il en régule juste le sens, la direction. Il ne tient qu'à moi, par exemple, de faire le tour du bloc de maisons, de trouver une stratégie alternative.

Par la définition des règles, le jeu conduit à mobiliser en utilisant les connaissances et procédures idoines mais également à explorer les possibles de la mobilisation. La règle de circulation qui impose au conducteur de s'arrêter au feu rouge oriente son comportement vers l'objectif qui est la sécurité collective. La règle est donc le moyen défini pour atteindre le but.

Quand on parle des règles d'un jeu, on associe deux réalités : à la fois les règles imprimées qui sont livrées dans la boîte de jeu c'est-à-dire le système des règles qui structurent le jeu appelé « dispositif objectif » (Chauvier, 2007, p. 14) ou « règles constitutives »<sup>4</sup> (Duflo, 1997) et l'ensemble des règles que le joueur élabore quand il entreprend de jouer, autrement dit sa stratégie, appelé « comportement subjectif » (Chauvier, 2007, p. 14) ou « règles régulatrices » (Duflo, 1997, p. 129).

Colas Duflo propose une analyse de la relation particulière qui se construit dans le jeu entre la règle qui représente la légalité et la liberté du joueur. Il nomme ce lien la « légaliberté » : « *Le jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité* » (Duflo, 1997, p. 57).

La liberté dans le jeu est une liberté dans une légalité « *parce qu'elle est d'abord strictement encadrée par elle* » et ensuite au sens où « *cet encadrement par la règle maintient au joueur une latitude, une marge de manœuvre* ». (Duflo, 1997, p. 58-59). Ainsi, la liberté du joueur est une liberté réglée : liberté car un espace, une marge de manœuvre existe bel et bien ; réglée car les règles du jeu encadrent, orientent, limitent cette liberté. Ainsi, « *les règles du jeu créent des possibles et donc des options entre lesquelles il faut choisir. Ce choix réglé entre des décisions rendues possibles par la légalité ludique, c'est cela que nous appelons liberté ludique* » (Duflo, 1997, p. 72).

Ainsi, la règle relève d'une convention qui facilite la coordination entre la situation, la tâche tout en exigeant de la part du joueur de mobiliser les actions adéquates pour atteindre le but tout en respectant les règles.

Dans l'exercice de la compétence scolaire, cet espace de liberté existe aussi. La combinaison personnelle de connaissances et procédures à choisir et organiser pour réaliser la tâche n'est pas prédéfinie et il y a souvent plusieurs manières différentes de l'accomplir. Cependant, il est fréquent que l'élève ne dispose pas d'un « réservoir » de règles, de connaissances et de procédures, à utiliser à bon escient selon ses choix. La plupart du temps, il ne voit pas vraiment les liens qui unissent les différentes connaissances acquises : ainsi, par exemple, l'enfant ne perçoit pas toujours que les connaissances du genre d'un mot (masculin – féminin), du nombre d'un mot (singulier – pluriel), de la nature d'un mot (déterminant, adjectif, nom, verbe, ...) sont reliées entre elles autour, par exemple, de la règle de l'accord de l'adjectif. Ce n'est qu'en prenant conscience de ces liens entre les différentes connaissances qu'il pourra les utiliser à bon escient, en comprendre l'utilité.

Le jeu de société semble donc davantage guider la mobilisation que la tâche scolaire. Néanmoins, dans l'apprentissage de la mobilisation, l'enseignant peut guider sa classe dans leur réflexion à propos des connaissances et des procédures à utiliser. Par exemple, il peut commencer la séance en procédant à un rappel collectif des séances précédentes et s'appliquer à faire mettre en évidence les récents apprentissages. Il pourra également présenter toute nouvelle connaissance en attirant l'attention des élèves sur les liens avec d'autres connaissances et sur l'utilité des liens entre ces différentes connaissances pour accomplir la tâche. Nous reviendrons sur cet aspect dans le chapitre qui traite de la textualité.

Le cadrage ou l'interprétation de la tâche est souvent un obstacle à la mobilisation. Il consiste en la capacité à choisir, dans la situation, les caractéristiques pertinentes à la réalisation de la tâche. L'école attend de l'élève qu'il adopte un « cadrage instruit » c'est-à-dire une interprétation qui lui permet de se représenter la situation dans sa réalité tout en choisissant et appliquant les savoirs et savoir-faire scolaire avec efficacité pour réaliser la tâche. Dans un jeu de société, le cadrage est facilité par la définition des règles du jeu qui guide la mobilisation.

## 4 AIDES À LA MOBILISATION

### A. L'ATTITUDE RATIONNELLE

Lors de l'accomplissement d'une tâche complexe, le choix des ressources adéquates requiert l'interprétation ou le cadrage instruit. Celui-ci est de l'ordre de la construction de la signification de la tâche dans la situation décrite : l'élève doit se construire une représentation de ce qui lui est demandé de faire.

Pour Rey (2003), la situation est un ensemble complexe et indéfini de caractères et c'est à chaque individu de repérer les traits qui lui paraissent devoir être retenus, compte tenu de qui il est et de ce qu'il veut être. Pour cet auteur, dans la réalité, il n'y a pas de situation définie de manière univoque, ni dans le temps, ni dans l'espace. C'est chaque individu qui délimite ce qu'est pour lui la situation et qui ainsi la construit, la cadre. Toute situation peut toujours être interprétée de différentes façons.

Le cadrage, toujours selon Rey (2003), dépend du sens que le sujet donne à la situation : « *Quand un élève est confronté à un exercice scolaire, ce qui est décisif ce n'est pas seulement son savoir ou son ignorance, sa maîtrise plus ou moins grande de telle ou de telle compétence, mais aussi le*

*cadrage qu'il fait de la situation, les caractères qu'il retient comme pertinents et la manière dont il la délimite. Il peut y voir un ensemble d'objets de savoir ; mais il peut aussi y inclure des éléments relatifs à la coutume scolaire, des supputations sur ce que l'enseignant attend, des calculs stratégiques qui lui permettraient de trouver la bonne réponse sans passer par le savoir ; il peut y voir l'occasion de s'amuser, y trouver matière à faire rire ses camarades ; il peut y voir le retour de la peur et de l'échec parce que "c'est des mathématiques" et qu'en "maths, il ne comprend rien" ; il peut encore n'y voir qu'un moment indifférencié dans ce qu'il vit comme lancinante séquestration scolaire, etc. ».*

Les situations proposées aux élèves à l'école leur demandent d'adopter ce que Rey (2003) appelle un cadrage « instruit ». Pour cet auteur, on ne peut aborder la question du cadrage « instruit » sans insister sur l'idée que le sens donné par l'élève à une situation dépend de sa seule décision. Cependant, il ajoute que *« parler de décision, c'est peut-être trop dire, c'est donner une allure trop consciente, trop contrôlée, trop délibérée à un processus qui relève de forces plus profondes et plus obscures. Car il y a de la force irrésistible à trouver du mathématique, du grammatical, du géologique dans des situations banales en lesquelles les cadrages spontanés ne décèlent que de l'échange commercial, du bavardage quotidien ou du décor de promenade. Les cadrages qui correspondent aux savoirs scolaires sont tellement décalés de l'utilitarisme du quotidien qu'ils ne peuvent se comprendre autrement que par l'effet d'un désir. »* (Rey, 2003)

L'attitude rationnelle, déjà décrite plus avant pour la différencier des ressources, semble donc devoir être le guide d'interprétation à faire acquérir aux élèves. En effet, il s'agit bien à l'école de se concentrer sur cette interprétation rationnelle des tâches, ce type de cadrage qui incite à mobiliser les connaissances et procédures apprises en classe. Seule l'école a la mission d'apprendre ce type de cadrage et lorsque l'élève aura acquis

cette attitude, cela lui permettra d'utiliser ses ressources scolaires de manière autonome.

De nombreux auteurs convoquent l'idée de « second degré » du jeu. Caillois (1998, p. 42-43) parle de l'aspect fictif du jeu, c'est-à-dire « *accompagné d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante* » ; Huizinga (1951, p. 35) affirme que le joueur a conscience de se comporter « *autrement que dans la vie courante* » ; Henriot (1989, p. 171-175) qualifie le jeu de « métaphorique » en ce qu'il impose une mise à distance, une transposition du joueur par rapport à lui-même.

L'école à travers sa visée de compétence ambitionne également d'inciter l'élève à une posture spécifique, différente de celle qu'il a dans la réalité quotidienne : une attitude rationnelle qui analyse les situations à travers le prisme des connaissances et procédures issues des disciplines scolaires. Cette conduite relève de la prise de décision personnelle : en effet, c'est bien à chacun de décider ou non de prendre cette attitude plutôt qu'une autre. Elle impose à celui qui la choisit une mise à distance de ses propres expériences et de ses opinions voire, comme l'écrit Henriot, une transposition de l'individu par rapport à lui-même. L'individu (ici, l'élève) décide d'adopter une posture différente.

Cependant, l'élève n'a pas toujours conscience qu'à l'école, on veut l'initier à une posture particulière : l'attitude rationnelle.

Souvent, l'enfant pense que le but recherché par l'enseignant est qu'il puisse répondre aux questions. Pourtant, la plupart du temps, la réponse à la question n'est pas le but recherché par l'enseignant : par exemple, dans un cours de langue où le vocabulaire lié à l'alimentation et les repas ont été appris, l'enseignant qui demande à l'élève : « Qu'as-tu mangé ce matin ? » se soucie peu de la composition du repas de l'élève ou même de l'équilibre de son alimentation. L'objectif poursuivi est l'utilisation correcte du vocabulaire lié aux repas et à la nourriture.

Dans le jeu de société, aucun joueur n'a peur d'être « mangé » par le pion adverse du jeu de dames et l'objectif est clair : il s'agit de gagner en utilisant les actions conformes aux règles ! On se rend donc compte que dans le jeu de société, l'aspect métaphorique semble directement accessible alors que dans une tâche scolaire, cet aspect trompe souvent. Dans l'apprentissage de la mobilisation, l'enseignant averti veillera à rappeler régulièrement aux élèves cet aspect des choses en leur faisant expliciter la tâche à accomplir, en insistant sur l'aspect « fictif » de cet accomplissement. Nous reviendrons sur cet aspect au chapitre consacré à la secondarisation.

Une première aide au cadrage de la situation (et donc aussi à la mobilisation) consiste à faire comprendre aux élèves qu'on attend d'eux à l'école une attitude appelée rationnelle. Cette attitude exige de sa part d'analyser les situations et les tâches non pas comme il le fait dans sa vie de tous les jours, avec son expérience personnelle, mais bien en utilisant les savoirs et savoir-faire des différentes disciplines qu'il a appris en classe.

## **B. UN ENGAGEMENT INTENTIONNEL**

Dans le jeu, les joueurs jouent pour le plaisir de jouer. Il s'agit d'une activité autotélique, c'est-à-dire qu'elle n'est entreprise que pour elle-même, que pour le plaisir qu'elle procure. Ce type de motivation particulière a surtout été étudié à travers le concept de « cognitive *flow* » élaboré par le psychologue Csíkszentmihályi (2004). Ce chercheur a voulu essayer de comprendre pourquoi certaines personnes consacraient beaucoup de temps et d'énergie à des activités gratuites pour le simple plaisir de les faire, sans attendre aucun retour. Il a ainsi interrogé des sportifs, des musiciens, des artistes, des joueurs, ... Il a pu mettre en évidence un état mental singulier atteint lorsqu'un individu est complètement absorbé dans

une activité et qu'il en retire une très importante satisfaction qui le pousse à la revivre. Il a nommé cet état, le « flow » ou « cognitive flow ». Cet état est décrit à travers 4 dimensions :

- 1) le sentiment de contrôle, de maîtrise de la tâche ;
- 2) une perception altérée du temps : on ne voit pas le temps passer ;
- 3) l'absence de préoccupation à propos de soi ;
- 4) le sentiment de bien-être.

Ainsi, une personne dans le « *flow* » est très concentrée, elle a une impression de contrôle, une sensation de maîtrise et la conviction que la tâche elle-même, le « défi » qu'elle lui pose, est la seule justification nécessaire à son accomplissement. Les sentiments de joie, de plénitude, de compétence prédominent son état psychologique et émotionnel.

Cet état ne serait-il pas un idéal pour tous les élèves et étudiants ? Qu'est-ce qui provoque cet état ? Peut-on le provoquer ? Il apparaît qu'un élément important du *flow* soit l'optimisation du défi à relever : l'état de *flow* exige une recherche active. On n'atteint pas le *flow* en étant passif.

Les recherches identifient différentes caractéristiques des tâches qui peuvent plonger dans le flow. Nous en retiendrons trois :

- 1) la clarté des buts ;
- 2) l'équilibre entre les compétences et le défi ;
- 3) la rétroaction immédiate ou feedback clair et précis ;

Ces caractéristiques se retrouvent effectivement dans le jeu de société s'il est bien adapté aux joueurs tout comme elles pourraient très bien se retrouver également dans une activité scolaire.

Ainsi, le niveau de la tâche semble être une caractéristique importante pour l'engagement de l'individu : si une personne a l'impression que ce qu'elle doit accomplir est trop facile, elle va rapidement s'ennuyer. Par contre, si elle a l'impression que l'activité est trop difficile, elle va éprouver un sentiment d'anxiété ou de découragement.

Il nous semble intéressant que l'état de flow mette en évidence l'importance du défi et donc de l'élaboration personnelle d'une stratégie, conçue comme possible. Nous y voyons un rapport à la mobilisation qu'exige toute tâche en mettant en avant que le sentiment de contrôle et de maîtrise à ce propos est déterminant

En ce qui concerne la méthodologie, si veiller à l'adéquation du niveau de la tâche aux possibilités des élèves est un élément primordial pour leur engagement, l'importance des feedbacks clairs, précis et réguliers qui permettent de mettre en évidence la bonne attitude et l'avancement est aussi soulignée. Tout comme la définition précise, complète et compréhensible de la tâche est également un élément important qui permet de clarifier le but.

Outre les caractéristiques de la tâche soulignées dans le cadre des études à propos du flow, l'attitude de l'élève est également primordiale et serait directement liée à son désir d'agir et/ou de comprendre le monde qui l'entoure. Les propos de Bruner (1983) sont explicites en ce sens à propos du tout jeune enfant : « *Lorsqu'on observe le tout premier comportement des nourrissons – disons, quand commence la préhension sous contrôle visuel, vers quatre mois – on est frappé de constater à quel point l'intentionnalité précède le savoir-faire. (...) C'est sous contrôle d'une intention visant l'objet que les actes modulaires du savoir-faire sont organisés en séquence. C'est cette intention persistante qui précède l'acte, le dirige et fournit le critère de fin.* » (p. 113)

Si déjà à 4 mois, c'est l'intention qui dirige les actes d'un bébé, comment en serait-il autrement d'un élève ? La compétence étant bien une « connaissance en acte » (Le Boterf, 1994, p. 16-18), c'est l'intention qui serait l'élément déclencheur du choix et de l'organisation en séquence des différentes procédures. Il s'agit donc de déclencher l'intention de l'élève afin qu'il s'engage réellement dans l'accomplissement de tâches scolaires.

Dans l'exercice de la compétence en milieu scolaire, l'intention devrait être, en quelque sorte, induite par l'objectif principal de l'école elle-même :

avant d'être une obligation légale, l'école est avant tout un droit : « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; (...) » Convention internationale des droits de l'enfant (1989), article 28.

En effet, l'école existe par et pour l'enfant, elle a pour mission de l'initier à une manière particulière d'appréhender le monde et ses réalités, de lui apprendre une attitude qui consiste à observer, analyser, agir et réagir non pas en fonction uniquement de ses propres intuitions, sentiments ou expériences mais surtout en fonction des ressources des différentes disciplines scolaires découvertes c'est-à-dire d'avoir accès à la culture.

L'école offre cette forme singulière de rapport au monde mais l'élève en est-il bien conscient ? Cette visée de l'école a-t-elle été explicitée en termes compréhensibles pour chaque élève ? Nous reviendrons sur ces questions dans le chapitre à propos de la subjectivation.

L'engagement personnel de l'élève peut également être une aide à la mobilisation : l'analyse du flow permet de mettre en évidence 3 caractéristiques des activités qui sont susceptibles de l'enclencher : la clarté des buts de la tâche ; l'équilibre entre les compétences de l'élève et le défi proposé ainsi que la rétroaction immédiate ou feedback clair et précis.

Puisque l'action chez l'humain est toujours précédée de son intention (Bruner, 1983), on comprend l'importance de celle-ci pour l'accomplissement des tâches scolaires. Comment déclencher l'intention de l'élève ? L'élève est-il toujours conscient du but principal de l'école ?

### **C. UN APPRENTISSAGE EN GROUPE**

Dans le jeu, les partenaires exercent une pression stimulante sur le joueur. Au-delà du jeu coopératif, le joueur est guidé par les actions des autres partenaires. Un joueur indécis, pas fort au clair avec la conduite à tenir, peut imiter le comportement d'un autre joueur mais, comme la situation d'un jeu évolue tout le temps, l'action « efficace » du partenaire peut se révéler inadéquate pour le joueur. Le joueur ne pourra donc pas se contenter d'imiter l'action de l'autre, il devra tenter de comprendre, essayer différentes actions et ainsi, apprendre.

Les dispositifs d'apprentissage entre pairs qui privilégient la collaboration semblent de nature à construire des acquis de qualité. Ils favoriseraient la motivation des élèves et stimuleraient des relations interpersonnelles positives (Johnson & Johnson, 1989) même si les interactions entre pairs n'entraînent pas des bénéfices de manière automatique.

Dans la lignée de Vygotski, des chercheurs tels que Hogan et Tudge (1999) et Resnick, Levine et Teasley (1991) ont souligné l'importance des interactions riches, faites de questions et d'explicitations, provenant de chaque personne impliquée. Celles-ci contribuent à définir une compréhension profonde commune. Les élèves élaboreraient ainsi une construction conjointe de la signification de la situation et des concepts. Ces chercheurs soulignent l'importance de la verbalisation des raisonnements par les apprenants et de la participation active des partenaires pour les progrès cognitifs. De plus, Johnson et al. (1985) ont indiqué que les méthodes d'apprentissage coopératif entraînent plus d'engagement oral actif que les dispositifs individuels.

La participation collective, en petit groupe, nous semble également un élément intéressant, voire indispensable, dans la dynamique de la construction de la mobilisation et donc de la compétence : c'est à travers l'expérience partagée de la situation, l'interaction avec les autres, la

communication interpersonnelle où chacun explicite son interprétation de la tâche que les élèves en construisent le sens, « s'entendent ».

Insistons sur le fait que cette « méthode de l'intelligence collective », cette intersubjectivité, ne concerne pas ici l'enseignement/apprentissage d'une nouvelle connaissance ou procédure mais bien une méthodologie pour construire la mobilisation. Grâce à cette expérience partagée, les élèves apprendraient, petit à petit, à mobiliser leurs acquis, à devenir compétents.

Lors d'une de nos recherches à propos de l'évaluation des compétences<sup>5</sup>, nous avons émis l'hypothèse que les tâches d'évaluation seraient mieux réussies si les élèves y réfléchissaient en petites équipes. Nous avons, à ce moment-là, constitué aléatoirement des équipes de quatre élèves qui disposaient de vingt minutes pour réfléchir à la tâche avant d'y répondre individuellement par écrit. Nos observations ont montré que le travail en commun avait permis de circonscrire la situation : les élèves explicitaient leur interprétation de la situation.

Ainsi, pour l'épreuve « Ma nouvelle école » qui consiste à choisir le moyen de transport le plus adéquat pour rejoindre l'école qu'ils fréquenteraient en première secondaire (bus, voiture ou vélo), un élève proposait d'aller le matin en voiture (avec les parents) et de revenir en vélo (pour ne pas devoir attendre l'heure de la fin du travail des parents). Un partenaire s'était alors exclamé : « Ton vélo, tu vas le téléporter ? » ; dans un autre groupe, un élève refusait de prendre en compte le vélo. Ses partenaires l'ont alors interrogé sur le pourquoi : « Mais, cela ne sert à rien, je n'ai pas la clé (pour rentrer à la maison avant les parents) ! ». La discussion de groupe a donc essentiellement permis de négocier le sens de la situation, de construire un sens commun, définir un espace – problème partagé de la tâche, d'orienter le travail vers un cadrage instruit plutôt qu'hyper pragmatique.

En ce qui concerne les performances, nous avons constaté un gain de l'ordre de 13 % par rapport à la résolution individuelle. La différence entre les résultats de la tâche réalisée individuellement et ceux de la tâche discutée en groupe est statistiquement significative. Un pourcentage significatif d'élèves obtient donc des résultats supérieurs lorsqu'ils ont la possibilité de discuter des tâches complexes en groupe.

Le fait que tout jeu de société se réalise en groupe procède de la même façon : les actions des partenaires, leur utilisation des règles du jeu contribuent à construire une négociation du sens et à déterminer une interprétation commune de la situation de jeu grâce aux interactions.

La recherche en petit groupe peut également être une aide à la mobilisation. Elle permet de confronter les interprétations de chacun et construire une meilleure compréhension de la situation.

À travers deux chapitres, nous avons exploré la définition du concept de compétence ainsi que de son corollaire, la mobilisation. Nous avons mis en évidence des obstacles ainsi que des aides pour l'apprentissage de ce processus singulier. Pour ce faire, nous avons à plusieurs reprises utilisé le jeu de société pour illustrer et concrétiser nos propos.

À présent, nous voudrions vous partager une expérience qui à travers l'utilisation de différents jeux nous a permis de mettre en évidence de manière plus pragmatique des « traces » de mobilisation ou comment les élèves s'emparent de ce processus. Une analyse minutieuse nous permettra de tenter une opérationnalisation du chemin menant à la mobilisation.

1. Si ce n'est pour les joueurs adultes qui, stratégiquement, comptent les pièces déjà jouées de chaque nombre afin de choisir quel domino jouer.

2. Ce travail fut réalisé dans le cadre de la recherche « Création d'un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupe destiné aux enseignants de l'école fondamentale et construit au regard des nouveaux socles de compétences », Rey, Carette, Defrance, Van Lint, CFWB, 2004.

3. Exemple cité par Baruk (1985) : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? ». La grande majorité des élèves avaient répondu : «  $26 + 10 = 36$ . Le capitaine avait 36 ans. »

4. Dans la suite de notre travail nous privilégierons les syntagmes « règles constitutives » et « règles régulatrices » selon l'appellation de Duflo.

5. Ce travail fut réalisé dans le cadre de la recherche « Création d'un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupe destiné aux enseignants de l'école fondamentale et construit au regard des nouveaux socles de compétences », Rey, Carette, Defrance, Van Lint, CFWB, 2004.

## PARTIE 2

# ANALYSE DE PRATIQUES D'ÉLÈVES

## **SOMMAIRE**

Chapitre 3 - Des jeux d'apprentissages comme outil d'exploration

Chapitre 4 - Mise en évidence de la subjectivation

Chapitre 5 - Mise en évidence de la secondarisation

Chapitre 6 - Mise en évidence de la textualité

## CHAPITRE 3

# Des jeux d'apprentissages comme outil d'exploration

Rappelons d'abord que les propos tenus dans les deux premiers chapitres ont fait l'objet d'un travail de recherche centré sur le processus de mobilisation des ressources acquises (à savoir les savoirs et savoir-faire scolaires) dans le cadre de l'acquisition des compétences scolaires. Notre travail a étudié les conditions de développement des compétences en tant que production conjointe d'un groupe d'élèves par rapport à la production d'un individu seul.

Dans un deuxième temps, une autre recherche a poursuivi l'investigation dans le but de mettre à jour des conditions qui seraient susceptibles de favoriser la construction de la mobilisation et donc, l'accès aux compétences. C'est dans le cadre de cette deuxième recherche que des jeux d'apprentissage ont été conçus en tant qu'outil didactique d'exploration.

À travers l'utilisation et l'exploitation des outils, nous avons pu observer et permettre un certain éclairage du processus à l'œuvre dans la mobilisation. Nous avons mis en évidence des « traces » de mobilisation chez certains élèves. Les attitudes adoptées par ceux-ci n'étaient que des ébauches, ils n'étaient pas conscients de ce qu'ils faisaient et une médiation

enseignante est indispensable pour rendre ceux-ci conscients, structurés, décontextualisés et surtout en faire bénéficier toute la classe.

Dans le cadre de cette deuxième recherche, le jeu avait comme vocation d'être un instrument qui autorisait l'observation et l'analyse de la mobilisation. Néanmoins, la question de la place et la fonction du jeu à l'école est souvent posée et nous ne voulons pas l'évacuer.

À partir du moment où un enfant décide librement de jouer, toutes ses actions exigent de sa part l'élaboration de stratégies à partir d'une mobilisation de règles du jeu et non pas une application aveugle et automatisée de procédures qui auraient été mémorisées. Dès qu'on joue, on agit d'une manière différente que dans la réalité. Cette modalité offre des possibilités nouvelles à explorer et analyser et peut ainsi contribuer à ouvrir la voie vers la mobilisation. Cependant, il ne suffit pas de proposer de jouer pour que les élèves construisent l'attitude rationnelle qui permet la mobilisation indispensable à l'accès à la compétence scolaire nous y reviendrons dans la troisième partie.

Dans cette deuxième partie, nous baserons nos propos sur une expérimentation qui a eu recours, au fil du temps, à différentes méthodologies en fonction des objectifs poursuivis.

Au premier temps de la recherche, un dispositif exploratoire assez simple a permis de tester une quinzaine de jeux d'apprentissage avec différentes classes de troisième année de l'école maternelle (élèves de 5 ans) afin de vérifier si le jeu d'apprentissage en tant qu'outil didactique permettait de mettre en évidence un processus de l'ordre de la mobilisation. Pour cela, nous avons organisé des séances de jeux en petits groupes au sein même des classes. Nous étions tantôt observateur, tantôt participant, tant la dynamique interactive d'une telle activité impose une attitude ouverte et souple.

Nous avons choisi la prise de notes plutôt qu'un enregistrement de ces échanges pour ne pas risquer un effet de désirabilité sociale qui aurait pu

nuire à la spontanéité des élèves et donc à l'observation. Nous avons privilégié une expérimentation prise « sur le vif » dans l'immédiateté des réactions. Les échanges qui apparaissent ci-après sont la retranscription la plus précise possible des propos d'élèves qui ont participé à ces séances.

Au deuxième temps de la recherche, nous avons procédé à un recueil de données quantitatives par le biais d'un test de l'influence de la pratique de 15 jeux d'apprentissage sur des élèves de 9 classes de dernière année de l'école maternelle par rapport à 4 classes qui ne bénéficiaient pas des jeux. Nous avons pour cela administré un pré et post test sur une population de 242 élèves.

Au troisième temps de la recherche, par différentes observations, l'entretien mais aussi l'accompagnement, nous avons procédé à une analyse du processus d'enseignement/apprentissage de la mobilisation en situation scolaire afin d'en étudier les conditions de mise en œuvre.

Ci-après nous analyserons l'activité de l'élève qui construit pas à pas des compétences. Plus spécifiquement, nous nous centrerons sur l'apprentissage de la mobilisation ou, en d'autres termes, l'apprentissage du choix et de la mise en œuvre à bon escient des connaissances et procédures apprises à l'école. Ce processus particulier, étape indispensable de l'accès à la compétence, exige d'aller au-delà de l'application d'une procédure ou l'énonciation d'une connaissance, comme convertir des centilitres en millilitres ou expliquer ce qu'est un adverbe. Cette analyse débouchera sur la description d'attitudes indispensables à la compétence dans le cadre scolaire.

## CHAPITRE 4

# Mise en évidence de la subjectivation

## **SOMMAIRE**

1 Illustrations

2 Le processus de subjectivation

3 La prise de distance comme vecteur du processus de subjectivation

4 La compétence est orientée par une finalité, elle est intentionnelle

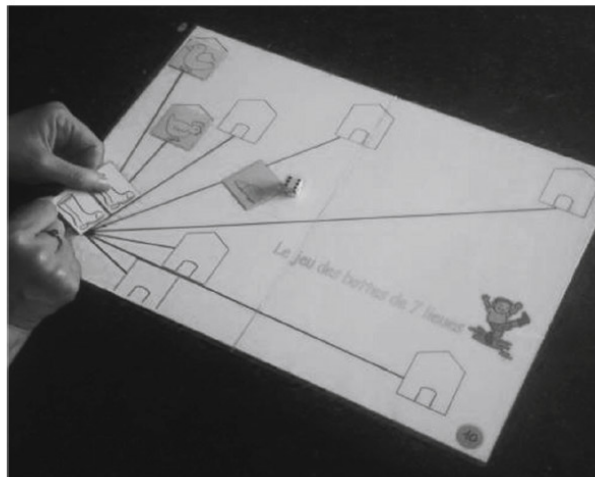
Le développement des jeux d'apprentissage répond à l'objectif de construire un outil didactique qui autorise la mise en œuvre des connaissances scientifiques articulées dans nos deux premiers chapitres. En effet, si on a pu montrer, théoriquement, comment l'élaboration d'une stratégie dans le cadre d'un jeu d'apprentissage s'apparente au processus de mobilisation dans le cadre des compétences scolaires, il nous semble important de montrer également de manière plus pragmatique comment les élèves s'emparent de cet outil didactique et d'analyser les « traces » de mobilisation mises en évidence à travers la pratique de ces jeux.

Dans un premier temps, nous nous centrerons sur la subjectivation.

# 1 ILLUSTRATIONS

Voici deux extraits choisis qui illustrent ce premier processus :

Le jeu des bottes de sept lieues : jeu dans lequel il s'agit d'atteindre un refuge pour mettre un animal à l'abri. Les chemins qui mènent aux différents refuges sont de longueurs différentes. Le joueur doit choisir une paire de bottes (plusieurs tailles différentes sont disponibles) et exécuter le nombre de pas déterminé par le dé pour arriver au refuge. Il s'agit donc de choisir l'étalon (la paire de bottes) en fonction du nombre du dé et de la distance à parcourir.

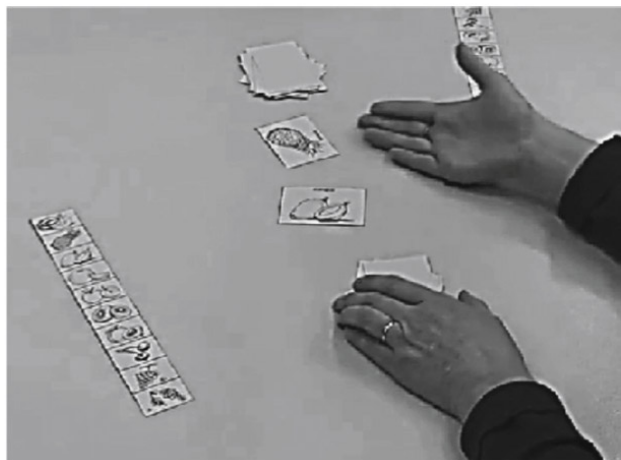


- Propos de Noah : « *Madame nous a fait jouer à ce jeu parce que on va à la visite médicale... Le docteur va nous mesurer.* »

Noah fait ici un lien d'une part entre le jeu des bottes de 7 lieues et l'apprentissage scolaire de la procédure utilisée pour mesurer mais, au-delà de ce lien, elle construit un rapport entre ce savoir-faire et l'expérience qu'elle va vivre sous peu : la visite médicale au cours de

laquelle chaque élève va être mesuré. Son interprétation relie la situation de jeu et son expérience personnelle.

Le jeu des fruits : jeu de bataille classique mais hiérarchisation des cartes en fonction de la masse de dix fruits. Exemple : l'ananas l'emporte sur le citron.



- Propos de Violette : « *Le jour de la collation fruit, si j'ai très faim, je prends une pomme et si j'ai pas très faim, je prends un raisin. Même si j'en prends quatre, c'est moins gros qu'une seule pomme ; on l'a vu sur la balance quand on a fait le jeu des fruits* ».

Violette également fait un rapport entre le jeu, l'apprentissage lié à la masse et sa vie ordinaire. Son savoir devient instrument pour agir dans sa vie au quotidien.

Ces deux exemples sont analysés comme la trace d'un lien construit personnellement par l'élève entre le jeu proposé en classe et son utilité dans la vie de l'élève. Nous avons également exposé les propos de Nicolas

(page 30) qui affirmait ne plus se tromper de porte-manteau grâce au jeu « Bataille de mots ».

Dans la première partie, nous avons mis en évidence l'importance d'un engagement personnel de l'élève dans son apprentissage. Nous voyons à travers ces extraits que les deux élèves se sont effectivement engagés : bien plus qu'être actifs, que jouer, ils ont exprimé le sens qu'ils accordaient à l'activité, l'utilité qu'ils y voyaient.

À travers ces propos, on peut faire l'hypothèse que ces enfants ont compris l'objectif de l'école : ils viennent à l'école pour « apprendre des choses ». Bien sûr, tous les enfants ne comprennent pas d'emblée ce que l'école attend d'eux et, pour les aider à y parvenir, il est utile d'approfondir ce qui se joue dans ces réflexions. Noah, Violette et Nicolas font preuve de subjectivation. Qu'entend-on par cette appellation ?

La subjectivation fait référence à la construction identitaire. Lorsque ce terme est utilisé dans le monde de l'école, il renvoie à l'engagement intentionnel de l'enfant en tant qu'élève c'est-à-dire la prise de conscience par l'enfant du pourquoi il va à l'école, ce que représente l'acte d'apprendre, comment lui-même apprend, etc.

L'enfant ne va pas à l'école pour apprendre « à être sage », à se taire, à écouter l'enseignant, à lever le doigt avant de parler. Même si ces actes font partie de la vie scolaire et sont mêmes indispensables à son bon déroulement, l'enfant va à l'école pour apprendre ! Chaque élève a-t-il réellement pris conscience de cela ? Si l'élève est un acteur clé du processus d'apprentissage, il n'est pas toujours conscient de ce qui est attendu de sa part.

Le chemin de la subjectivation est parfois long tant l'engagement des enfants dans l'apprentissage peut soit tarder, soit poursuivre des mobiles parfois affectifs comme s'efforcer d'être un bon élève pour faire plaisir à ses parents, soit des intentions de survie scolaire comme faire ce qu'on lui demande pour ne pas être puni ou pour ne pas rater...

## 2 LE PROCESSUS DE SUBJECTIVATION

La subjectivation est un processus de transformation de l'enfant (adolescent) en élève (étudiant), voire en citoyen. Pour Charlot (1997), la subjectivation implique mobilisation de soi, activité et sens. « *L'enfant se mobilise dans une activité lorsqu'il s'y investit, fait usage de soi comme d'une ressource, est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur. L'activité a alors une dynamique interne. Cette dynamique suppose un échange avec le monde, où l'enfant trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources que lui-même.* » (Charlot, 1997, p. 63).

Autrement dit, elle permet que tout un chacun s'engage à faire quelque chose qui a du sens pour lui. Elle nécessite que le savoir prenne sens pour l'élève, que celui-ci prenne conscience de comment on apprend et pourquoi on le fait. Tout être humain peut apprendre à se constituer lui-même en sujet d'un travail de questionnement, de pensée, de changements de perspective mais aussi apprendre à construire le sens que l'enjeu cognitif de la tâche lui apporte en tant qu'individu. L'apprentissage devient ainsi intentionnel.

Charlot, en évoquant les processus de subjectivation et de socialisation inhérents à l'éducation, définit celle-ci en tant que « *relation [qui] fonctionne comme un processus qui se déroule dans le temps et implique des activités. Pour qu'il y ait activité, il faut que l'enfant se mobilise. Pour qu'il se mobilise, il faut que la situation présente pour lui du sens.* » (p. 61). C'est bien cette question que nous voulons explorer, et précisément du sens apporté par l'enjeu cognitif de la tâche.

Rochex (1995), quant à lui, définit les « significations », en tant que notre héritage des phénomènes objectivement historiques (la science, la langue, les théorèmes mathématiques,...). L'individu s'approprie ces

significations, ce sens. Celles-ci ont alors une double vie : elles sont d'une part soumises aux lois socio-historiques, et d'autre part à la logique personnelle des individus. Chaque individu donne un sens personnel aux significations. Quel est-il ? D'où vient-il ? Le sens se crée dans l'activité du sujet, par le rapport « *entre ce qui l'incite à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat* » (p. 38), c'est-à-dire entre le motif de l'activité et le but immédiat de l'action.

Pour illustrer ses propos, Rochex propose l'exemple d'un homme repeignant les murs de son appartement et dont les intentions peuvent être totalement différentes. Ainsi, l'activité sera différente selon que cet homme commence une vie de couple dans cet appartement, termine un bail de location de ce logement ou selon que celui-ci soit peintre. Les conditions concrètes de la réalisation (état des murs, hauteur de ceux-ci, qualité des outils, délais, compétences et engagement personnel du peintre) sont importantes également. Cependant, ce ne sont pas sur ces conditions que nous nous focaliserons pour aborder la subjectivation. Notre attention portera sur le sens que les individus (élèves et enseignants) attribuent à leurs activités, c'est-à-dire le rapport entre le but et les mobiles ou intentions.

Dans tous les cas, le but de l'activité est que les murs soient propres, repeints de telle ou telle couleur. Les intentions, c'est-à-dire les raisons qui ont incité l'homme à peindre, peuvent quant à elles être fort différentes. Il s'agit de remettre à neuf un appartement pour y commencer une vie de couple ; pour récupérer la garantie locative avant un déménagement ; pour faire son métier et donc terminer sa tâche sans tarder pour repeindre un autre appartement.

À compétences et conditions concrètes égales, si les intentions sont différentes, les résultats seront sans doute différents. Par exemple, s'il faut faire une petite retouche, le premier aura tendance à la faire pour un travail de qualité, les deux autres auront tendance à ne pas la faire pour ne pas

allonger le temps alloué à ce travail (même si des professionnels et des locataires consciencieux existent évidemment !).

C'est l'intention à la base de l'activité qui va inciter l'action et son but. Cette action va se réaliser par la mise en œuvre de moyens et de procédures. Dans la subjectivation, on s'intéresse aux mobiles ou intentions en se demandant comment ils influencent le but de l'action et surtout les résultats. Les mobiles constituent les raisons de l'engagement de l'individu dans l'activité. Ils ont une fonction d'incitation à agir pour l'individu.

Le sens se crée dans l'activité et provient du rapport entre but et intention :

- pour le premier, le rapport entre la propreté, la peinture des murs et le début d'une vie de couple prend le sens d'un cadeau amoureux ;
- pour le second, le rapport entre la propreté, la peinture des murs et la récupération de la garantie prend le sens de corvée ;
- pour le troisième, le rapport entre la propreté, la peinture des murs et l'exercice de son métier prend le sens de gagne-pain.

Ainsi, les élèves peuvent apprendre pour des intentions non cognitives telles que faire plaisir à l'enseignant ou aux parents, devenir grand, avoir une récompense, avoir un bon métier plus tard. Ils peuvent aussi apprendre pour des mobiles cognitifs : ce que l'apprentissage apporte à soi-même et permet de faire ou de comprendre.

Peut-on passer d'un type de mobile à un autre, autrement dit est-il possible de transformer l'intention ? Comment procéder ? Rochex (1995) souligne le rôle important de l'enseignement dans l'accompagnement du processus de subjectivation. Par exemple, en début de primaire, un grand nombre d'élèves souhaitent apprendre à lire. Leurs mobiles initiaux ne sont pas nécessairement cognitifs, en effet, ils souhaitent faire comme les grands, faire plaisir ou ressembler à leurs parents ou à leur enseignant. La centration de l'enseignant sur l'objet d'apprentissage, ici, dans notre exemple, la lecture, pourra permettre à l'élève d'apprendre à lire vite et bien

et ainsi de diversifier et démultiplier ses lectures. En effet, si l'enseignant n'abonde pas dans le sens de l'élève, en n'insistant pas sur le fait que ses parents seront fiers de lui ou qu'il lit presque comme un grand, par exemple, de nouveaux mobiles, cognitifs cette fois, pourront alors voir le jour. L'élève pourra, par exemple lire et aimer lire pour soi-même et non plus pour le parent ou l'enseignant.

L'enseignant peut donc jouer un rôle d'accompagnement du processus de subjectivation. En effet, c'est « *de l'efficacité des activités d'apprentissage dans lesquelles il engagera l'enfant [que] dépendra la possibilité pour celui-ci de se former de nouveaux mobiles* » (p. 51).

Si les mobiles de l'apprentissage ont à voir avec ce qui précède l'école et ce qui lui est extérieur, ils sont néanmoins susceptibles d'être modifiés ou renforcés par ce qui s'y passe. Dans cette perspective, ce que l'on appelle habituellement « motivation » pourrait dépendre de l'efficacité de l'activité. Elle pourrait être tout autant, voire plus, un effet de l'activité plutôt qu'un préalable ou un prérequis aux activités d'apprentissage.

En posant l'hypothèse que l'apprentissage de la subjectivation est possible, une piste nous semble être la centration de l'enseignant, et donc des élèves, sur l'objet d'apprentissage. Ce cadrage pourrait favoriser le passage de mobiles (ou intentions) non cognitifs à des mobiles (ou intentions) cognitifs pour certains élèves.

L'opposition entre un contrôle externe de la part des enseignants (voire des parents) visant l'obéissance et l'exécution effective des tâches scolaires et une auto-régulation axée sur l'autonomie nous semblent également relever de ce processus. Il y aurait comme une forme de perception des intentions implicites de l'enseignant de la part des enfants réussissant sans difficulté à l'école. Sarrazy (2002, p. 13) parle d'une « culture didactique », c'est-à-dire une manière d'être, de sentir, ou de pressentir l'attitude attendue par le maître dans les situations d'enseignement. L'élève qui

pratique la subjectivation reprend à son propre compte l'intention du maître, il la fait sienne.

Le processus de subjectivation s'articule tant au niveau des situations proposées aux élèves qu'aux modalités relationnelles de la classe (type d'organisation et d'interactions entre élèves et entre élève et enseignant), qu'aux pratiques de tutelle et d'étayage de l'enseignant. En effet, il ne suffit pas, par exemple, de prévoir un questionnement métacognitif à la fin de chaque situation d'apprentissage pour que le processus devienne une pratique intégrée par l'ensemble de la classe. Il s'agit de rendre cette attitude naturelle dans toutes les situations qui se présentent en classe et à l'école : une bagarre en cour de récréation, une organisation des rangs ou des repas, un questionnement à propos de la pollution ou des devoirs... tout peut-être un sujet de subjectivation : quelle est mon engagement d'élève dans cette activité et quel sens est-ce que je donne à cette activité ?

La subjectivation a pour champ d'action la prise de conscience individuelle à propos des activités/tâches scolaires et non pas strictement les activités d'apprentissage. Cette prise de conscience n'est donc pas entièrement du ressort de l'enseignant puisqu'il touche l'individu lui-même. Cependant, ce n'est qu'à l'école, à travers les tâches scolaires et les relations pédagogiques qu'on peut guider explicitement l'élève vers cette attitude attendue.

### **3 LA PRISE DE DISTANCE COMME VECTEUR DU PROCESSUS DE SUBJECTIVATION**

Henriot (1989) propose une analyse de la distance à soi dans le jeu, cet aspect appelé « *fictif* » qui échappe à la réalité première (Caillois, 1958,

p. 43) ou conscience d'être « *autrement que dans la vie courante* » (Huizinga, 1951, p. 34). Pour Caillois et Huizinga, la notion de fiction est employée en opposition à la réalité ordinaire et quotidienne : « *C'est pour de faux* » dit l'enfant qui veut marquer sa prise de distance de la réalité. Tous deux considèrent cette particularité du jeu comme une caractéristique parmi d'autres. Henriot, par contre, en fait le principe même du jeu. Pour cet auteur, le jeu est moins fictionnel que virtuel : il met entre parenthèses le réel et envisage d'autres possibles.

À la différence de Huizinga et de Caillois, qui voient dans le jeu le creuset de la culture, et donc des rites religieux, Henriot démontre que le jeu n'apparaît que quand meurt le « sacré » en tant qu'obéissance aveugle : l'attitude ludique décrite par le même auteur est une disposition humaine liée à la disjonction entre le « moi » et le « je » qui oblige à exister, à être en représentation en étant à la fois acteur et observateur de son action. Cette prise de distance par rapport à soi et à son action s'oppose à l'« acte sacré » en ce qu'il n'autorise aucun recul sans être d'emblée considéré comme sacrilège.

L'attitude mentale du joueur procède d'une décision consciente de s'engager dans la situation ludique. Le jeu, pour Henriot, est une activité de transformation du sens. Il dépend de l'attitude du joueur. Si les partenaires n'acceptent pas de s'engager dans cet espace – temps qui envisage d'autres possibles, il n'y a pas de jeu. Henriot parle de ludicité potentielle, il ne fait donc pas référence à l'aspect fictionnel mais à la décision de distanciation du joueur.

Il qualifie le jeu de « procès métaphorique » en ce qu'il opère à la fois une mise à distance et un déplacement, une transposition intérieure, du joueur par rapport à lui-même. Pour lui, l'essence du jeu consiste à : « prendre l'absence pour étoffe, à dépasser le présent dans le sens de l'avenir, à transformer le réel par le moyen du possible en lui donnant la dimension de l'imaginaire. » (p. 256)

La notion d'aire intermédiaire de Winnicott (1975, p. 67) semble répondre à cette réalité où se déroule le jeu pour Henriot : « *cette aire où l'on joue n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur* ». Dans cette aire intermédiaire, le joueur se sent à la fois protégé parce que le cours des choses de la réalité est suspendu et qu'il n'est pas réellement « lui » et stimulé par la possibilité d'être un autre tout en n'abandonnant pas son identité première.

Nous comprenons ces propos ainsi : dans le jeu, comme dans le théâtre, l'individu n'existe pas en lui-même mais bien en tant qu'acteur : l'intrigue, le drame de la pièce ne le concerne pas lui, personnellement, mais bien le rôle qu'il a accepté d'endosser. Dans le jeu d'échecs, l'individu n'est pas « menacé » par la tour. Henriot appelle cela l'absence du sujet et affirme que cela représente l'étoffe même du jeu, sa matière première. Cette absence est décidée par le joueur et lui permet un accès à de nouveaux possibles : le personnage qu'il interprète ne réagit pas comme lui. L'aspect métaphorique du jeu permet au joueur (mais aussi à l'individu) d'envisager différents possibles, même ceux qui seraient inconcevables dans la réalité : le joueur ne va donc pas se limiter à reproduire des conduites issues de la réalité mais peut en imaginer d'autres. Dans le jeu, le joueur est emporté par le cours de l'activité, il est projeté dans un futur ou un passé hypothétique construit dans le jeu et se retrouve confronté à des situations qu'il n'avait peut-être jamais imaginées. Ainsi, le jeu est construction de possibles.

L'intention première du jeu réside, selon Henriot, dans l'établissement d'une « *imperceptible mais active distance intérieure, instaurée par le joueur entre ce qu'il fait par jeu et ce qu'il ferait si, le faisant, il ne jouait pas* ». Il s'agit avant tout d'un « *déplacement du joueur par rapport à lui-même, d'un éloignement qui se produit en quelque sorte verticalement dans le sens de la hauteur* » (Henriot, 1989, p. 256). Ainsi, pour Henriot, le joueur agit différemment dans le jeu que dans la réalité et cette différence

est consciente et même « observée » : le joueur est à la fois agent de ce qu'il fait et observateur de lui-même en train de le faire.

Cette maîtrise de l'absence par la transposition ludique concorde, pour nous, avec l'attitude de subjectivation par rapport aux tâches scolaires. Elle conduit l'enfant à se positionner à la fois en tant qu'élève acteur de la tâche et enfant observateur de son action. En tant qu'élève, il peut envisager l'action autrement qu'en tant qu'enfant, sans trahir sa réalité propre. L'enfant est à la fois pris par son activité d'élève, mais il entretient également une distance consciente avec elle. Il accepte de « jouer le jeu » de son plein gré. Pour jouer, il faut « entrer » dans le jeu, il faut savoir que c'est un jeu. Il y a donc, de la part du joueur, une compréhension préalable du sens du jeu. L'attitude ludique, comme toute attitude, se prend et se comprend (Henriot, 1983, p. 83). Un jeu dans lequel on n'entre pas, auquel on ne se laisse pas plus ou moins prendre, n'est pas un jeu. Le jeu forme, autour du joueur, un cercle envoûtant : il faut être dedans pour jouer. Si l'on reste dehors, on ne joue pas – on risque de ne pas comprendre de quel jeu il s'agit, ni même s'il s'agit d'un jeu. Mais si l'on pénètre dans le jeu au point d'en venir à oublier qu'on joue, alors on se trouve aliéné, on ne joue plus. Qui n'entre pas, ne joue pas; qui se laisse prendre, ne joue plus. Il y a un en-deçà et un au-delà du jeu (Henriot, 1983, p. 94)

Si la subjectivation est entendue comme engagement intentionnel dans l'apprentissage, elle permet aussi, grâce au fait que la tâche scolaire n'est pas une tâche qui va se réaliser concrètement tout de suite, une prise de distance par rapport à la réalité qui permet d'envisager différentes possibilités qui ne seraient pas imaginables si la tâche était exécutée dans la réalité.

## **4 LA COMPÉTENCE EST ORIENTÉE PAR UNE FINALITÉ, ELLE EST INTENTIONNELLE**

La définition de la tâche dans l'exercice de la compétence oriente la mise en œuvre, elle lui attribue un but. Cette particularité a été reconnue comme un avantage indéniable pour l'apprentissage en ce qu'elle confère un sens à l'apprentissage. Ainsi, la tâche de résoudre un défi mathématique participe à l'engagement de l'apprenant : on ne lui demande pas uniquement de lire, d'effectuer des opérations, mais, grâce à la tâche, il peut envisager l'utilité de ces apprentissages.

Cette finalité confère à la compétence un caractère intentionnel. La mobilisation des ressources sera guidée par cette intentionnalité : le sujet choisira et coordonnera ses ressources en vue d'atteindre son but, la réalisation de la tâche. Les notions d'efficacité et de pertinence, souvent liées à la notion de mobilisation font également référence au but à atteindre : c'est en fonction de ce but, que la mobilisation et la mise en œuvre seront jugées efficaces et pertinentes ou pas.

Premier processus mis en évidence : **la subjectivation**

Pour devenir compétent, outre la maîtrise des acquis disciplinaires, l'enfant doit impérativement devenir un élève c'est-à-dire qu'il doit s'engager intentionnellement, comprendre que les apprentissages scolaires sont des outils que la société veut lui fournir pour pouvoir agir. Cet engagement passe par une attitude de prise de distance par rapport à soi pour accéder à une nouvelle posture, l'attitude rationnelle.

## CHAPITRE 5

# Mise en évidence de la secondarisation

## SOMMAIRE

1 Illustrations

2 Le processus de secondarisation

3 L'élaboration d'une stratégie, vecteur de secondarisation

Lors de l'analyse des « traces » de mobilisation mises en évidence à travers la pratique des jeux en classe, nous avons vu des élèves s'emparer d'un autre processus. En effet, au cours du débriefing qui suivait les jeux, nous avons parfois été surpris par des remarques ou commentaires de la part de certains élèves.

## 1 ILLUSTRATIONS

Voici quelques exemples :

Jeu des bottes de sept lieues : Jeu présenté page 53 dans lequel il s'agit d'atteindre un refuge pour mettre un animal à l'abri. Le joueur doit choisir une taille de bottes et exécuter le nombre de pas déterminé par le dé. Il

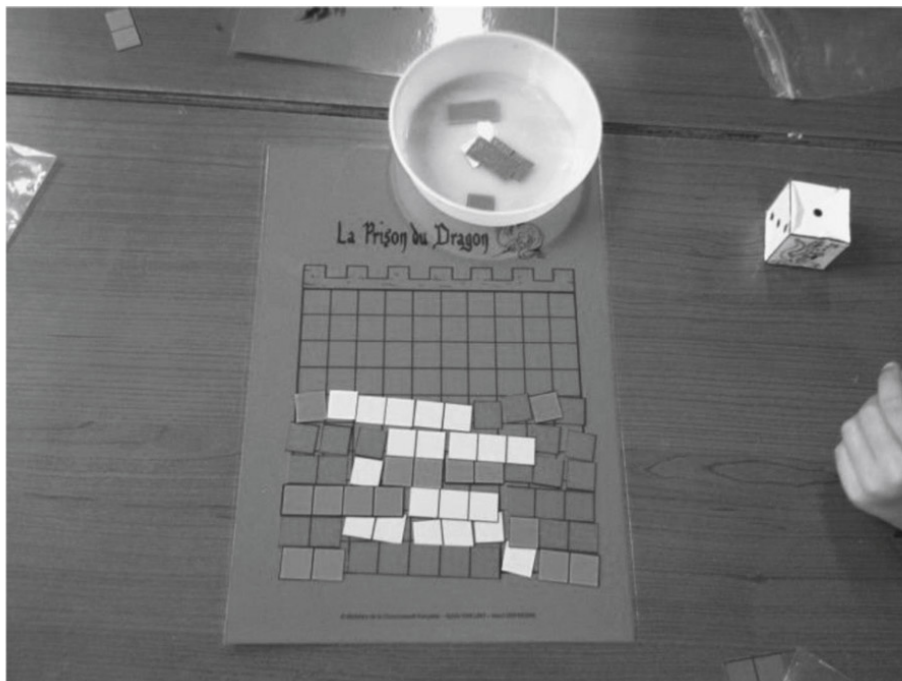
s'agit donc de choisir l'étalon (la taille des bottes) en fonction du nombre du dé et de la distance à parcourir.

- Propos de Malik : « *Il y a quelque chose que j'ai pas compris : le chemin, le même chemin, il mesurait pas toujours la même chose...* ».

Malik fait ici référence au fait que selon la taille des bottes, le chemin « mesure » un nombre différent de pas.

Nous voyons dans cette remarque une trace d'une élaboration personnelle, d'un rapport construit qui dépasse le jeu et la règle en elle-même. Nous interprétons cette remarque de Malik comme un rapport au savoir, ici un rapport au savoir mesurer et au sens de la mesure : Malik s'interroge sur le sens du nombre exprimé par la mesure si ce nombre change alors que le « chemin » ne change pas.

Jeu de la prison du dragon : Jeu coopératif centré sur la composition et la décomposition des nombres jusque 5



- Propos de Yanis : « *J'ai compris que même si le dé dit "4", je peux mettre des "1". Avant, je pensais que si j'avais pas de 4, je devais passer mon tour. Mais c'est comme 4 doigts, c'est quatre mais c'est aussi des "uns" ».*

Ici aussi, nous analysons la remarque de Yanis comme un lien construit entre la situation de jeu et le savoir. Ce lien est construit par Yanis grâce à son interprétation de la situation de jeu.

Jeu des fous : Jeu qui exige de classer des illustrations de visages en fonction de critères différents déterminés par une pioche. Les joueurs doivent faire abstraction des critères précédents de classification pour se focaliser sur le nouveau critère défini (les critères sont la forme des yeux, la forme du nez, la forme de la bouche). La rapidité et l'exactitude du classement sont les enjeux de réussite.

- Propos de Chloé : « *Moi, je pensais pas qu'on devait oublier les yeux pour juste regarder la bouche... C'est pas facile, on se trompe... Et puis, ça se peut pas chez nous. On n'a pas l'habitude que ça change. C'est comme si dans le rang on changeait tout le temps : une fois d'abord ceux qui ont des lunettes puis les autres ; une fois d'abord les filles puis les garçons ; Chez nous, c'est toujours le même rang, chacun a une place ».*

Malgré la résistance de Chloé, on reconnaît un propos de l'ordre d'une construction de sens par rapport à une procédure du jeu : le changement de critère de classification.



Ces quelques propos illustrent le recul réflexif de certains élèves par rapport à l'activité de jeu. Ces élèves interrogent le savoir repéré derrière l'activité de jeu. Encore une fois, seuls certains élèves au sein d'une classe ont ce type d'attitude. La tâche de l'enseignant consiste alors à mettre en évidence des telles remarques afin d'en faire un objet commun de réflexion, de construction de sens et de savoirs. En effet, livrés à eux-mêmes, il est fort probable que même ces élèves-là ne parviendront pas à poursuivre leur réflexion plus avant, jusqu'à l'obtention d'une réponse satisfaisante et consciente.

L'attitude mise en évidence par les réflexions des élèves est nommée *secondarisation*. Ce concept est né de l'analyse de la littérature. En tant qu'adulte, quand on lit une histoire, un roman ou même qu'on entend une information au journal télévisé, on ne se contente pas d'une lecture « littérale » des faits : très vite, on fait des liens, des rapprochements, on fait des hypothèses, bref, on interprète, on s'approprie les choses.

En classe, à longueur de journée, nous mettons les élèves en action : copier un texte, effectuer des exercices, surligner des verbes dans un texte, découper des formes géométriques,... Toutes ces actions ont un objectif qui

va bien au-delà de leur réalisation concrète, de leur exécution correcte : Pour être un élève à part entière, il ne suffit pas d'être « en règle » avec la réalisation de ces différentes tâches mais bien de comprendre que ces tâches ne sont que la partie visible de l'iceberg de l'apprentissage. L'élève doit en effet comprendre qu'il lui faut chercher et trouver la raison de chacune des tâches qui lui sont assignées. Il ne doit pas se focaliser sur le produit fini, l'exercice terminé, mais bien sur l'apprentissage. Il s'agit là d'une spécificité de l'école car, partout ailleurs, c'est bien le produit fini qui importe.

Nous appelons attitude de secondarisation, l'attitude qui consiste à prendre une certaine distance par rapport à la tâche et s'interroger sur sa raison d'être pédagogique.

Insistons sur le fait qu'il s'agit d'une interrogation d'ordre pédagogique et non pas de l'ordre d'un éventuel rapport de force : pourquoi me demande-t-on de surligner les verbes dans ce texte ? Qu'est-ce que cette action va me permettre de comprendre, d'apprendre ? Cette action vise-t-elle à augmenter mon vocabulaire en limitant l'usage de verbes « fourre-tout » comme « faire » ou cette action vise-t-elle mettre en évidence l'enchaînement logique dans le texte ou cette action veut-elle me faire prendre conscience du système de temps utilisé dans le texte ou...

## **2 LE PROCESSUS DE SECONDARISATION**

Ce terme a été défini sur base d'hypothèses et d'observations de pratiques de classes qui mettent en avant les phénomènes d'inadaptations, d'opacité mais aussi de malentendus sociocognitifs qu'il y aurait entre les élèves et les enseignants (Bautier et Rochex, 1997, in Bautier et Goigoux, 2004).

En effet, les résultats de recherches, conduites par les équipes du réseau RESEIDA, convergent et laissent apparaître les difficultés qu'ont certains élèves pour reconnaître les enjeux cognitifs des tâches proposées à l'école (Bautier et Goigoux, 2004). Les élèves les moins performants seraient coincés dans une logique du « faire » dans laquelle ils traitent les tâches scolaires non pas pour une recherche de ce qu'elles leur permettent de comprendre mais plutôt dans une recherche de réussite immédiate de la tâche.

Cette logique scolaire est à l'origine de plusieurs difficultés chez ces élèves moins performants : Premièrement, ils ont du mal à transposer leurs connaissances d'un domaine à l'autre, d'une tâche scolaire à l'autre puisqu'une fois la réalisation achevée, ils ont tendance à « tourner la page » et ne plus y penser. Deuxièmement, ils ont parfois tendance à « surgénéraliser » les procédures qu'ils maîtrisent et à les appliquer à toutes les situations scolaires, sans avoir préalablement analysé ces situations.

Pour comprendre qu'un problème à résoudre ressemble à un autre problème, l'élève doit avoir construit ce que Bautier et Goigoux (2004) nomment une « attitude de secondarisation ». Cela signifie qu'« *il faut que l'élève soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut, au préalable, qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger, sur lesquels il peut (il doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique* » (p. 91). Et encore, « il ne suffit donc pas de “faire ce que l'enseignant dit” pour réussir à l'école mais il est essentiel de comprendre ce que l'on fait ainsi que pourquoi on le fait » (Cèbe et Goigoux, 2004, in Bautier et Goigoux, 2004, p. 91).

La notion de « secondarisation » trouve son origine dans la distinction établie par Bahktine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds. Cette distinction a été historiquement élaborée pour la production littéraire et non pas directement pour l'école et l'apprentissage. Les genres

premiers sont décrits comme relevant d'une production : compréhension immédiate, spontanée, liée au contexte, n'existant que par lui et dans « l'oubli » d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « *Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet* » (Schneuwly, 1994 cité par Bautier, 2004). « *Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaissent et les travaillent dans le but qu'ils se décontextualisent. Ils supposent une élaboration qui construit du sens bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer* » (Bautier, 2004, p. 91). Le texte poétique, par exemple, exige la plupart du temps ce travail d'émancipation : par exemple, comprendre le sens d'une phrase comme « Je t'offrirai des perles de pluie venues de pays où il ne pleut pas » (Brel, 1959) : qu'est-ce que des « perles de pluie » ? Pourquoi une goutte de pluie fait-elle penser à une perle ? Comment une goutte de pluie peut-elle venir d'un pays où il ne pleut pas ? Quel est le sens de ces images ? Pourquoi utiliser ces images ?...

Le processus de secondarisation, par extension du concept défini par Bakhtine, est donc un processus de construction d'une signification pertinente des objets et contenus d'apprentissage. Il exige des élèves qu'ils puissent interroger leurs expériences quotidiennes, reconnaître et nommer ces objets et phénomènes grâce aux savoirs appris à l'école. Sarrazy (2002) ne dit pas autre chose quand il oppose ceux qui « croient leur maître aveuglément et pensent qu'il leur en a dit suffisamment pour qu'ils apprennent, pour utiliser dans des contextes nouveaux, ce qui leur a été enseigné (et) les autres (qui) le croient aussi, mais agissent comme s'ils savaient que ce qui leur a été dit n'est jamais suffisant, et qu'il faudra exhiber le "petit détail" qui n'a pas été enseigné mais par lequel l'élève montrera au professeur qu'il a appris. » Cet élève qui agit comme si ce qu'on lui avait enseigné n'était pas suffisant, opère quelque chose de l'ordre d'une mise à distance par rapport au discours du maître, il s'approprie ce discours, il le reconfigure. Son « habitus » le pousse à construire une

signification personnelle du discours du maître, il ne le reçoit pas comme une parole « sacrée » mais il le passe, presque inconsciemment, par un filtre qui exige de comprendre. Ainsi, relatons la réaction de Camille, 5 ans, qui, après avoir écouté le discours d'un adulte interpelle son parent : « Comment peut-on être sûr que ce qu'il dit est vrai ? »

Joigneaux (2009) permet d'approcher encore davantage le terme de « secondarisation ». En effet, il met en évidence que « les élèves [en difficulté scolaire] éprouvent, [dès l'école maternelle] des difficultés à suspendre les significations les plus communes que peuvent avoir en dehors de l'école les objets qu'ils manipulent, pour ne se focaliser que sur celle qu'ils peuvent avoir dans la situation d'apprentissage dont ils sont les supports » (Joigneaux, 2009, p. 25). Ainsi, Eliot est-il outré le jour où il découvre que le mot « papa » et le mot « bébé » ont la même taille, le même nombre de lettres... Il refuse d'accepter le fait et s'obstine à écrire le mot « papa » verticalement et le mot « bébé » horizontalement. Il refuse (provisoirement) d'abandonner la signification première de ces deux termes pour entrer dans le monde de l'écrit, du signe abstrait.

Le chercheur en conclut que les élèves qui ont des difficultés résistent au travail de « secondarisation » (Bautier et Goigoux, 2004 cité par Joigneaux, 2009, p. 23) mené dans la plupart des tâches scolaires. Effectivement, ces élèves éprouvent des difficultés à prendre de la distance par rapport à leurs actions et productions immédiates pour pouvoir « objectiver » la cohérence qu'auront ces actions avec celles déjà faites et celles qui restent à faire. À la suite de ces conclusions, Joigneaux élargit et précise le cadre théorique élaboré par Bautier et Goigoux en affirmant que ce n'est pas uniquement la réflexivité langagière qui est en jeu dans les réussites et les échecs (pré)scolaires mais plus généralement, « l'aptitude à prendre ses distances par rapport à ses propres pratiques, qu'elles soient langagières ou non » (Bourdieu et Passeron, 1970 cité par Joigneaux, 2009, p. 25). Autrement dit, c'est le processus de « secondarisation » en tant

qu'attitude sociocognitive (orientation culturelle, au sens de Bernstein) qui pose problème.

La difficulté soulignée par Joigneaux fait écho aux propos de Vygotski (1934-1997) à propos du jeu. En effet, pour le chercheur russe, l'expérience ludique soutient l'expérience de pensée : les jeux marquent le moment qui sépare la soumission aux contraintes de la situation du petit enfant plongé dans le présent de celui de la pensée adulte susceptible de se libérer de toutes contraintes grâce à sa réflexion qui lui permet d'envisager tous les possibles. Il cite et analyse le cas rapporté par Sully (1904, p. 48) des deux sœurs qui jouaient à ce qu'elles sont, à savoir « être sœurs ». Il explique que ces enfants explorent le concept même de sororité et ses différentes significations. L'enjeu de l'immersion ludique peut consister ici en l'exploration des potentialités que cachent la relation affective sans les risques et l'angoisse de la rupture (que se passerait-il si nous n'étions pas d'accord ? Si nous nous fâchions très fort ? Si je partais me promener avec papa sans toi ? Si je faisais une bêtise et que je disais que c'est toi ?...) Ainsi, l'expérience ludique autorise deux prises de liberté, souligne cet auteur :

- échapper aux contraintes de la situation actuelle en s'immergeant dans une situation imaginaire ;
- échapper aux sanctions ordinairement associées à la situation réelle (et non ludique).

L'interprétation de l'expérience ludique de Vygotski (1978, p. 95) nous semble être proche des propos de Bateson (1977, p. 209 - 224) à propos de son observation de singes au zoo : « *J'ai vu jouer deux jeunes singes. (...) engagés dans une séquence interactive dont les unités d'action, ou signaux, étaient analogues mais non identiques à ceux du combat. Il était évident, même pour un observateur humain, que la séquence dans sa totalité n'était pas un combat, il était évident aussi que pour les singes eux-mêmes ceci était un "non-combat". Or, ce phénomène – le jeu – n'est possible que si*

*les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message : "ceci est un jeu". (...) Développé, l'énoncé "ceci est un jeu" donne à peu près ceci : "les actions auxquelles nous nous livrons maintenant, ne désignent pas la même chose que désigneraient les actions dont elles sont les valants pour." »*

De même, Joigneaux souligne à propos de la secondarisation : « *celle-ci permet de suspendre les significations les plus communes que peuvent avoir en dehors de l'école les objets qu'ils manipulent, pour s'autoriser à en imaginer d'autres.* (p. 24) »

L'attitude de secondarisation va suspendre le sens premier de la tâche, à savoir son exécution correcte et rapide, pour investiguer un autre sens à la tâche, à savoir ce que cette tâche m'apprend de neuf, ce qu'elle me permet de comprendre, etc.

### **3 L'ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE, VECTEUR DE SECONDARISATION**

On pourrait penser que dans le jeu, l'important c'est de gagner et qu'il n'y a donc pas de « secondarisation » nécessaire. Toutefois, beaucoup de jeunes joueurs se conduisent comme si ce qui est attendu d'eux est l'action dans le strict respect des règles. Ils sont dans l'agir immédiat sans même imaginer qu'il pourrait exister différentes manières d'agir et que cette liberté leur est non seulement offerte, mais plus encore, attendue.

Jouer, c'est agir, mais aussi accepter et appliquer un ensemble de règles qui structurent l'action. Les règles sont indissociables du jeu en lui-même que ce soit un jeu de société ou n'importe quel jeu libre d'un enfant : si

l'enfant « joue » à traverser le passage pour piéton en ne marchant que sur les lignes blanches, les règles qu'il se donne sont indissociables de son activité : son but est bien de traverser la chaussée en ne marchant que sur les lignes blanches et non pas uniquement de traverser la rue. Les règles du jeu font donc partie du jeu en lui-même : aucun joueur ne conçoit d'atteindre ce but sans prendre en compte les règles (positivement quand il les met en œuvre, négativement quand il les contourne par exemple, en trichant). Les règles d'un jeu, bien plus qu'une tâche scolaire, cadrent, orientent, structurent l'activité et le comportement du joueur.

Mais le jeu impose aussi la secondarisation, et plus largement un certain rapport au savoir représenté par les règles, parce qu'il attend un agencement construit et personnel de celles-ci et non pas l'application d'un algorithme automatisé. Cette élaboration n'est pas donnée et, de plus, il en existe plusieurs. Dans un jeu comme le « Scrabble », le « Cluedo » ou le « Stratego », le joueur doit construire sa propre stratégie, son aménagement personnel des règles. Il doit s'approprier le but et s'investir dans la création d'une cohérence des moyens pour atteindre cet objectif.

Henriot (1989) nous met en garde : « il s'agit d'acquérir ce qu'il appelle la "conduite ludique", la conscience du fait qu'on est en train de jouer : seule la distance établie par le joueur entre ce qu'il fait et le fait de le faire par jeu, ce survol et ce contrôle de soi permet de caractériser de manière strictement subjective la conduite que l'on qualifie de ludique » (p. 256). Cette distanciation (qui, pour nous est de l'ordre de l'attitude de subjectivation) entraîne une duplicité puisque le joueur est amené à se dédoubler, à se voir en train de jouer. « Il le fait en jouant ; il joue en le faisant. Il n'est plus seulement agent : il se sait acteur » (Henriot, 1983, p. 82).

La tâche de l'élève à l'école aussi relève d'une forme de duplicité puisque tout en effectuant les activités requises par le maître, il doit déceler le savoir, saisir le savoir-faire que ces tâches lui permettront d'acquérir.

L'attitude de secondarisation peut se comprendre comme cette duplicité soulignée par Henriot.

Deuxième processus mis en évidence : **la secondarisation**

Pour devenir compétent, outre la maîtrise des acquis disciplinaires, l'enfant doit réaliser qu'au-delà de la réalisation concrète de la tâche, et de toutes les activités concrètes de l'école, il y a un savoir, quelque chose de précis à apprendre. L'école attend de l'élève qu'il cherche ce savoir, qu'il s'interroge à son propos et qu'il ne reste pas « dans le faire ».

## CHAPITRE 6

# Mise en évidence de la textualité

## **SOMMAIRE**

1 Illustrations

2 La textualité des savoirs scolaires

3 De la scripturalité à la textualité des savoirs scolaires

4 La textualité des règles ludiques

Les jeux d'apprentissage que nous avons proposés aux enfants ont en commun d'imposer, à travers la règle du jeu, le recours à des procédures scolaires précises et apprises. Ces règles précisent le « comment » agir dans des conditions bien précises, mais le jeu projette aussi l'élève vers un but précis qu'il va tenter d'atteindre afin de gagner et ceci nécessitera l'élaboration d'une stratégie.

Toute action du joueur qui propose une manière de faire non directement dictée par la règle est dès lors interprétée comme élaboration de stratégie ou attitude de secondarisation. Lors de nos observations, nous avons vu quelques enfants qui « osaient » plus que les autres...

Au-delà de la subjectivation et de la secondarisation, nos débriefings ont permis de mettre en évidence des traces d'un troisième processus, la textualité.

# 1 ILLUSTRATIONS

Voici quelques exemples observés :

Jeu de bataille de mots : jeu déjà présenté dans lequel les partenaires comparent des cartes – images et les hiérarchisent en fonction du nombre de syllabes. Une carte – image qui représente un mot de 3 syllabes orales « gagne » sur une carte – image qui représente un mot de deux syllabes.

Nous avons observé des enfants qui ont

- recours à des synonymes qui comportent davantage de syllabes orales :  
Élève qui énonce « MISTIGRI » pour la carte qui représente un « chat » ou « LABRADOR » pour la carte « chien » (stratégie 1) ;
- recours à des phrases descriptive de l’image à la place d’un seul mot :  
« kan-gou-rou-qui-port(e)son-bé-bé-dans-sa-poch(e) ; ça fait 11 ! » (stratégie 2) ;
- proposition, après plusieurs parties, de procéder à un découpage phonémique à la place du découpage syllabique : « SOURIS », j’entends « s », « ou », « r » et « i », ça fait 4 ! (stratégie 3).

Jeu de la prison du dragon » : Jeu de coopération également déjà présenté où il s’agit de construire, brique par brique, une prison pour le dragon. Le dé indique combien de briques chaque joueur peut apporter à la construction. Le plan de la construction doit être respecté.

- Kevin a obtenu « 2 » au dé et doit donc poser des briques sur une longueur de 2 carrés. Cependant, il n’a plus, dans sa réserve, de brique de 1 carré de longueur, ni de brique de 2 carrés de longueur. Lisa lui propose de lui échanger deux briques de 2 carrés de longueur contre une brique de 4 carrés de longueur. La règle du jeu ne précise rien à ce propos. Le jeu est coopératif et le but est donc d’arriver à combattre le dragon en lui construisant, ensemble, une prison.

Jeu du devin : Jeu dans lequel chaque joueur se voit attribuer au hasard une carte représentant un nombre de 1 à 10. Sans prendre connaissance de ce nombre, cette carte est attachée dans le dos de chaque joueur à l'aide d'une pince à linge. Le but du jeu consiste à découvrir le plus vite possible quel est le nombre représenté sur la carte en posant des questions aux autres joueurs. À son tour de jeu, le joueur lance deux dés et, en fonction du résultat, pose soit la question : « Suis-je plus grand que... (le nombre représenté par l'addition des deux dés) ? » ou « Suis-je plus petit que... (le nombre représenté par l'addition des deux dés) ? »



Nous avons assisté à deux stratégies régulatrices<sup>1</sup> intéressantes de la part de deux joueurs différents :

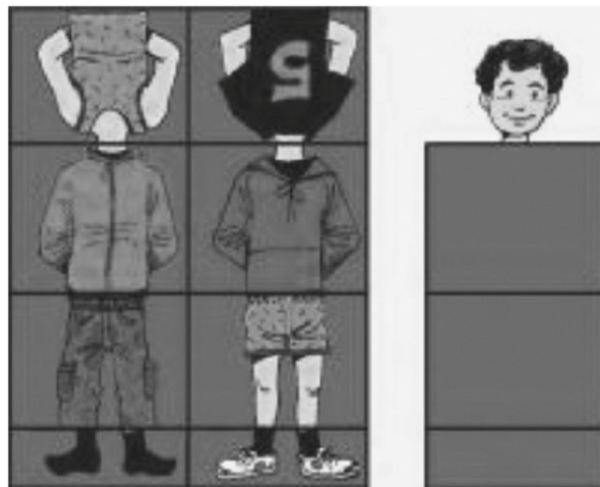
- Reporter la suite des dix premiers nombres sur une ardoise ou une feuille de brouillon et, au fur et à mesure du déroulement du jeu, « barrer » les nombres qui ne peuvent correspondre au nombre caché dans son dos en fonction des réponses déjà obtenues.

Exemple : Romane a posé la question « Suis-je plus grande que 5 ? » et Nadège lui a répondu « non ». Romane barre les nombres 6, 7, 8, 9 et

10. Cette technique est un intéressant aide-mémoire et guide pour les questions à venir.

- À son tour de jeu, Iliona lance les deux dés et obtient 7 (5 et 2) alors qu'elle sait déjà, grâce aux tours de jeux précédents, que le nombre à découvrir est plus petit que 4. Elle propose la question : « Suis-je plus grand que 2 ? » en n'utilisant qu'un des deux dés. Mise au débat, sa tactique est acceptée par l'ensemble des joueurs et élargie : désormais, outre l'addition des deux nombres représentés par les dés, on pourra soit soustraire, soit utiliser un des deux nombres en fonction de son jeu.

Jeu du matin : jeu dans lequel les élèves doivent habiller une silhouette en respectant un ordre chronologique : on ne peut pas, par exemple, enfiler les chaussures avant les chaussettes. Les pièces vêtements sont numérotées et c'est le dé qui détermine quelle pièce le joueur peut prendre. Le hasard occupe donc une part importante dans le jeu.



- Simon a déjà plusieurs fois lancé le dé et obtenu le chiffre qui correspond aux chaussures. Il s'impatiente de ne pas pouvoir jouer. Il

marmonne : « moi, je mettrais mes chaussures tout près de moi, à côté, comme ça quand j'aurai mis les chaussettes, je mettrai directement les chaussures... ».

Ces quelques exemples illustrent l'émission de règles régulatrices construites par les élèves dans l'interaction entre la situation du jeu, les règles constitutives du jeu et les ressources propres du joueur, en ce compris les autres joueurs.

Nous interprétons cela comme une forme particulière de secondarisation, la construction d'une signification pertinente, un rapport construit et personnel à la règle qui dépasse l'obéissance aveugle à la règle tout en la respectant. En effet, ces règles régulatrices seront acceptées en tant que telles parce qu'elles sont autorisées par les règles constitutives.

Dans la plupart des cas, les élèves qui proposent ces stratégies un peu différentes, ne sont pas tout-à-fait convaincus de la « légalité » de leur stratégie. L'intervention de l'enseignant consiste à faire référence au texte de la règle et d'interroger le groupe de joueurs quant à la « légalité » d'une telle pratique par rapport à ce document.

En effet, la règle du jeu « Bataille de mots » n'interdit en rien l'usage de synonymes (stratégie 1) pour la comparaison des cartes – images. Par contre, l'émission d'une phrase (stratégie 2) ne correspond pas à la règle du jeu qui stipule l'émission d'un mot. Il conviendra dès lors que l'enseignant différencie les concepts de mot et de phrase. Quant à la stratégie 3, elle recourt à une analyse phonologique et non pas syllabique des mots. La règle du jeu stipule que c'est en fonction du nombre de syllabes que les mots sont hiérarchisés. Cette nouvelle règle correspond donc à un autre jeu.

Nous insistons ici sur le fait que, sans intervention enseignante, les élèves n'auront que très difficilement recours à la règle pour statuer sur la légalité des stratégies alternatives. Cependant, si l'enseignant y recourt chaque fois qu'une question semblable se pose, l'élève pourra apprendre à se référer à l'analyse de celle-ci pour déterminer, de manière autonome, si

la stratégie est acceptable ou pas. Ce recours autonome au texte permettra, petit à petit, à l'élève/joueur une connaissance plus approfondie de celui-ci. Ainsi, c'est bien par la mise en situation et grâce à l'élaboration de règles régulatrices, que les règles constitutives seront approfondies et maîtrisées dans toute leur subtilité.

Soulignons encore que seuls quelques élèves « osent » ou « imaginent » des stratégies. Ceux-ci le font de manière souvent peu consciente dans la mesure où il s'agit davantage d'une forme d'« essai » un peu fortuit que l'élève ne peut pas justifier. Rappelons que la compétence scolaire attend bien la justification des actions et une utilisation consciente des procédures. C'est donc dans la mesure où l'enseignant tire parti des stratégies utilisées en référence à la règle que la construction de cette forme particulière de secondarisation peut s'initier à l'échelle du groupe de joueurs, puis du groupe classe.

Nous avons également observé que, la plupart du temps, les règles du jeu étaient abordées pour justifier une application un peu différente de l'application habituelle : les élèves y recourent alors pour vérifier si la conduite est bien autorisée ou, en tous cas, non interdite. Ce recours à la règle contribue à en assurer la maîtrise. Nous analysons ce type particulier de secondarisation à travers le concept de textualité.

## **2 LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS SCOLAIRES**

L'école est un lieu particulier parce qu'elle n'est pas le lieu d'une pratique sociale effective. À l'école, on « apprend à... », on « fait comme si... » mais on ne fait pas « pour de vrai ». Cette particularité tient à la difficulté de l'apprentissage : l'école se doit d'être un espace et un temps protégés où l'apprenant peut se tromper, ne pas être soumis à une productivité et une

efficacité immédiates pour oser la profonde déstabilisation suivie de la nécessaire reconstruction que représente l'apprentissage. Cette particularité a une conséquence : l'enseignant ne transmet pas son expérience personnelle mais un discours sur une pratique, sur des savoirs. Ces « discours » sur les savoirs scolaires sont un genre de texte particulier : ce sont des définitions, des théories, des règles,... Ce genre de texte n'est pas d'une compréhension immédiate tant il est éloigné de la communication quotidienne. Les textes du savoir ne font pas référence à une situation concrète ou à l'expérience individuelle puisqu'ils ont une vocation universelle.

Il s'agit donc, pour l'élève de comprendre qu'à l'école on utilise une « autre forme de langue », une langue qui utilise des mots précis, scientifiques, qui correspondent à une définition stricte et partagée par tous. Par exemple, un rectangle répond obligatoirement à différents critères : être une surface fermée délimitée par 4 côtés et 4 angles droits. Chacun des mots de la définition renvoie également à une définition précise et univoque. Ainsi, on ne peut pas décrire une boîte de thé en affirmant qu'elle est rectangulaire ; un timbre ou un billet de banque ne seront jamais non plus définis comme des rectangles alors que le tracé précis d'un carré répond à la définition du rectangle. De prime abord, l'élève sera un peu surpris par cette langue nouvelle.

L'introduction de l'élève aux textes du savoir vise à lui faire comprendre que ces connaissances sont reliées entre elles et non pas isolées et, de plus, que ces liens lui permettent d'entrer dans la secondarisation, c'est-à-dire comprendre le sens des activités scolaires.

### **3 DE LA SCRIPTURALITÉ À LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS SCOLAIRES**

Selon Lahire (1994), l'école a pour but de faire entrer les élèves dans un univers spécifique de langage et cela dès les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture jusqu'à ceux de la production de textes : « *Le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes : phonétique, orthographiques, grammaticales,...* » (p. 21).

Au moment où il entre à l'école, le langage constitue certes un moyen de communication mais l'élève n'a encore aucune conscience du langage en tant qu'objet d'apprentissage. La parole constitue pour lui un flux continu et c'est l'école qui va initier l'élève aux différents constituants du langage : les syllabes, les phonèmes puis les mots, les phrases mais aussi les différentes natures et fonctions des mots dans la phrase, les relations orthographiques, la concordance des temps,... Par ces apprentissages, l'élève adopte petit à petit un nouveau regard, une certaine distance réflexive vis-à-vis du langage : celui-ci ne constitue plus uniquement un outil de communication. Cette distance, cette possibilité d'analyse du langage n'est pas une fin en soi. Certes, elle est indispensable pour écrire sans faute mais, surtout elle permet d'entrer dans un texte qui ne relate pas un fait de la vie quotidienne, dont on a une connaissance préalable, mais un écrit qui explicite une situation inconnue, voire inédite.

Autrement dit, lorsque l'enfant s'exprime, il produit du sens et utilise déjà les différentes structures du langage. Cependant, il le fait sans le savoir, de manière inconsciente. À l'école, le cours de langue (grammaire, analyse, conjugaison) lui demande de faire abstraction du contenu des messages et de ne prendre en compte que les différents rapports en lien avec les syntagmes et les paradigmes qui structurent le langage.

L'élève est donc contraint d'adopter un certain rapport au langage, rapport propre à l'institution scolaire. En effet, à travers les exercices scolaires, l'enfant va envisager les différents éléments du langage comme « *les parties d'un système complexe de relations qu'il ignorait jusque-là* » (Lahire, 1994, p. 21). Ce rapport, nommé rapport scriptural est essentiel aux élèves afin d'accéder aux savoirs transmis par l'école.

Dès lors que la transmission entre générations s'opère sur le mode scolaire, les pratiques sociales deviennent des objets qu'on explicite, qu'on décrit. En effet, à l'école, « *il s'agit de faire connaître à l'élève les règles et les principes d'action à l'œuvre dans la pratique, c'est-à-dire de dispenser un savoir sur elle. La pratique devient un objet qu'on étudie et à la description duquel un discours est dédié. À la pratique, se substitue un discours sur elle, discours qui en explicite les composantes et, du même coup, les justifie* » (Rey, 2011, p. 35).

Par exemple, à l'école primaire, on ne fait pas de commerce mais on explicite cette activité qui a pour objet la vente d'une marchandise ; les pratiques se changent en discours. Cet exposé n'est pas le reflet de l'expérience personnelle acquise de l'enseignant (qui n'est pas et ne sera jamais un commerçant) mais bien un discours qui a vocation d'universalité en ce qu'il est dépersonnalisé et qu'il vise une explicitation, à portée de tous, par une cohérence des énoncés. Bernard Rey appelle ces discours particuliers de l'école, les savoirs scolaires. Cette forme particulière de savoirs s'apparente aux savoirs scientifiques en ce qu'ils dépassent l'expérience personnelle ainsi que la situation particulière et qu'ils sont potentiellement soumis à la critique par leur caractère public.

Ces savoirs scolaires se transmettent sous forme de textes, non pas qu'ils soient nécessairement présentés sous forme écrite, précise B. Rey, mais parce qu'ils présentent deux caractéristiques bien précises qui se retrouvent au sein de tout texte :

- le sens de chaque mot du discours scolaire n'est pas construit en fonction de la situation dans laquelle il est convié mais bien défini en fonction de ses relations avec d'autres mots du même savoir ;
- la validité du propos est assurée par la cohérence logique qui articule les différents savoirs en un récit, dans le cadre d'une production littéraire ; en une théorie, dans le cadre des mathématiques ; en un champ de nécessité, dans le cadre d'une recherche scientifique.

Cette double spécificité engendre des difficultés parce que le sens des mots n'est jamais évident, jamais donné par la situation mais qu'il convient de le construire grâce aux liens qui sont tissés à l'intérieur du texte et qu'il convient de dénouer.

Ainsi, par exemple, le mot « facteur » s'il est utilisé dans le cadre des mathématiques ne renvoie pas à l'employé de la poste mais bien aux nombres qui sont éléments d'une multiplication, s'il est employé en biologie, il renvoie aux éléments dont dépendent la vie, la croissance d'un végétal ou d'un animal, le lecteur doit donc pouvoir déterminer à quel domaine de savoir se réfère le texte.

Il s'agit également de percevoir la cohérence qui unit les différents énoncés afin que la structure de la construction logique puisse se révéler. Cela exige un engagement de l'élève, la volonté de dénouer les fils de ce qui peut être considéré comme une intrigue. Au-delà de cette intention qui, pour nous est de l'ordre de la subjectivation, il faudra également construire le sens des termes non pas en fonction du fait qu'ils désignent des objets du réel mais bien en fonction des liens du savoir.

Pour donner une image de cette spécificité, je dirais que la « langue » du savoir scolaire, pour décrire un portrait de famille, ne procède pas en nommant chaque individu par son prénom sur la photographie, ni même en fonction de sa localisation (à gauche de..., devant,...) mais bien en reliant chaque personne aux autres membres de la famille : « au centre de la photo, on voit la grand-mère maternelle entourée de ses deux fils, accompagnés de

leurs épouses respectives... ». Dans cet exemple, tous les mots (grand-mère, fils, épouses respectives) sont reliés entre eux et la cohérence interne est constituée ici par les liens familiaux qui unissent les personnes.

Cette nécessaire construction du sens est très éloignée de l'usage courant du langage qui a tendance à décrire des faits isolés qui ne sont pas reliés les uns aux autres. Cette forme spécifique des savoirs constitue une réelle difficulté pour les élèves, spécialement pour celles et ceux qui n'ont que l'expérience d'un usage du langage lié aux situations et d'un savoir qui se résume à un fait, une connaissance ponctuelle.

La transmission textuelle, spécificité de l'école, génère, chez certains élèves, des difficultés de trois ordres différents (Rey, 2011) :

- Tout d'abord, pour pouvoir donner du sens au texte, le lecteur doit s'engager personnellement dans la recherche du sens (ou attitude de subjectivation).

Le texte comprend une large part d'implicite. En effet, « *un texte ne fonctionne jamais seul.* » (p. 38). Or, certains élèves ne sont pas prêts à s'engager personnellement dans cette recherche de sens et d'autres ne s'imaginent pas que l'accès au sens relève de leur responsabilité et pas de celle de l'enseignant. Ces derniers pensent que le simple fait de réaliser les tâches données par l'enseignant leur permettra d'accéder aux savoirs mais ce n'est pas le cas. Ainsi, par exemple, ces enfants qui se « contentent » de déchiffrer, décoder le texte qui leur est donné en lecture sans tenter d'en comprendre le sens, comme si la tâche était uniquement de lire, de déchiffrer, sans se soucier de comprendre (attitude de l'ordre de la secondarisation).

- Ensuite, comme nous l'avons déjà souligné, le sens des mots qui composent le texte pose problème. En effet, les termes utilisés dans le savoir textualisé prennent sens les uns par rapport aux autres. Dès lors, pour définir un terme, il faut faire référence à d'autres termes et ainsi de suite. Cela ne pose pas de problème pour la personne qui connaît le

texte dans son entièreté. Par contre, pour un élève qui ne peut d'emblée envisager la totalité des concepts mais qui les aborde un par un, c'est une vraie difficulté. Ainsi, un enfant qui cherche le sens d'un mot dans un dictionnaire reste souvent confus car cette définition fait appel à d'autres mots qui lui sont inconnus et sa quête peut se révéler longue, ardue et malheureusement parfois inefficace.

- Enfin, lorsqu'un lecteur doit comprendre une phrase faisant partie d'un texte, il doit se référer aux autres phrases et pas à une situation concrète, contrairement aux échanges qui ont lieu dans des situations de vie quotidienne. Cela veut dire que la construction de sens se fait en référence au reste du texte. A contrario, dans le langage oral, l'énoncé d'une personne peut être compris par son interlocuteur parce qu'ils se réfèrent à une situation (immédiate ou passée) qu'ils ont en commun. Le sens d'un texte, par contre, se construit pas à pas, au fil des phrases, et il s'agit bien d'une construction avec la part créative qui revient à chaque construction. Quel n'est pas notre étonnement d'ailleurs, lorsqu'un roman qu'on a lu est porté à l'écran ! On se rend compte que notre construction du contexte, par exemple, ne correspond pas à la construction du contexte dans le film.

Les difficultés engendrées par les savoirs textuels sont bien présentes au sein des classes et les enseignants les vivent au quotidien. Cependant, si l'école cherche à donner accès à des savoirs textuels, ce n'est pas une finalité en soi. En réalité, l'école « *a l'ambition non seulement que les élèves accèdent au sens du texte, mais sachent en faire usage dans des pratiques textuelles. Autrement dit, ce savoir dont il est si difficile de faire apparaître l'autonomie par rapport aux situations qui permettent d'y accéder, doit être mobilisé à son tour en situation, dans des tâches scolaires où il joue le rôle d'outil intellectuel* » (Rey, 2011, p. 43).

Ainsi la textualité doit être utilisée en tant qu'instrument. Non seulement, elle est indispensable pour accéder au sens des savoirs scolaires

mais aussi, elle permet de construire ce qu'on peut appeler une forme de secondarisation « de second ordre » qui débouche sur une compétence à utiliser le savoir à bon escient.

En cela, la textualité des savoirs scolaires peut être considérée comme un outil de secondarisation.

La difficulté de la textualité provient souvent du fait que, pour les élèves, les différentes connaissances ont une existence indépendante les unes des autres. Ainsi, ils apprennent à différencier les mots féminins et masculins et enregistrent cet acquis sous la dénomination du genre des mots. Ils apprendront également que les mots peuvent être au singulier ou au pluriel et que cela se marque différemment selon la nature des mots. Cet apprentissage s'appelle le nombre des mots. Ces ressources n'ont pas de portée très utile si elles ne sont pas reliées entre elles, par exemple, dans les règles d'accord du nom, du verbe, de l'adjectif,... Ce n'est qu'à ce moment-là que ces connaissances prennent leur sens.

En effet, si la textualité scolaire est une difficulté, elle constitue également une clé pour accéder au sens : une clé qui permet un accès au savoir proprement dit, mais également une clé qui peut guider l'élève vers la construction de la mobilisation.

Ainsi, le théorème de Pythagore – texte du savoir exigeant un accès à la textualité afin d'en comprendre le sens – permet à l'élève qui le comprend de calculer la longueur de l'hypoténuse d'un triangle rectangle s'il connaît la longueur des deux autres côtés (accès au sens) mais, au-delà de cet accès au sens, l'élève aura à construire son propre rapport au savoir comme une secondarisation de second ordre. En effet, il aura à construire la cohérence de ce savoir et se rendre compte que dès qu'il y a un angle droit, il y a potentiellement un usage possible du théorème de Pythagore : ainsi, si je connais la longueur des diagonales d'un trapèze rectangle, je peux calculer la longueur des côtés adjacents aux deux angles droits ou si je connais la longueur des côtés d'un rectangle, je peux calculer la longueur des

diagonales ou encore, dans un autre sens, je peux utiliser le théorème pour pouvoir vérifier facilement, et sans autre instrument de mesure qu'un mètre, si un angle est droit ou non.

De même, il ne suffit pas de pouvoir réciter en comprenant chaque mot une définition apprise mais il convient de pouvoir la convier à bon escient, voire à la combiner avec une autre pour rendre compte d'une situation et, par exemple, orthographier correctement : ainsi, la règle de l'accord de l'adjectif est à combiner aux règles de l'euphonie pour comprendre et justifier l'orthographe des syntagmes comme « un bel arbre » ou « un bel orage ».

## **4 LA TEXTUALITÉ DES RÈGLES LUDIQUES**

Le jeu crée dans la réalité, et en partie avec les moyens que celle-ci lui fournit, une autre réalité régie par d'autres rapports. Ainsi, dans le jeu « combat naval », par exemple, les termes utilisés et les actions entreprises prennent la forme et la structure d'un combat, mais en excluent les actes de violence physique. Le but est identique : il s'agit de vaincre, mais les moyens sont différents : il ne s'agit pas de brutalité. Les termes utilisés (touché, coulé) appartiennent à la réalité, mais ils sont redéfinis à travers le jeu. Ces nouvelles définitions ne sont pas pour autant totalement étrangères à leurs acceptions premières. On parle de « touché » lorsque les coordonnées énoncées par un des joueurs correspondent à une case occupée par un bateau de l'adversaire. Cependant, elles ne prennent leur signification qu'en fonction de la cohérence qui est construite dans la règle du jeu et pas de la situation. Ainsi, un seul « coup », un « touché » ne conduira jamais à un « coulé » (sauf dans le cas du sous-marin, mais dans ce cas, le « touché » est un « coulé ») : la force du coup ou sa localisation

n'interviennent absolument pas dans son efficacité, seules les règles qui stipulent que l'ensemble des coordonnées qui localisent le bateau doivent avoir été énoncées, valident un « coulé ». Nous rapprochons cette particularité du jeu de la textualité des savoirs scolaires : le sens des mots ne correspond pas toujours au sens de ces mots dans la réalité et le joueur doit « décoder » la cohérence interne des règles pour « démêler » et comprendre la signification de chacune d'elles et les implications de l'une sur l'autre. En ce sens, dans un jeu, le joueur doit « lire un texte », construire une interprétation, secondariser, même si les règles sont énoncées oralement (et non pas lues). Les règles d'un jeu, tout comme les savoirs transmis par l'école sont en réalité des potentialités d'action décrites à travers une forme particulière d'écrit : un texte.

Mais il convient également d'apprendre à utiliser la force de ce type d'écrit. En effet, les règles régulatrices ou stratégies sont construites sur base des règles constitutives, en les mettant en lien, en utilisant ces liens. Toute action du joueur qui propose une manière de faire, non directement dictée par la règle, est dès lors interprétée comme élaboration de stratégie, rapport construit à la règle, utilisation de la textualité des règles.

Il en va ainsi dans les exemples présentés à la page [71-72](#). Reprenons un de ces exemples de manière plus détaillée. Ainsi, dans une classe de troisième maternelle, dernière année avant l'école primaire, nous avons proposé de jouer à « Bataille de mots ». Dans cette classe, lors de son tour de jeu, un enfant propose un mot qui n'était pas « attendu » des autres enfants. En effet, dans un premier temps, les enfants utilisent presque tous les mêmes mots pour dénommer les mêmes images : chien – chat – souris,... Cet enfant a dénommé sa carte « Mistigri », « presque » synonyme qui a l'avantage de compter davantage de syllabes orales que le mot « chat ». Lors de l'incident, les autres élèves ont interpellé l'enseignante en se plaignant du fait que Tom n'avait pas utilisé le bon mot. Tom, un peu gêné, a d'abord affirmé qu'il s'était trompé parce que son chat s'appelait

« Mistigri ». Ensuite, comme l'enseignante lui demandait s'il aurait dit « Max » si son chat s'appelait ainsi, il s'est écrié « Non ! ». Quand l'enseignante lui a demandé pourquoi, il a avoué « parce qu'alors on gagne pas ! » (Précisons que la carte de l'adversaire représentait un chien). C'était donc bien intentionnellement que Tom avait proposé un autre mot. L'enseignante a interrogé les autres élèves quant au « prescrit de la règle » : stipule-t-elle qu'on est obligé de toujours employer les mêmes mots ? La relecture de la règle a permis aux enfants de se rendre compte que tel n'était pas le cas. Ils ont alors commencé à rechercher d'autres mots et la dénomination « labrador » en lieu et place de « chien » a permis de conclure l'incident sur une « bataille » en bonne et due forme. À partir de ce moment-là, le jeu a trouvé une nouvelle dimension, les enfants se sont emparés d'un pouvoir, le pouvoir de la mobilisation.

Cette illustration fait écho aux propos d'Henriot (1989) qui affirme que dans le jeu, au-delà de l'engagement, de l'acceptation du « on disait que », le joueur doit agencer des moyens pour arriver au but du jeu. On attend de lui une action : « Tout acte de jouer se présente comme une structure opératoire de forme diachronique. Il consiste à œuvrer en vue de la réalisation d'un dessein défini, par l'agencement et la mise en œuvre plus ou moins coordonnés de moyens » (Henriot, 1989, p. 221). Par cet agencement et cette mise en œuvre de moyens en vue d'une réalisation, nous retrouvons la définition de la compétence. Henriot va plus loin : « le propre du jeu est de s'élaborer, de se poursuivre, d'aller jusqu'à son point d'achèvement dans un climat de constante incertitude » (Henriot, 1989, p. 236). En effet, une particularité du jeu est que la mise en œuvre des moyens ne garantit pas au joueur de gagner. Chaque partie, tout comme chaque tâche complexe est nouvelle et inédite.

Troisième processus mis en évidence : **la textualité**

Pour devenir compétent et pour acquérir une réelle maîtrise des acquis disciplinaires, l'enfant doit pouvoir surmonter les difficultés liées aux énoncés des connaissances scolaires. En effet, même si elles ne sont pas écrites, celles-ci sont décrites à travers des textes dont la compréhension n'est pas immédiate parce qu'elles obéissent à d'autres impératifs que la langue de communication.

Cette textualité des savoirs scolaires doit aussi devenir un outil intellectuel, un outil de secondarisation qui permet d'utiliser les savoirs grâce à la prise de conscience et l'utilisation judicieuse des liens qui unissent les connaissances d'une même discipline.

Dans cette deuxième partie, nous avons découvert que les élèves qui mobilisaient avaient recours à trois processus différents quoique reliés entre eux à la manière d'un engrenage : la subjectivation, la secondarisation et la textualité des savoirs scolaires.

Ces trois processus semblent s'imbriquer l'un dans l'autre et définir non pas un nouveau savoir à transmettre mais plutôt quelque chose de l'ordre d'une attitude, quelque chose qui relève d'un choix éclairé.

En effet, il convient que l'élève

1) choisisse de s'investir personnellement dans son apprentissage, de se sentir intimement responsable de la compréhension des concepts et règles qu'on lui soumet ;

2) choisisse de prendre de la distance par rapport à la situation, l'activité/la tâche pour en construire personnellement le sens ;

3) choisisse d'envisager les liens qui unissent les connaissances scolaires et qui leur octroient un pouvoir explicatif ;

Ces trois choix peuvent se résumer à l'adoption d'une attitude résolument rationnelle qui suspend les désirs immédiats pour se projeter volontairement dans l'accomplissement responsable d'une tâche analysée à travers le prisme des savoirs scolaires pour construire et expliciter une

stratégie efficace. Seule cette attitude peut guider l'élève vers une réflexion et une action personnelle.

Au-delà de la mobilisation, cette forme d'autonomie cognitive n'est-elle pas un des objectifs principaux de l'école ? L'école est l'institution qui répond aux droits de l'enfant : en effet, les sociétés ont jugé indispensable de procurer aux jeunes générations un ensemble de ressources jugées essentielles pour devenir un citoyen actif et responsable, autrement dit qui puisse prendre du recul et analyser une situation grâce aux savoirs culturels avant d'agir.

Une chose est certaine, ces choix, par essence, ne peuvent être contraints. Comment, dès lors qu'il ne s'agit pas d'un savoir et qu'ils ne peuvent aucunement être imposés, peut-on apprendre à l'élève cette attitude qui semble être déterminante dans la mobilisation ?

À travers trois chapitres, nous avons exploré différents processus à l'œuvre du côté de l'élève qui mobilise. Nous avons pu les mettre en évidence grâce à des propos ou des actions précises mais, nous avons souligné le fait que ceux-ci n'étaient pas généralisés et que même ceux qui y avaient recours ne le faisaient pas vraiment de manière consciente.

Dans la troisième partie, nous examinerons différentes postures d'enseignants ainsi que plusieurs modalités d'introduction du jeu de société au sein des classes et en analyserons les différents objectifs afin de viser l'apprentissage de la mobilisation à un grand nombre d'élèves.

1. Les règles régulatrices sont l'ensemble des règles que le joueur élabore quand il entreprend de jouer, autrement dit sa stratégie.

## PARTIE 3

# ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : VERS UN ACCOMPAGNEMENT DE LA CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES

## SOMMAIRE

[Chapitre 7 - Des dispositifs](#)

[Chapitre 8 - Une posture](#)

[Chapitre 9 - Une pratique enseignante](#)

[Chapitre 10 - Le jeu, la mobilisation et l'apprentissage de l'autorité](#)

Dans la deuxième partie, nous avons pu observer que les jeux proposés permettaient, à certains élèves, de développer, de manière plus ou moins consciente, des processus de l'ordre de la secondarisation, de la textualité et/ou de la subjectivation. Ces processus mis en œuvre par certains élèves n'étaient que des ébauches, les élèves n'étaient pas en mesure de les expliciter.

Ces trois processus combinés définissent ensemble une attitude que nous qualifions de rationnelle puisqu'elle prend résolument appui sur les savoirs scolaires aux dépens de l'expérience individuelle ou de l'opinion

personnelle. Cette attitude particulière est à l'œuvre dans l'exercice de la mobilisation tout comme elle est à l'œuvre dans l'activité ludique où elle a été appelée « attitude ludique » par Henriot (1989).

Dans cette troisième partie, à partir de l'observation de postures et de pratiques enseignantes, nous présenterons quelques pistes de réflexion quant aux conditions qui seraient susceptibles de favoriser tant l'attitude rationnelle que la construction de la mobilisation et donc, l'accès aux compétences par l'intermédiaire des jeux d'apprentissage.

## CHAPITRE 7

# Des dispositifs

En ce qui concerne les conditions qui autorisent et rendent possibles l'accès à la mobilisation, le fait de jouer nous paraît être un dispositif particulièrement intéressant en ce qu'il crée

- un espace à l'abri des contingences de la vie quotidienne mais également des habitus scolaires : d'une part, l'erreur est un essai, n'est pas pénalisée et, grâce à cela, chacun se sent autorisé à essayer et essayer encore en cas de défaite. ;
- une activité qui autorise une marge de manœuvre : il n'y a pas qu'une seule manière de faire pour jouer, le dialogue est possible, différentes interprétations se côtoient et l'élaboration de stratégies personnelles y est encouragée ;
- une situation qui place les partenaires sur un pied d'égalité : dans le jeu, la hiérarchie scolaire (le cancre, la tête en math, le premier de classe,...) s'estompe et chacun peut s'engager.
- une pratique dans laquelle l'élève joue un rôle : il n'est plus tout-à-fait lui-même, il est un joueur qui agit, avance son pion, lance le dé et, dans un même temps, il est un observateur tant de son propre jeu que de celui de ses partenaires. Il peut prendre des risques qui ne se retourneront pas contre lui en tant qu'enfant/élève puisqu'il n'est plus vraiment « lui » et il prend du recul par rapport au déroulé de la partie ;

- un cadre d'expérience qui permet d'innover. Dans le jeu, les actions que le joueur entreprend sont différentes de celles qu'il a l'habitude de faire ou il les fait autrement ou pour « du faux ». Les gestes, les actions sont comme « décalés » et cela permet de les essayer, d'envisager leurs conséquences, et/ou de leur octroyer une nouvelle signification
- un cadre relationnel différent de celui du quotidien scolaire. Le jeu de société, est un dispositif qui se distancie de la relation traditionnelle entre l'élève et l'enseignant. Il se situe davantage dans le cadre de la relation qui unit l'élève au savoir, ici à la règle du jeu. Le jeu de société peut ainsi être considéré comme une situation adidactique (Brousseau, 1998) en tant que situation d'apprentissage de la mobilisation (puisque les savoirs et savoir-faire ont été appris antérieurement) dans laquelle le maître prend une certaine distance, n'intervient pas directement, ne contrôle pas l'activité, ne guide pas les actions de l'élève, ne renseigne pas sur les éléments à prendre en compte. Cette mise à distance de l'enseignant réduit les risques de dépendance à l'adulte, les risques de sur-ajustement en adaptant les exigences (Joigneaux, 2009, p. 27). Le jeu, en lui-même, prend en charge l'ensemble des fonctions d'étayage<sup>1</sup> décrites par Bruner (1983).

Jouer n'est certainement pas le seul dispositif didactique qui autorise l'apprentissage de la mobilisation.

La réalisation collective d'activités complexes en classe est certainement aussi une possibilité intéressante à partir du moment où cette réalisation est considérée comme un apprentissage collectif sans concurrence dans un premier temps pour, petit à petit, devenir activité de groupe puis enfin, action individuelle.

L'exercice d'interprétation de toute œuvre culturelle, dès que les élèves ont pu avoir un certain accès aux codes/règles spécifiques de ces champs disciplinaires (musique, danse, peinture,...) est aussi une activité qui exige la mobilisation. Interpréter un texte littéraire et en envisager différentes

mises en scène possibles peut également être considéré comme un dispositif qui exige la mise en œuvre à bon escient des acquis scolaires.

Néanmoins, différents paramètres liés à l'activité ludique paraissent indispensables à transposer dans tous dispositifs implantés à cette fin : à savoir la mise en place d'un espace protégé où le « cours habituel des choses » est suspendu (on peut se tromper sans conséquences ; on peut ne pas savoir sans être jugé ; on peut proposer quelque chose de totalement neuf ; etc.) et où une « marge de manœuvre » est présente : une interprétation est requise, mais différentes interprétations sont possibles. La dévolution à l'élève est également indispensable : c'est bien lui qui est aux commandes, qui apprend. Le rôle de l'enseignant est de l'accompagner, le guider d'une toute autre manière que celle qui est requise lors des apprentissages des connaissances et des savoir-faire. Cet accompagnement sera l'objet des deux chapitres suivants.

Jouer est une activité en décalage dans un espace/temps délimité : du coup, je m'y autorise à faire des choses différentes, autrement, dans d'autres situations. Ce point commun à toute activité ludique permet d'oser, d'innover, de s'adapter. Il semble que ce soit cette caractéristique qui permet à l'élève d'apprendre la mobilisation. Ce n'est pas pour autant que ce soit la seule voie d'accès à cette attitude. La réalisation collective et sans concurrence de tâches complexes est certainement aussi un dispositif adéquat.

1. Bruner (1983) définit l'étayage comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (p.277-278)

## CHAPITRE 8

# Une posture

### **SOMMAIRE**

- 1 La posture magistrale
- 2 La posture de la confiance
- 3 La posture du partage
- 4 La posture de la confrontation

Aucun outil ou dispositif n'a d'effet en soi : le jeu d'apprentissage ne conduira pas à la mobilisation des acquis sans la médiation de l'enseignant et les interactions avec les pairs. En effet, un élève peut jouer tout comme accomplir certaines tâches scolaires, sans attacher à ces activités le sens qui le conduit aux savoirs en jeu. Ainsi, un élève peut étudier sa leçon dans le but de pouvoir réussir son exercice sans pour autant s'interroger sur le sens de ce savoir. Ainsi, Alice qui avait écrit « ils sont malades » dans son devoir sur l'imparfait : interrogée quant à la façon de dire, dans la vie de tous les jours, « être malade » au passé, elle rétorqua : « Mais maman, c'est de la conjugaison qu'on apprend à l'école. C'est pas comme on parle à la maison ! ». L'école et ses apprentissages sont ici perçus comme un lieu étranger, sans lien avec la vie quotidienne.

Puisque la mobilisation est construction personnelle d'une pratique, aucun enseignement ne peut la transmettre. Seul l'engagement personnel

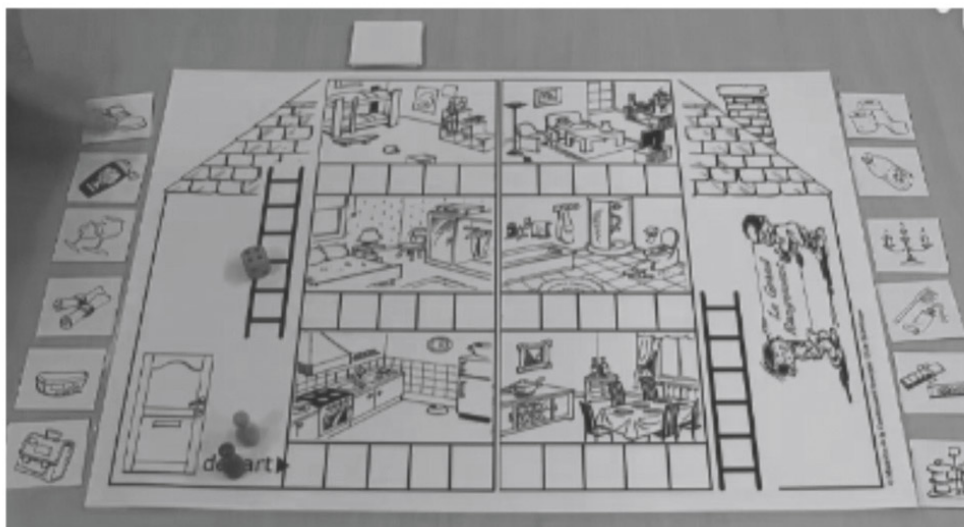
(ou subjectivation) dans le processus de secondarisation associé à celui de la mise en œuvre de la textualité peut y mener : chaque élève doit la construire grâce à un cadrage de la situation qui engage une appropriation des savoirs institués.

De ce fait, il semble que la mise en évidence de cette spécificité exige la mise en place d'un accompagnement pédagogique particulier qui permette à l'élève de s'engager dans des démarches de l'ordre de l'explicitation du savoir, de sa discussion, de sa réfutation, de sa justification à partir des règles du jeu ou de celles du savoir. Le soutien enseignant de ces conduites exige de sa part, beaucoup de maîtrise et une grande flexibilité.

Nous voudrions montrer à partir de quelques exemples significatifs comment l'attitude de l'enseignant peut influencer le déroulement des activités, susciter ou lever des obstacles à la secondarisation et à la subjectivation des élèves.

Pour ce faire, nous reprenons le terme de « posture » propre à Bucheton (2009). Une posture dépeint une manière de s'emparer de sa tâche d'enseignant, une forme de stratégie dominante, de « règle d'action ». Chaque personne, chaque enseignant a une manière de faire personnelle qu'il s'est construite petit à petit et qu'il ajuste en fonction du contexte. Au-delà des observations dans les classes, l'accompagnement de différentes équipes nous a permis de décrire quatre postures très différentes ainsi que le type d'interactions qu'elles engendraient. Ces différentes postures peuvent sembler caricaturales et nous insistons sur le fait que personne ne peut être réduit à l'une ou l'autre de ces postures. Chacun a parfois recours à des postures différentes dans des contextes différents.

## **1 LA POSTURE MAGISTRALE**



- Illustrations :

Pour le « jeu du grand rangement », il s'agit de ranger différents objets dans la pièce adéquate de la maison (jeu de classification).

Dans ce jeu, nous avons observé des enfants affirmer que la place du journal est dans la cuisine pour éplucher les pommes de terre, d'autres le plaçaient dans la salle à manger, le salon TV, la chambre des parents voire les toilettes parce que c'est « là » que les parents les consultaient. Ensuite, les enfants au gré du jeu reprenaient l'une ou l'autre justification en fonction de la situation de jeu et de leur avantage, puisque le but du jeu est de se défaire le plus vite possible de ses cartes. Lorsque la stratégie magistrale a été observée, l'institutrice imposait aux enfants de ranger leurs cartes dans leurs mains en fonction des pièces de la maison dans l'ordre du parcours avant même de commencer le jeu. Chaque objet avait une place déterminée dans la maison et il s'agissait de se « soumettre » à ce rangement.

Pour le « jeu de bataille de mots » où il s'agit de hiérarchiser des images en fonction du nombre de syllabes, nous avons observé la proposition d'utiliser une procédure figée à suivre : on cherche le mot, on compte le

nombre de syllabes, on dit le mot. Un mot précis est attendu pour chaque carte. Chaque élève est invité à adopter cette procédure stéréotypée.

- Observations pendant la phase de jeu : le jeu se déroule comme un travail très dirigé.

Les interventions de l'enseignant sont de type « démonstration et présentation de modèles à suivre ». Les stratégies, les procédures sont standardisées et quasiment dictées. Peu de place est laissée à la recherche, à l'initiative. L'enseignant « montre » comment il convient de faire et impose la règle sans jamais l'interroger ; il apprend aux élèves à suivre une forme de procédure stéréotypée pour « gagner ».

Peu d'échanges entre les élèves sont observés. Ils se montrent peu autonomes, s'entraident peu et ont souvent recours à l'adulte pour gérer des conflits. Certains élèves tentent l'une ou l'autre stratégie mais ils sont vite remis au pas : nécessité de tous se conformer.

- Après le jeu, l'enseignant explique et/ou rappelle la procédure à adopter et détermine qui a bien respecté les règles et les procédures. Après avoir obtenu quelques propositions jugées « justes », l'enseignant procède à l'équivalent de la « correction » de l'activité et dicte la conduite à tenir, la stratégie à déployer. Ce temps est vécu par l'enseignant comme une forme de synthèse, d'institutionnalisation.
- Analyse personnelle : on pourrait dire que l'enseignant qui accompagne de cette manière le jeu des élèves semble guidé par les conceptions sous-jacentes suivantes :
  - Statut de la règle : la règle dicte ce qu'il faut faire ; il suffit de s'y conformer pour arriver à jouer le jeu.
  - Apprendre par le jeu, c'est apprendre à utiliser les règles. Le jeu d'apprentissage est une occasion d'exercitation.
  - Le savoir est un objet qu'il convient de connaître et d'utiliser de la manière convenue, stéréotypée à la manière d'un savoir-faire.

## 2 LA POSTURE DE LA CONFIANCE

- Illustration : L'enseignant ne fait aucune proposition. Il affirme préférer les jeux sans règles imposées afin que les élèves puissent libérer leur créativité. Quand il explique un jeu, il leur dit que c'est une manière de jouer mais qu'ils peuvent en inventer d'autres. On observe une totale dévolution du jeu à l'élève.
- Observations pendant la phase de jeu : peu d'interventions sont engagées si ce n'est relationnelles et affectives. On note l'importance du bien-être de chacun, le contrôle de la frustration et l'enrôlement. Un enseignant observé décrit son statut comme celui d'un « mécène qui donne sans attendre de retour ». L'initiative de l'élève prime.  
Au niveau des échanges entre élèves : certains tentent de prendre le pouvoir mais l'enseignant exerce une forme de « manipulation affective » et les incite à une forme de prise de recul : « Tu aimerais que je fasse cela avec toi ? », « Tu voudrais que je te dicte tout ce que tu dois faire ? ». La plupart des élèves sont dans le « faire », c'est-à-dire qu'ils n'interrogent ni leur manière d'agir, ni les règles du jeu comme s'ils ne pouvaient avoir aucune prise sur le cours du jeu, comme si seul le hasard déterminait l'issue du jeu.
- Après le jeu : il n'y a pas de moment d'échanges prévus ou alors au niveau affectif : « j'aime ou je n'aime pas ce jeu ».
- Analyse personnelle : tout se passe comme si l'enseignant qui accompagne de cette manière le jeu des élèves soit guidé par les conceptions sous-jacentes suivantes :
  - Statut de la règle : règle vécue comme un frein, une entrave à la créativité ou une possibilité parmi d'autres.
  - Apprendre par le jeu, c'est être stimulé, c'est engranger une réserve d'expériences. Le développement est naturel si on se trouve dans de bonnes conditions, si on organise un environnement riche. L'élève

intériorisera ces expériences quand il en aura la capacité et transformera l'expérience en savoir.

- Le savoir est une connaissance empirique que l'élève découvrira au gré de ses expériences. Le savoir est le miroir de la réalité, il existe en tant que tel et n'est, en rien, une construction scientifique inscrite dans son temps.

### **3 LA POSTURE DU PARTAGE**

- Illustration : L'enseignant ne fait pas de proposition de stratégies, il favorise le partage des stratégies dans le but de mettre en évidence qu'il n'y a pas qu'une seule manière de faire.
- Observations pendant la phase de jeu : L'enseignant participe aux jeux, aide, assiste, guide et questionne les élèves. Il les incite à exprimer et partager les différentes stratégies mais sans confrontation, sans souci de comparaison de l'efficacité de l'une ou l'autre stratégie. Le souci de l'enseignant est l'activité effective de chacun et il s'assure que chaque élève fournit un travail effectif en fonction de ce qu'il attendait de lui.

Exemple retranscrit à propos du jeu « Bataille de mots » :

Dans le jeu, les partenaires comparent des images et les hiérarchisent en fonction du nombre de syllabes. Une image qui représente un mot de 3 syllabes orales « gagne » sur une image qui représente un mot de deux syllabes.

Au niveau des échanges entre les élèves : Certains élèves, motivés par le jeu et l'envie de gagner, s'inspirent des autres. Ainsi, dans une classe, un élève a proposé de modifier la règle du jeu de « Bataille de mots » : chacun prend 5 cartes en main et choisit la carte qu'il dépose en fonction de la carte déposée en premier. L'enseignant a accepté que cette règle nouvelle soit essayée.

<b>Ens.</b>	<b>« Qui peut me dire comment il fait pour jouer au jeu de « Bataille de mots » ?</b>
Soufiane	Moi, je dis tout haut le mot de ma carte et je compte.
Maria	Je cherche d'abord dans ma tête pour trouver un grand mot.
Kader	Moi, je regarde la carte de l'autre d'abord !
<b>Ens.</b>	<b>Super ! Quelqu'un fait-il encore autrement ?</b>
Lukasz	Moi, j'ai vu qu'Alex, il regarde ses cartes et il cherche la télé ou l'hélicoptère (les deux seuls mots de 4 syllabes).
Alex	C'est pas vrai...
<b>Ens.</b>	<b>Si on choisit sa carte, c'est tricher !</b>

- Après le jeu : l'enseignant veille à ce que chacun s'exprime mais sans réflexion critique.  
L'enseignant insiste sur la phase de formulation : chacun est invité à décrire sa stratégie avec précision. Par contre, il n'y a pas de phase de validation prévue. L'objectif essentiel est de mettre en évidence la diversité des stratégies possibles. L'intervention de l'enseignant est ressentie comme un appel à la plus grande créativité possible dans la recherche des modalités de résolution. Au niveau de la gestion de l'apprentissage de la subjectivité : l'enseignant attend de l'élève qu'il entre en activité et que cette activité devienne son projet.
- Analyse personnelle : on peut se demander si l'enseignant qui accompagne de cette manière le jeu des élèves n'est pas guidé par les conceptions sous-jacentes suivantes :
  - Statut de la règle : texte qui énonce les conduites à tenir dans des circonstances déterminées.
  - Apprendre par le jeu, c'est vivre une expérience qui permet d'élaborer et concevoir un enchaînement personnel de conduites tout en s'appuyant sur un prescrit.

- Le savoir c'est une interprétation personnelle des règles, une forme d'appropriation individuelle qu'on peut partager avec les autres, comme une interprétation d'œuvres musicale ou littéraire.

## **4 LA POSTURE DE LA CONFRONTATION**

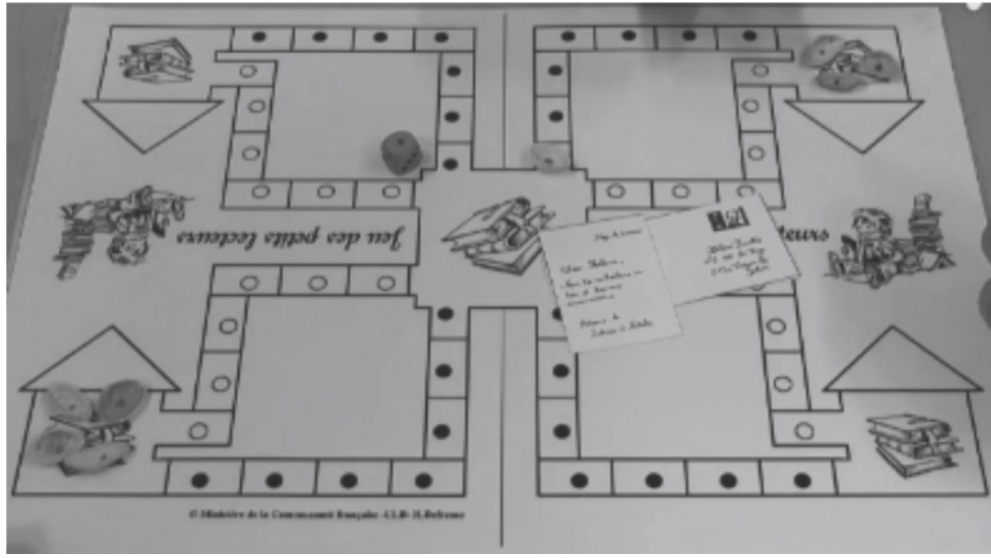
- Illustration : L'enseignant incite les élèves à varier leurs manières de faire et à en comparer l'efficacité.
- Observations pendant la phase de jeu : Nous avons pu remarquer
  - des interventions d' enrôlement :  
Exemple : « *Lucien, c'est bientôt à ton tour, sois attentif !* »
  - des interventions de contrôle de la frustration :  
Exemple : « *Cette fois-ci, j'espère que le dé va bien tomber, sinon, on change de dé !* »
  - des interventions de maintien de l'orientation : incitation à imaginer des stratégies d'inhibition :  
Exemple (jeu de l'oie maligne) : Dans ce jeu, les joueurs doivent, à certains moments, répondre à des devinettes en localisant la représentation imagée de la réponse sur le plan de jeu. Cette localisation leur permet soit d'avancer, soit de reculer dans le parcours.



© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

« Comment pourrait-on faire pour ne pas dire trop vite le mot de la devinette et d'abord voir si c'est intéressant d'aller sur cette case ? »

- des interventions d'appel à la secondarisation :  
Exemple retranscrit à propos du « Jeu des petits lecteurs » : Dans ce jeu, les joueurs doivent apparier deux cartes l'une représentant une première de couverture et une autre représentant une page intérieure d'un écrit ou bien associer deux écrits appartenant au même type (ici, une enveloppe et une lettre).



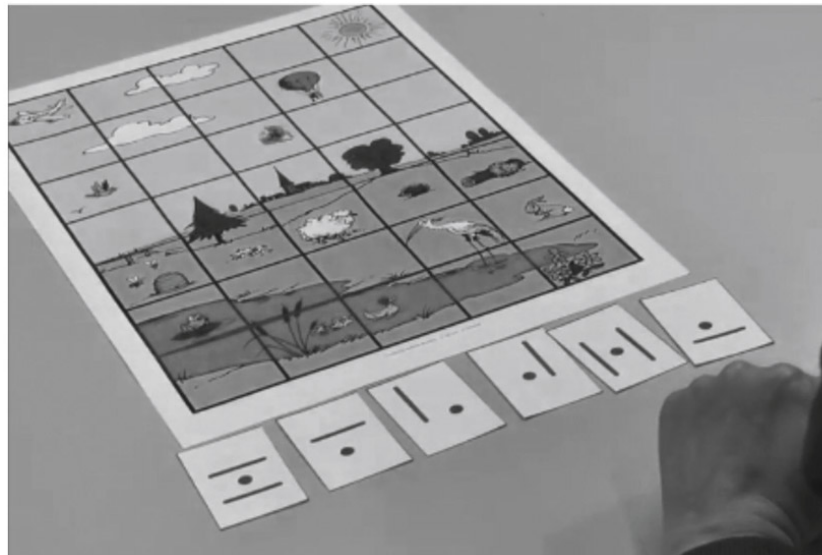
Martin	Pour le journal, c'est facile, il y a les colonnes.
<b>Enseignant</b>	<b>Oui, Martin, tu as raison, on reconnaît rapidement que c'est un journal grâce à sa mise en page en colonnes. Mais sais-tu ce qui est écrit dans un journal ?</b>
Martin	Mon Grand-Père, il fait les mots croisés.
Fatma	Mais non, les mots croisés c'est cette carte (montre une carte avec un mot croisé).
Martin	Mais dans le journal de Grand-Père aussi il y a des mots croisés !
<b>Enseignant</b>	<b>Il y a peut-être plusieurs choses dans un journal...</b>
Souhail	Dans le métro, Maman regarde le journal et il y a le temps, la météo.
<b>Enseignant</b>	<b>Voici un journal, ouvrez-le, observez bien les pages et dites-moi ce qu'on peut apprendre en lisant le journal...</b>
Fatma	Là, c'est le tableau comme sur la carte avec le journal de la télé (programmes télé).
Martin	Et là, c'est une publicité.

À travers cet extrait, on se rend compte que l'enseignant va bien au-delà de la réussite du jeu et de la maîtrise des règles du jeu. Il vise l'apprentissage au-delà de l'activité de jeu. Il voudrait que les élèves réalisent que la mise en page permet de discerner non seulement le type d'écrit mais également d'anticiper le contenu de cet écrit, le type d'informations que ce texte contient. Il les guide par rapport au pouvoir que le savoir, ici la reconnaissance des mises en page, confère à l'élève : il va pouvoir anticiper le contenu d'un écrit avant même d'avoir appris à le déchiffrer.

Au niveau des élèves : l'atmosphère est très concentrée et les élèves sont très attentifs. Leurs échanges semblent montrer un déplacement de la motivation : plusieurs semblent jouer non pas seulement pour gagner mais

pour trouver une manière de minimiser l'impact du hasard dans le jeu ou de trouver une nouvelle stratégie.

Exemple retranscrit à propos du jeu de « Cache-cache » : jeu dans lequel il faut retrouver un jeton caché dans un paysage à l'aide de questions « spatiales » (le jeton caché (ou « trésor ») est-il au-dessus de ... etc.)



Erwin	Nous, avec Pascal, on a trouvé un truc.
<b>Enseignant</b>	<b>Un truc ?</b>
Pascal	Oui, on s'est mis d'accord ensemble.
<b>Enseignant</b>	<b>Comment ça ?</b>
Erwin	Pour poser les questions, on demande par demi : ou bien demi du dessus ou demi du dessous ou demi d'un côté ou demi de l'autre. Et après, on fait la même chose avec le demi qu'on sait que c'est le bon.
<b>Enseignant</b>	<b>OK, j'ai compris ! Vous avez organisé votre recherche.</b>
Pascal	Oui, mais Lisa a trouvé avant nous !
<b>Enseignant</b>	<b>Ça ne marche pas à tous les coups ?</b>
Erwin	Mais si mais elle a été trop vite !
Lisa	Mais je savais pas que c'était la cachette...
<b>Enseignant</b>	<b>C'était le hasard, alors ! Erwin et Pascal, expliquez-nous un peu votre truc, il me semble super intéressant.</b>

- Après le jeu : un moment est pris collectivement pour se donner l'occasion de confronter et d'objectiver les stratégies et les tentatives de résolution. L'enseignant organise une phase de formulation et de validation des stratégies. Il propose souvent une explicitation supplémentaire qui oriente la discussion vers le sens de l'apprentissage, au-delà de la réussite du jeu.

Exemple retranscrit à propos du jeu « La prison du dragon » :

Jeu de coopération où il s'agit de construire, brique par brique, une prison pour le dragon. Le dé indique combien de briques chaque joueur peut apporter à la construction. Le plan de la construction doit être respecté.

Kewin	Maintenant, je sais que même si c'est quatre, je peux le faire avec des « un » ou des « deux ».
<b>Enseignant</b>	<b>Quelqu'un a-t-il déjà vu qu'on pouvait faire quelque chose de différentes façons ?</b>
Nora	Pour venir à l'école, des fois je prends le bus et des fois je viens en auto.
<b>Enseignant</b>	<b>Oui, bravo ! Encore une idée ?</b>
John	Hier, Maman a demandé au magasin de changer un billet et le monsieur lui a donné un billet et des pièces.
<b>Enseignant</b>	<b>Explique-nous un peu John, ça me semble super intéressant.</b>
John	Ben, ma maman, elle voulait pas un billet et elle a demandé au monsieur du magasin de le changer alors le monsieur lui a donné un autre et aussi des pièces.
<b>Enseignant</b>	<b>Penses-tu que ta Maman ne voulait pas de ce billet ? Pourquoi n'en voulait-elle pas ?</b>
John	... Je ne sais pas.
<b>Enseignant</b>	<b>Et si tu demandais à ta Maman ? Prends les billets et les pièces du coin magasin et demande à ta Maman de te montrer quel billet elle a changé et ce que le Monsieur du magasin lui a donné en échange. Tu lui demanderas aussi pourquoi elle a demandé de changer le billet. D'accord ?</b>
John	D'accord.

- Analyse personnelle : il semble que l'enseignant qui accompagne de cette manière le jeu des élèves soit guidé par les conceptions sous-jacentes suivantes :
  - Statut de la règle : Il nous semble que dans cette classe, la règle est un cadre qui délimite l'action. Elle n'est pas là pour entraver

l'action. L'action se construit dans le cadre de la règle. Ce sont comme des balises.

- Apprendre est un processus jamais achevé, toujours perfectible. Chacun progresse dans ce processus grâce, entre autres, aux interactions avec les autres. L'apprentissage aide à voir les choses autrement.
- Le savoir est ce qui permet de résoudre des problèmes ; il est le fruit d'une production sociale contextualisée toujours à interroger.

La description de ces quatre postures différentes ne vise absolument pas à caractériser tel individu ou tel autre. Il s'agit davantage de montrer à partir de quelques exemples comment les conduites de l'enseignant influencent le déroulement des activités.

L'attitude de l'enseignant lors de séances d'apprentissage de la mobilisation que ce soit à travers des jeux d'apprentissages ou des activités complexes réalisées collectivement en classe se doit d'être ouverte aux stratégies, aux hypothèses des élèves. Néanmoins, cette ouverture ne doit pas pour autant être attentiste. La deuxième partie de cet ouvrage a mis en évidence certains processus qui semblent intervenir dans cette résolution attendue : la subjectivation, la secondarisation et l'utilisation de la textualité en tant qu'outil intellectuel. Ces processus sont donc à encourager.

La posture de l'enseignant en tant qu'attitude dominante de ce dernier semble jouer un rôle dans l'accompagnement de l'apprentissage de la mobilisation. En effet, comme la mobilisation n'est pas un savoir à transmettre, le guidage par des gestes professionnels comme le questionnement, la facilitation des interactions centrées sur l'apprentissage peut être une voie. Différentes attitudes enseignantes envers le jeu d'apprentissage ont été repérées. Il semble que l'attitude de confrontation rencontre le plus de chance d'accompagner les élèves vers les attitudes attendues de leur part à savoir l'attitude rationnelle basée sur la subjectivation, la secondarisation et le recours à la textualité.

Au-delà de la posture de l'enseignant, nous avons mis en évidence une pratique enseignante qui nous semble très intéressante pour guider et accompagner les élèves dans leur apprentissage de la mobilisation, nous la découvrirons au chapitre suivant.

## CHAPITRE 9

# Une pratique enseignante

## SOMMAIRE

1 Le suivi « appréciation personnelle »

2 Le suivi « analyse stratégique du jeu »

3 Le suivi du type « retour sur l'apprentissage »

Au cours de nos travaux, nous avons étudié avec grande attention le moment du suivi du jeu, comme une porte d'entrée particulière dans l'interaction pédagogique en vue de l'apprentissage. Nous avons analysé ce moment-clé à partir de trois descripteurs qui nous ont permis de dresser un portrait différencié de ce moment particulier organisé dans différentes classes.

Nos trois descripteurs sont

- l'objectif du suivi : pourquoi l'enseignant procède-t-il à un suivi ?
- le sujet du suivi organisé : sur quoi porte-t-il concrètement ?
- l'organisation du suivi : comment est-il introduit et mené ? Qui mène le suivi du jeu et comment ?

Dans un premier temps, lors de l'expérimentation des jeux d'apprentissage, aucune directive n'avait été donnée à propos de l'exploitation des jeux. Aussi avons-nous observé que beaucoup de classes

ne pratiquaient jamais ou presque de suivi à l'introduction d'un jeu. Dans un second temps, nous avons proposé de pratiquer une forme d'analyse collective du jeu, tout en laissant chaque enseignant libre d'organiser ce moment à sa guise.

Nous entendons par « débriefing » ou suivi, un entretien qui se déroule entre pairs sous la direction de l'enseignant après une action concertée. Lors de cet entretien, les élèves rendent compte succinctement du déroulement de l'action pour en faire le bilan : améliorer le mode opératoire, faire le point sur les stratégies, reconstruire le déroulement, interroger les erreurs,...

Nous avons rencontré trois types différents de suivi ou débriefing lors de nos observations : nous parlerons de suivi « appréciation personnelle », « analyse stratégique » et « retour sur l'apprentissage ».

## **1 LE SUIVI « APPRÉCIATION PERSONNELLE »**

Cette forme de débriefing a pour objectif principal l'expression des élèves quant à la manière dont le jeu a été vécu de manière personnelle et relationnelle.

Les propos sont de l'ordre « *J'aime beaucoup le jeu de...* » ; « *Je n'ai pas du tout aimé le jeu de...* » ; « *Logan a triché tout le temps* » ; « *On a bien ri quand Laurine ratait tout le temps avec le dé* » ; « *Je n'ai pas aimé parce que je voulais jouer à un autre jeu* »...

L'enseignant anime ce moment et distribue la parole. Il sollicite les élèves mais ne les oblige pas à prendre la parole. Il veille au respect et à l'écoute de la parole de chacun.

Notons que parfois un élève est désigné « porte-parole » de son équipe. C'est lui qui prend la parole lors du regroupement collectif et exprime l'avis et le vécu du jeu au sein de son équipe.

Ce type de suivi vise le développement de l'expression orale et l'écoute attentive de chacun. L'objectif est d'offrir aux enfants l'occasion de parler d'eux-mêmes, d'exprimer leur ressenti : dire comment ils se sentent et ce qu'ils pensent, sans agresser les autres et écouter sans juger. Il vise également à construire des relations interpersonnelles constructives au sein de sa classe. Il s'agit donc d'objectifs d'apprentissages psychosociaux et d'expression.

Interrogés par rapport aux objectifs d'apprentissages disciplinaires des jeux, plusieurs enseignants pratiquant ce type de suivi ont affirmé que les jeux permettaient aux élèves de progresser en mathématiques/entrée dans l'écrit et que le moment de suivi leur permettait de progresser au niveau de la prise de parole individuelle.

Le jeu apparaît donc, pour eux, comme un dispositif qui construit ou soutient l'apprentissage sans aucune autre médiation nécessaire. Nous pouvons supposer que la conception de l'apprentissage sous-jacente est de l'ordre de la maturation naturelle rendue possible grâce à l'exposition à certaines stimulations ciblées. Cette forme d'attitude « attentiste » semble être centrée sur les apprentissages ciblés par le jeu puisque l'enseignant exprime des propos différents quant à l'apprentissage de la prise de parole individuelle. Il se pourrait donc que ce soit plutôt une attitude de délégation à l'outil didactique qu'est le jeu, une forme de confiance absolue en l'efficacité du dispositif en tant que tel.

## **2 LE SUIVI « ANALYSE STRATÉGIQUE DU JEU »**

L'analyse stratégique a pour objectif principal d'améliorer les performances de chacun et d'analyser les stratégies possibles de jeu.

Les propos des enseignants sont de l'ordre : « *Qui a gagné ?* », « *Comment as-tu fait pour gagner ?* », « *As-tu un truc ?* », « *Comment pourrait-on faire pour mieux jouer ?* »

Dans le chef des élèves, les propos sont, par exemple : « *Tom, il gagne tout le temps mais il fait tout le temps autrement* » ; « *Grégory a eu une bonne idée et on a gagné* » ; « *Moi, je rate toujours avec le dé* », etc.

Les enseignants qui pratiquent ce type de suivi sont particulièrement soucieux d'une mise en mots de la pratique du jeu. Ils demandent aux élèves d'exprimer le « comment » ils mettent en pratique le fonctionnement du jeu et exigent un recours à la règle pour justifier l'une ou l'autre stratégie.

Une relation particulière à la règle du jeu est manifeste dans certaines de ces classes : la règle n'est pas présentée comme contraignante mais comme une structure qui délimite ce qu'on peut et ne peut pas faire, qui délimite un espace de potentialités, en quelque sorte. Les règles ne sont pas uniquement « à suivre » mais « à utiliser ». Cette relation particulière à la règle est d'autant plus perceptible que, dans les autres classes, la règle du jeu semble figée, comme « sacrée », quelque chose qu'on ne peut absolument pas interroger. Ce rapport à la règle nous semble intéressant à souligner de par sa proximité avec le rapport au savoir et les processus de secondarisation et de subjectivation : « quel pouvoir m'apporte cette règle ? » versus « quel comportement dois-je adopter pour obéir à cette règle ? »

En illustration, voici deux attitudes contrastées à ce propos : la seconde émane d'un enseignant qui pratique le suivi « analyse stratégique du jeu ».

Exemple issu du jeu coopératif « La prison du dragon » : Nous avons déjà présenté le cas de Kevin qui a obtenu « 2 » au dé et doit donc poser des briques sur une longueur de 2 carrés alors qu'il n'a plus, dans sa réserve, de brique de 1 carré de longueur, ni de brique de 2 carrés de longueur. Lisa lui propose d'échanger deux briques de 2 carrés de longueur contre une brique de 4 carrés de longueur. La règle du jeu ne précise rien à ce propos et le jeu

est coopératif. La proposition de Lisa ne contrevient à aucune règle du jeu. Pourtant, dans la classe où cette proposition a été émise, l'enseignant n'a pas autorisé la manœuvre et Kevin a passé son tour.

Autre exemple à propos du « Jeu du matin » dans lequel les élèves doivent habiller une silhouette en respectant un ordre chronologique. Les différents vêtements sont numérotés et c'est le dé qui détermine quelle pièce le joueur peut prendre. Le hasard occupe donc une part importante dans le jeu. Nous avons déjà présenté le cas de Simon qui a, à plusieurs reprises, obtenu le chiffre qui correspond aux chaussures et qui s'impatiente de ne pas pouvoir jouer. Il marmonne : « moi, je mettrais mes chaussures tout près de moi, à côté, comme ça dès que j'aurai mis les chaussettes, je mettrai directement les chaussures. » Simon se parle à lui-même mais n'interpelle pas les autres joueurs. Quelques minutes plus tard, se rendant compte que le jeu avait tendance à durer et que la concentration des joueurs diminuait, l'enseignant a interpellé les joueurs en leur demandant s'ils se souvenaient de ce que Simon avait eu comme idée. Il a donné la parole à Simon en affirmant qu'il pensait qu'il avait eu une bonne idée pour le jeu. En effet, Simon avait trouvé une manière de diminuer l'impact du hasard dans le jeu, tout en respectant les règles du jeu : rien n'obligeait les joueurs à remettre en jeu une carte obtenue « trop tôt ».

Dans les classes dans lesquelles nous avons observé ce type de rapport à la règle, l'objectif semblait être d'optimiser le plaisir du jeu. Une forme d'émulation était présente : il s'agissait de trouver comment jouer mieux, comment inventer une nouvelle manière de faire, comment « jouer » avec les règles tout en restant dans la « légalité ».

Si cette forme de suivi est assez différente de l'« appréciation personnelle », elle n'aborde pas plus les apprentissages disciplinaires. Elle se focalise davantage sur une forme de rapport à la règle, à la norme, pratique qui encourage la construction d'un rapport au savoir de l'ordre de la secondarisation à travers un recours à la textualité. Ce suivi vise une

meilleure utilisation des potentialités de la règle au-delà d'un simple respect. Ce type de démarche encourage l'élève à recourir au texte de la règle pour l'interroger et ainsi en affiner sa connaissance et sa compréhension en profondeur.

### **3 LE SUIVI DU TYPE « RETOUR SUR L'APPRENTISSAGE »**

Ce suivi du jeu a pour objectif principal de se centrer sur les apprentissages scolaires.

Les propos entendus de la part des enseignants sont de l'ordre : « *Ce jeu vous a-t-il fait penser à une activité que l'on a faite en classe il n'y a pas très longtemps ?* » ; « *Pourquoi, à votre avis, vous ai-je proposé ce jeu ?* » ; « *Qu'avez-vous appris de nouveau grâce à ce jeu ?* »

Quelques propos d'élèves enregistrés lors de ce type de débriefing :

*« Maintenant, je sais tout de suite combien je dois avancer avec le dé »* (reconnaissance automatisée de la disposition spatiale structurée du dé) ;

*« On a appris ce qui est le plus lourd »* (jeu des masses) ;

*« J'ai compris que même si le dé dit "4", je peux mettre des "1" »* (décomposition des nombres dans le jeu « La prison du dragon ») ;

*« Mesurer, c'est pour voir combien c'est long, alors on compte »* (Jeu des bottes de sept lieues)

Nous avons défini ce type de suivi « retour sur l'apprentissage » eu égard à l'attitude d'enseignants qui, dès l'introduction du jeu, ancrent

l'activité dans une perspective d'apprentissage. L'intention est très présente : ce jeu n'a pas uniquement vocation ludique, l'enseignant poursuit un objectif bien précis. Parfois, cet objectif d'apprentissage est à découvrir par les élèves qui sont alors placés dans une situation d'analyse – découverte.

Ce type de suivi du jeu a été observé selon trois différentes modalités :

#### **A. LE DÉBRIEFING « OBJECTIF DE SECONDARISATION »**

Exemple : « *Je vous ai apporté un nouveau jeu. Je vais vous expliquer les règles, vous allez le jouer en équipes, puis, après, je vais vous demander pourquoi j'ai choisi ce nouveau jeu.* ». Le jeu était « Bataille de masses » dans lequel il s'agit hiérarchiser dix fruits en fonction de leur masse et avait été précédé par plusieurs activités avec différentes balances.

Un autre enseignant présente l'objectif dès l'introduction du jeu.

Exemple : « *Nous allons découvrir un nouveau jeu. Il s'appelle le "Jeu des bottes de sept lieues". Ce jeu va nous apprendre à mesurer. Qui sait déjà mesurer et peut venir nous expliquer comment on fait pour mesurer ?* »

Le type de suivi « retour sur apprentissage – objectif de secondarisation » oriente l'élève vers une interprétation particulière de l'activité ludique puisque, non seulement l'enseignant partage directement une intention précise d'apprentissage mais encore, après le jeu, il interroge et guide les élèves par rapport à cette intention.

Exemple d'interaction :

Ens : « **Alors, pourquoi pensez-vous que j'ai proposé ce jeu aujourd'hui ?** »

El. : « On a pu jouer parce qu'on ne s'est pas disputé pendant l'accueil. »

Ens. : « **C'est vrai que vous ne vous êtes pas disputés ce matin à l'accueil, c'était très bien, mais ce n'est pas pour ça que je vous ai proposé ce jeu.**

**Qui a une idée ? Je vous ai dit que ce jeu allait nous apprendre à mesurer. »**

El. : Je sais ! C'est parce que on va aller chez le docteur.

Ens. : **Explique un peu ton idée...**

El. : Ben oui, on va nous mesurer à la visite médicale...

Outre l'insistance sur la découverte de l'objectif d'apprentissage du jeu, nous avons également observé des interventions d'un autre type. Certains enseignants allaient au-delà de l'objectif général du jeu et interrogeaient les élèves sur un éventuel apprentissage personnel par rapport à cet objectif.

## **B. LE DÉBRIEFING « OBJECTIF DE SECONDARISATION ET DE SUBJECTIVATION »**

Ainsi, par exemple, pour le « Jeu des bottes de sept lieues » où il s'agit de choisir un étalon (une paire de bottes) à reporter un nombre de fois défini par le dé pour atteindre un refuge.

**Ens. : « Qu'avez-vous appris de nouveau ou qui vous a étonné dans ce jeu qui nous apprend à mesurer ? »**

El. : « Il y a quelque chose que j'ai pas compris : le chemin, le même chemin, il mesurait pas toujours la même chose... ».

**Ens. : Explique un peu, ça me semble très intéressant.**

El. : Ben, avec les petites (bottes), c'est beaucoup (de pas) mais avec les grandes (bottes), c'est pas beaucoup.

**Ens. : C'est très bien observé : pour parcourir le chemin, il faut faire beaucoup de pas avec les petites bottes et beaucoup moins avec les grandes bottes... Quelqu'un a-t-il une idée pour comprendre ce que vient d'observer Malik ?**

Autre él. : Moi aussi je mesure pas toujours la même chose : à la maison, on dessine sur le mur et c'est pas toujours la même chose. Maman dit que je grandis.

**Ens. : C'est vrai que vous grandissez... on va d'ailleurs le voir bientôt à la visite médicale mais... pensez-vous que le chemin du jeu, il grandit aussi ?**

La discussion s'est poursuivie dans cette classe et le concept d'instrument de mesure s'est imposé en référence à la visite médicale : le médecin ne mesurait pas les enfants avec « des bottes »...

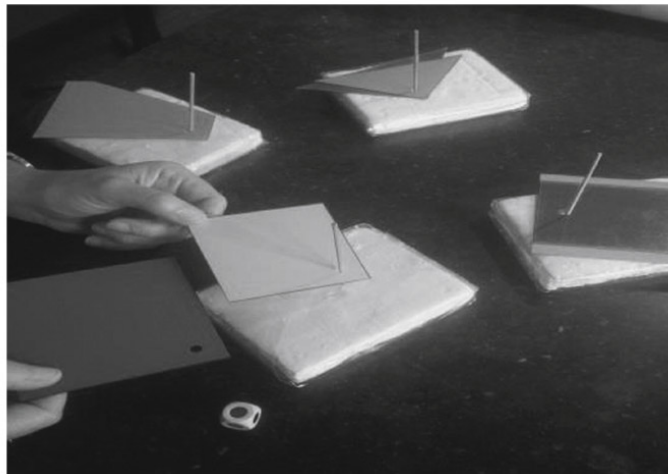
Un autre élève de cette classe s'est alors exclamé : « Mais alors, on peut mesurer avec tout ? »

Ce type d'interactions menées par l'enseignant guide les élèves au-delà de la secondarisation comprise comme « viser l'apprentissage/le savoir au-delà de l'activité ». Les élèves, lors de ces interactions, semblent engagés dans une forme de secondarisation doublée d'une subjectivation » : l'enseignant incite les élèves à se poser la question de ce que l'apprentissage désigné signifie pour eux, de ce que cet apprentissage peut

leur apporter. Les deux processus de la secondarisation et de la subjectivation semblent se rejoindre.

Ce type de question implique un engagement de la part des élèves non seulement dans l'acte d'apprendre mais également dans le savoir qui, de prime abord, peut paraître ambitieux pour des élèves de cet âge. Cependant, chaque fois que nous y avons assisté, les élèves semblaient très intéressés et les interactions ne manquaient pas. Néanmoins, il n'était pas toujours facile de comprendre à quoi l'élève faisait allusion. L'enseignant retournait alors à la situation concrète.

Exemple à propos du jeu des bateaux où il s'agit d'empiler des « paquets » (différentes formes géométriques de surfaces différentes) sur le mat d'un bateau en les sériant du plus encombrant au moins encombrant.



El. : « Quand on range bien les paquets dans le bon ordre et puis qu'on les remet sur le bateau, c'est plus dans le bon ordre... »

**Ens. : Montre-nous pour qu'on comprenne bien.**

L'élève série les formes sur la table de la plus encombrante, en dessous, à la moins encombrante, au-dessus. Puis, il enfile les paquets un à un sur le mat, en commençant par le paquet du dessus, c'est-à-dire la moins encombrante et... son classement est alors inversé. Le voici aux prises avec la non réversibilité de la sériation.

<b>Ens. : Quelqu'un d'autre a-t-il déjà eu le même problème ? A-t-il résolu ce problème ?</b>
---

Autre él. : Moi, j'ai essayé de prendre tous les paquets en une fois pour les mettre... mais tout est tombé !
---

Autre él. : Moi, j'ai pris tous les paquets dans l'ordre en main et puis j'ai retourné le paquet dans l'autre main et, j'ai mis un paquet à la fois, du coup, c'était juste !
---

<b>Ens. : C'est un miracle ?</b>
----------------------------------

Rires...
----------

Autre él. : Mais non, ça se peut pas...
---

### C. LE DÉBRIEFING « PROCÉDURES »

Nous avons encore pu observer que certains enseignants poursuivaient un autre objectif quant aux apprentissages lors du débriefing.

Les questions posées aux élèves étaient : « *Comment avez-vous fait dans le jeu des poissons ?* », « *Comment avez-vous fait pour savoir quel mot est plus long qu'un autre (jeu de bataille des mots) ?* ».

À ces questions, les élèves ont répondu, en substance, qu'ils avaient appliqué les règles du jeu : à savoir : « suivre le sens des flèches » pour le Jeu des poissons et « dénombrer les syllabes orales » pour le jeu de Bataille de mots. Nous voyons là un troisième type de débriefing « retour sur l'apprentissage ». Cette forme de suivi semble se concentrer sur les

procédures utilisées. Il nous semble que ce type de débriefing offre un accompagnement au choix de la règle ou des ressources à utiliser. En effet, nous avons vu, lors de l'analyse de la difficulté du cadrage de la situation ([chapitre 2](#)), que l'élève devait choisir dans son répertoire cognitif quelles connaissances et/ou procédures utiliser pour réaliser la tâche complexe. Dans ce débriefing, l'enseignant demande aux élèves de verbaliser ce choix.

Au terme des entretiens et des différentes observations, nous avons mis en évidence trois types de débriefings après un jeu :

1) L'appréciation personnelle qui poursuit des objectifs de développement socio-affectif et d'expression ;

2) L'analyse stratégique qui poursuit un objectif de construction d'un rapport actif à la règle ;

3) Le retour sur l'apprentissage qui vise à mettre en évidence l'apprentissage mis en pratique par le jeu.

Nous avons observé trois types différents de débriefing « retour sur l'apprentissage » :

- Le débriefing « objectif de secondarisation » caractérisé par la question : « Pourquoi pensez-vous que je vous ai proposé ce jeu ? »
- Le débriefing « objectif de subjectivation – secondarisation » caractérisé par la question : « Qu'avez-vous appris de nouveau dans ce jeu ? », « Qu'est-ce qui vous a étonné ? »
- Le débriefing « procédures » caractérisé par la question : « Comment avez-vous fait pour jouer à ce jeu ? »

À travers ces descriptions, il nous semble que le débriefing en tant que pratique enseignante est une médiation sociocognitive qui participe progressivement à l'élaboration collective de la secondarisation, de la textualité et de la subjectivation. En effet, à travers cette pratique l'élève se décentre petit à petit : libéré de la tâche, il désigne les actions entreprises et cette verbalisation contribue à sa mise à distance.

*« En signifiant à autrui son approche de la situation, l'enfant commence à signifier à lui-même la situation et donc, d'une certaine façon à se la représenter. » (Brossard, 2004)*

Cette médiation sémiotique se fait par la verbalisation associée aux actions concrètes du joueur dans le contexte plus global du jeu. Cette médiation prend en compte le statut accordé à l'objet, ici les règles du jeu, avec comme projet d'y jouer mieux et de justifier les actions engagées.

Pour rendre possible cette médiation sémiotique, il convient que l'enseignant favorise voire suscite le dialogue et même la confrontation entre les élèves, interroge leurs propositions sans les juger, leur apprenne et les pousse à justifier, expliciter, discuter de la validité de leurs choix en référence aux savoirs, aux règles du jeu. C'est bien l'élève qui est alors acteur de la co-construction de la mobilisation à travers l'organisation des échanges entre les élèves. Cet ensemble de conduites que les élèves doivent apprendre ne s'accommodent pas bien des conduites de tutelle à savoir le modelage des conduites des élèves par le guidage, l'orientation de l'action, l'explicitation des erreurs, voire le sur-ajustement.

Ainsi, l'école est le lieu où dans un premier temps on construit un nouvel habitus, celui d'une décentration par rapport à soi et aux situations concrètes pour les catégoriser, les décrire grâce au langage avant de les modéliser sous forme d'un savoir à portée plus universelle. Lors de ces deux étapes, les interactions de tutelle sont tout-à-fait opportunes puisqu'il s'agit de guider l'élève vers le savoir institué.

Ensuite, l'école doit apprendre à l'élève à prendre distance par rapport à cet habitus afin de construire une pratique personnelle qui revisite les savoirs institués. Si la construction de l'habitus peut s'accommoder d'un certain dirigisme éducatif, selon l'expression de Florin (1989), la prise de distance par rapport à cet habitus, quant à elle, ne peut se construire qu'à travers des conduites empruntées de libéralisme éducatif (Florin, 89) dans

lequel la confrontation entre pairs permet une élaboration collective grâce à la médiation de l'enseignant qui se charge de rappeler les avis opposés, de mettre en évidence les contradictions et les ambiguïtés sans diriger même implicitement les débats. Le rôle de l'enseignant est de rendre explicite et de préciser toujours davantage les propos.

Les jeux d'apprentissage permettent aux joueurs de s'approprier des règles données et de construire leur propre conduite dans le respect de celles-ci. Cette expérience nous paraît primordiale tant pour l'apprentissage de la vie sociale que pour l'apprentissage scolaire. Cependant, aucun apprentissage ne se fait aux dépens de l'individu. Il conviendra de rendre conscient cet apprentissage, de mettre des mots sur ce qui est « en jeu » afin que chaque joueur puisse, consciemment, adopter cette attitude dans toutes les sphères de sa vie humaine.

Le débriefing ou suivi est un entretien qui se déroule entre pairs sous la direction de l'enseignant après une action concertée. Il a pour objectif de faire le bilan. Différents modes opératoires sont possibles. Nous privilégions un débriefing qui se centre sur les apprentissages réalisés, les questions que l'action a suscitées, l'intention qui a présidé à l'activité.

## CHAPITRE 10

# Le jeu, la mobilisation et l'apprentissage de l'autorité

## SOMMAIRE

1 Le concept de compétence et l'autorité de l'enseignant

2 Et si la compétence scolaire nous apprenait le libre choix ?

Dans ce dernier chapitre, nous voudrions nous arrêter un moment sur les rapports entre l'autorité et le concept de compétence scolaire<sup>1</sup>.

Depuis quelques années déjà, l'école souffre d'une dérégulation du modèle de l'autorité. Les formes d'imposition « sans discussion », calquées sur le modèle de la religion ou de l'armée, sont dépassées. Mais ce n'est pas pour autant que l'école et l'enseignement sont obsolètes.

Si le phénomène de l'autorité est vécu de manière si sensible à l'école, c'est parce que l'école ne voit pas d'autre moyen d'action : en effet, aucune contrainte n'obligera jamais un individu à apprendre. Alors, si les élèves n'apprennent plus sur la base de l'injonction, comment faire ?

# 1 LE CONCEPT DE COMPÉTENCE ET L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT

Face à ce problème, on pourrait certes interroger la société sur l'institutionnalisation de la fonction enseignante car le mandat lui est conféré sans beaucoup d'appui de la part de la société civile. Cependant, nous voudrions proposer le concept de compétence scolaire comme une alternative à cette crise de l'autorité de l'école : les relations qu'entretiennent les notions de savoir et de compétence exigent, de la part de l'élève et de l'enseignant, une nouvelle posture. En effet, pour être compétent, il ne suffit plus, en tant qu'élève, d'avoir emmagasiné des connaissances ; il ne suffit plus, en tant qu'enseignant, de montrer, de décrire et/ou de faire découvrir des faits. Pour être compétent, l'élève doit procéder à une mobilisation personnelle des connaissances et des procédures acquises. Pour ce faire, il doit apprendre à « problématiser » la situation : remettre en question ce qu'il pense spontanément et rechercher un savoir explicatif en toute autonomie intellectuelle. C'est ce double mouvement de remise en question personnelle et de recherche d'un principe explicatif qui constitue bien, à nos yeux, l'apport du concept de compétence pour l'école d'aujourd'hui. La société tout comme la science évolue. Dès 1789, Lavoisier énonçait<sup>2</sup> : « ... rien ne se perd, rien ne se crée, ni dans les opérations de l'art, ni dans celles de la nature (...), il n'y a que des changements, des modifications ».

Il en est bien ainsi, à notre sens, de l'autorité. Celle-ci n'est pas morte, elle doit se transformer : elle n'est plus rapport à la personne de l'enseignant mais bien rapport au savoir, possiblement transmis par une personne, l'enseignant. Or, le savoir est justement ce qui permettra à l'élève de construire son modèle explicatif, son appropriation et, à terme, son autonomie intellectuelle. Les élèves ne sont plus prêts à accepter d'emblée des arguments d'autorité (« Fais comme je te dis, tu comprendras plus

tard »). Ils veulent comprendre et, justement, le concept de compétence exige d'eux qu'ils comprennent, donnent du sens à chacun des apprentissages afin de pouvoir les mobiliser, les utiliser à bon escient sans que la demande expresse leur soit intimée. Le rapport d'autorité qui est en jeu à l'école n'est pas lié à la personne de l'enseignant, mais bien au savoir en construction. La personne de l'enseignant est celui qui facilite l'accès au savoir et le savoir est la pierre angulaire de la compétence. Aucune compétence n'est possible sans savoir.

## **2 ET SI LA COMPÉTENCE SCOLAIRE NOUS APPRENAIT LE LIBRE CHOIX ?**

Au-delà de l'école elle-même, où en sommes-nous, enfants et adultes d'aujourd'hui, par rapport à l'autorité de la règle ? Une observation rapide et, presque anodine, force la réflexion : fraude dans le tram, exode fiscal, matchs truqués, excès de vitesse, travail au noir, photocopies privées faites au bureau, pots de vin, dopage dans les compétitions sportives, copions et antisèches à l'école, détecteur de radar... Bien sûr « ce n'est pas si grave », « tout le monde le fait », « ce n'est pas pour une fois » et puis, « personne ne le saura » ! Nous nous montrons assez indulgents envers nous-mêmes. Et pourtant, il faut bien constater qu'il s'agit là d'un phénomène de société et qu'aucun secteur n'est épargné : sport, justice, éducation, mais aussi système bancaire, système politique voire même... orthographe ! Notre rapport à l'autorité de la règle semble de plus en plus remis en cause par nos comportements quotidiens.

Mais qu'est-ce que l'autorité ? Plusieurs philosophes ont étudié la question : Arendt (2007) la définit comme une « *relation hiérarchique dans laquelle les protagonistes sont d'accord pour se situer dans une position fixée d'avance dans laquelle il est considéré comme légitime que l'un*

*obéisse à ce que l'autre commande* ». Kojève (2004) affirme qu'au sein de cette relation « *tout deux agissent de manière libre et consciente* ». Gadamer (1996) insiste sur le fait que l'autorité « *n'a rien à voir avec l'obéissance aveugle à un ordre donné, à une soumission – abdication de la raison. Pour qu'il y ait autorité, il faut reconnaissance et acceptation.* » Nous retiendrons que l'autorité est quelque chose qui se vit au sein d'une relation librement consentie en tant qu'acte de raison. L'autorité de la règle est un droit de commander reconnu par ceux qui s'y soumettent car ils en admettent la légitimité. Ces définitions ne parlent pas de rapport de force, de contrainte, de diktat. Pourquoi alors tant de fraudes en tous genres ? La légitimité des règles de notre vie quotidienne ne serait-elle plus reconnue ?

Un petit détour par l'activité ludique nous semble propice à l'approfondissement de cette réflexion. Dans le jeu dit « de société », chacun se soumet à des règles imaginées « pour le plaisir ». Ajoutons que celui qui ne s'y soumet pas ou commet une incartade est déclaré « hors-jeu ». Quel plaisir peut-il y avoir à se soumettre volontairement à des règles fictives alors que, chaque jour, nous commettons tous, plus ou moins consciemment, des infractions aux règles réelles que la société, à laquelle nous appartenons, a édictées de manière démocratique ? Ce paradoxe paraît d'autant plus complexe quand on connaît la recrudescence des jeux de société pour adultes, des clubs de jeux et autres soirées jeux en tous genres.

Que fait le joueur ? D'où tire-t-il son plaisir ?

En relation avec des partenaires, le joueur s'immerge dans une situation fictive où volontairement il utilise des règles d'actions particulières. On retrouve bien, dans cette activité spécifique qu'est le jeu, les caractéristiques de l'autorité mises en évidence par les philosophes ci-avant. Quelle différence alors entre les règles de la société civile et celles de la société... ludique ?

Une première hypothèse est l'objectif personnel du joueur. En effet, chaque partenaire s'engage volontairement dans la partie avec l'intention de

gagner, de remporter la victoire avec ou contre les autres joueurs, selon le type d'interactions : jeux de coopération ou de compétition, tous deux existent sur le marché ; la compétition ne semble donc pas le moteur du plaisir ludique. Tout citoyen est également engagé dans la vie avec l'objectif de s'y insérer de manière positive, de « gagner » sa vie, même s'il n'a pas toujours participé à l'élaboration des codes et règles qui jalonnent notre société.

Une seconde hypothèse s'impose : seraient-ce les règles du jeu qui attisent le plaisir du joueur ? À l'observation, il apparaît effectivement que l'intérêt des protagonistes provient de l'usage personnel des règles : combinaisons inattendues de plusieurs règles, interactions particulières entre une situation ponctuelle et une règle, on parle de la stratégie du joueur. Faut-il en conclure que c'est avec les règles que le joueur joue ? Peut-on jouer avec les règles ? Jusque vers l'âge de 8 ans, les travaux de Piaget (1964) ont montré que les enfants ne s'autorisent absolument pas à interroger la règle : immuable voire immanente, la règle est sacrée même s'ils ne la respectent pas de manière très rigoureuse à cet âge-là. Ensuite, l'enfant accède à l'idée que la règle est consensus collectif et peut donc être revue si tous l'admettent, le souhaitent. À partir de ce moment, le respect de la règle est soumis à une attention et un contrôle collectif constants. Dans le jeu de société adulte aussi, il est souvent question d'interpréter la règle, voire de l'adapter, si l'adhésion de tous les joueurs est acquise. Mais il n'est pas envisagé de s'y soustraire : pourquoi s'engager volontairement dans un jeu de règles pour tenter de s'en échapper ? Il suffit de changer de jeu pour changer de règles. Il semble donc que le comportement du joueur diffère de celui du citoyen alors même qu'il s'agit, bien souvent, de la même personne. Pourquoi les citoyens que nous sommes se soustraient aux règles de la société dès que l'occasion se présente et que, dans un jeu, cette même personne use et combine, avec plaisir, des règles qu'il n'a pas choisies et qui contraignent son action ?

Serait-ce la « futilité » du jeu qui éloigne le joueur des contingences de la réalité et lui permet ainsi d'accéder à un comportement conforme à ce que la société attend de lui ? L'issue du jeu n'a aucune conséquence pour le joueur (sauf s'il s'agit de jeux d'argent) : que le joueur perde ou gagne, aucune suite ne s'en suivra dans la réalité. Il n'y aura pas d'amende, pas de retrait de permis, pas de punition, ni même de bic rouge. Et pourtant, c'est dans ces conditions-là que la personne semble la plus encline au respect scrupuleux des règles... Toutefois, tout le monde s'accordera pour reconnaître que l'absence de conséquence ne résoudra pas nos problèmes d'incivisme au quotidien.

Une autre hypothèse réside dans ce que Duflo appelle la « légaliberté ou la liberté ludique » : « *Le jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité* » (Duflo, 1997, p. 57). Cet auteur souligne le fait que dans le jeu, chaque joueur explore l'espace de liberté, la marge de manœuvre, la latitude créée grâce aux règles. Ainsi, l'engagement dans un jeu de société serait quête de liberté personnelle à travers des règles bien précises.

*« Les règles du jeu créent des possibles et donc des options entre lesquelles il faut choisir. Ce choix réglé entre des décisions rendues possibles par la légalité ludique, c'est cela que nous appelons liberté ludique » (Ibid).*

Le plaisir attendu par tout joueur lorsqu'il s'engage dans un jeu serait-il lié à cette exploration de l'espace de liberté ? Pourquoi cette liberté s'exerce-t-elle dans le respect des règles dans le cadre d'un jeu de société là où elle se manifeste au contraire dans le non-respect de celles-ci dans la vie réelle ? Cette hypothèse semble déboucher sur une nouvelle impasse pour comprendre notre problème.

C'est Henriot (1989) que nous convoquerons pour émettre une nouvelle hypothèse liée à ce qu'il nomme l'attitude ludique. Cette attitude est définie

comme une disposition humaine liée à la disjonction entre le « moi » et le « je » qui permet à la personne d'être à la fois « acteur » et « observateur » de son action. C'est une prise de distance par rapport à soi et à son action. Cette distanciation contraint le joueur à prendre du recul et à se justifier par rapport à lui-même. Pas question de se dédouaner, c'est un acte volontaire qui est commis à chaque tour de jeu. Comme la socialisation qui correspond au processus par lequel un individu apprend et intériorise, tout au long de sa vie, les normes et les valeurs en vigueur dans la société. Si l'individu est bien régulé, il a intériorisé les normes et les valeurs de sa société. Il va adopter un comportement conforme par un simple contrôle social interne.

Cependant, l'attitude ludique définie par Henriot comprend également la distanciation vis-à-vis de la situation. Le plaisir du joueur, son moteur, le désir qui lui fait s'engager dans le jeu, réside dans ce « second degré » qui met entre parenthèses la réalité et lui permet d'envisager tous les possibles, sans tenir compte des contingences du réel. Jouer est une modalité de l'action en décalage par rapport au besoin qui crée un cadre dans lequel les gestes que l'on fait ne signifient pas ce qu'ils signifient dans la réalité, souligne Hamayon (2012)

Enfin, l'attitude ludique est distanciation par rapport à la règle. Pour Henriot, le jeu n'apparaît que lorsque meurt le « sacré » en tant qu'« obéissance aveugle » qui n'autorise aucun recul considéré d'emblée comme sacrilège. Le jeu attend du joueur l'élaboration personnelle d'une stratégie, d'une combinaison peut-être inédite ou étonnante des règles qui lui permet d'accéder à son objectif. En acceptant de participer à un jeu, l'individu se lance un défi rationnel qui peut le guider vers l'autonomie cognitive.

La pratique du jeu, de par son essence frivole, offre un espace-temps dégagé des lois de la productivité. Le joueur se trouve dès lors engagé volontaire dans une entreprise qu'il a le loisir de mener à bien comme il l'entend grâce à son interprétation personnelle de la situation et le recours

aux règles choisies et combinées par ses soins. Dans le jeu, on n'attend pas du joueur qu'il applique des règles à l'aveugle, qu'il enchaîne des comportements sans s'interroger sur leur sens ou qu'il agisse de manière rigide et mécanique. Au contraire, le gagnant sera le plus souvent celui qui aura fait preuve de discernement et de souplesse dans l'élaboration de son action. Dans le jeu, on ose se confronter à la norme : « (...) *la règle comme interprétation sans cesse renouvelée* » écrit Wittgenstein cité par Laugier (2006, p. 130).

Le défi du joueur serait donc d'arriver à ses fins dans le respect du cadre défini par les règles du jeu. On comprend dès lors que le non-respect de celles-ci ôte toute considération, toute attractivité même au jeu !

Il semble donc que l'attrait du jeu pourrait résider dans cette possibilité de choix : il s'agit, à chaque tour de jeu, de choisir quelle règle ou quelle combinaison de règles « adopter » et non pas « appliquer ». Le joueur n'obéit pas aveuglément à un enchaînement prédéterminé de règles, il élabore une stratégie sur base du choix, de la combinaison et l'organisation des différentes règles. Quelle différence ? À nos yeux, elle est de taille : effectivement, l'impératif de choix engage pleinement l'individu dans ses actions. Grâce aux différents possibles qu'il s'agit d'envisager et organiser, l'individu est libre et responsable de ce qu'il fait et non pas soumis à des règles multiples dont il ne perçoit que rarement les relations et le sens.

Ainsi, il nous semble que le jeu permet aux joueurs de choisir, de prendre le temps d'envisager sereinement les différents possibles et leurs combinaisons, de les évaluer en connaissance de cause et de prendre sa décision librement avec discernement. Jouer permet à chacun d'exercer son libre choix.

Où, au sein de quelle institution, apprenons-nous à nos enfants, adultes de demain, à choisir sereinement, c'est-à-dire sans conséquence, une action à mener en référence aux règles qu'ils ont apprises, qu'elles soient règles du

savoir (orthographe comme théorèmes), du savoir-vivre ou lois institutionnelles ?

L'école, comme la famille, en tant que société miniature semble essentiellement concentrée sur l'apprentissage et l'application des règles, sans même toujours mettre en évidence le sens de celles-ci, leur utilité, les liens qu'elles entretiennent les unes par rapport aux autres, les valeurs qu'elles prônent. Il est intéressant de souligner qu'en sociologie, l'analyse de la déviance sociale de Merton (1953) définit certains délinquants comme des innovateurs face aux normes et valeurs de la société et insiste sur le fait que parfois ceux-ci contribuent à faire évoluer les règles et les valeurs en vigueur. Ainsi, les notions de crime et de délit évoluent avec le temps sous l'influence de ces minorités actives : l'adultère, l'avortement, la grève étaient autrefois des infractions et ne le sont plus aujourd'hui.

Si l'apprentissage des règles est certes indispensable – comment multiplier deux nombres si je ne connais pas les règles de la numération, le concept de nombre et le sens des opérations mathématiques ? – l'apprentissage du choix et de la combinaison des règles / des savoirs et savoir-faire nous paraît tout aussi primordial si on veut que chacun puisse participer au grand jeu de la vie en société.

L'enjeu est de taille car il s'agit que chacun se conduise en tant que citoyen libre et responsable au sein de la société.

1. Ce chapitre a été publié sous une forme très proche sur le site <http://ludobel.be/2014/12/15/et-si-le-jeu-nous-apprenait-le-libre-choix/>

2. LAVOISIER (1789), Traité élémentaire de chimie, p. 101



# CONCLUSION

Cet ouvrage est prétexte à faire le point sur l'apprentissage des compétences et, plus particulièrement, sur la mobilisation des acquis scolaires en situation.

Pour ce faire, nous avons observé ce qui se passe tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe d'élèves lors de jeux d'apprentissage et fait un parallèle avec l'apprentissage de compétences.

L'activité ludique a été utilisée comme un outil pour approcher un phénomène relativement obscur dans l'apprentissage scolaire : celui de la mobilisation des ressources à bon escient, l'utilisation personnelle des acquis scolaires. Cette approche de la mise en œuvre des compétences est réalisée à travers une comparaison avec l'activité ludique parce que l'action de tout partenaire d'un jeu s'apparente à l'action attendue de l'élève dans la réalisation d'une tâche.

En effet, dans l'exercice de la compétence, on attend de l'élève qu'il recoure aux règles des savoirs et des savoir-faire qu'il a apprises en classe et ne se réfère pas à son expérience individuelle ou son opinion personnelle, qu'il choisisse à bon escient les ressources pertinentes et les combine afin de réaliser la tâche qui lui incombe. Dans le jeu de société, tout joueur procède exactement de la même façon puisqu'il doit utiliser les règles du jeu, il doit les choisir adéquatement et les agencer pour élaborer sa propre stratégie.

À travers l'analyse comparée de la mobilisation scolaire et de l'élaboration de la stratégie dans un jeu, trois concepts ont pu être mis en évidence ; ensemble ils définissent une attitude rationnelle.

Une attitude ne relève pas de ressources disciplinaires particulières, une attitude ne se transmet pas comme un contenu disciplinaire. Une attitude est de l'ordre d'un choix personnel basé sur une valeur privilégiée. À l'école, la valeur privilégiée est la raison et celle-ci exige, de la part de l'élève, des choix : le choix d'utiliser des savoirs et savoir-faire comme guide d'interprétation des situations, le choix de s'engager dans une démarche de résolution avec la volonté de comprendre par soi-même et non pas appliquer de manière docile un algorithme mémorisé ; le choix de communiquer avec les autres en explicitant correctement sa pensée.

Les trois concepts qui déterminent cette attitude sont

- la subjectivation ou l'engagement intentionnel de l'élève dans la tâche ;
- la secondarisation ou le recul pris par rapport à la tâche qui permet de s'interroger sur sa raison d'être et son sens ;
- la mise en œuvre de la textualité ou la recherche des liens qui unissent les savoirs, les règles, et qui permettent de comprendre, d'expliquer, d'agir.

Si cette attitude ne relève d'aucune discipline, elle n'est pas innée pour autant et un apprentissage de celle-ci doit bien être entrepris.

Le jeu de société exige de tout joueur d'adopter un même type d'attitude mais ce n'est pas pour autant que la pratique ludique permettra aux élèves de choisir cette même posture en utilisant les savoirs et savoir-faire scolaires lors de la confrontation avec une tâche scolaire.

Cependant, la prise de conscience de la similarité d'attitude à adopter dans le jeu et dans la mise en œuvre d'une compétence à l'école permet de clarifier le processus. Ainsi, nous avons pu proposer une pratique enseignante (le débriefing) et poser quelques jalons d'une posture qui

peuvent guider l'enseignant dans sa relation à l'élève aux prises avec la construction de la mobilisation.

Soulignons le fait que cet apprentissage est tout à fait particulier et différent des apprentissages disciplinaires. Aucun savoir institué n'est à transmettre et ne peut guider dans cette élaboration personnelle chaque fois renouvelée qu'est la mobilisation.

Enfin, nous avons tenu à interroger l'attitude ludique (qui partage les mêmes caractéristiques que l'attitude rationnelle) face au respect des règles de la vie en société.

Qu'est-ce qui pousse des citoyens, d'une part, à ne pas toujours respecter les règles de la vie en communauté malgré le risque d'être sanctionnés parfois lourdement et, d'autre part, s'adonner volontairement à des jeux de société dans lesquels le plaisir est l'élaboration d'une stratégie qui respecte des règles imposées alors qu'aucune sanction n'est à craindre. Ce paradoxe semble trouver une issue dans l'attitude, également.

L'attitude ludique/rationnelle permet une triple distanciation :

- une prise de distance par rapport à soi : dans le jeu, je suis à la fois acteur et spectateur grâce à la subjectivation ;
- une prise de recul par rapport à la règle et élaborer une stratégie personnelle qui est combinaison originale de règles (secondarisation et textualité) ;
- une prise de distance par rapport à la situation et s'extraire un moment des contingences du réel pour envisager tous les possibles. (secondarisation et textualité).

Ainsi, le joueur peut envisager tous les possibles et choisir avec un haut degré d'autonomie quelle conduite il décide d'adopter dans le cadre des règles. Il semble bien que le plaisir provienne de ce libre choix éclairé qui délivre l'individu de la « soumission » à la règle. Le joueur n'obéit pas à la règle, il choisit la règle qui lui permet de mettre en œuvre l'action qu'il projette.

La différence est de taille : l'impératif de choix engage pleinement l'individu dans ses actions. Grâce aux différents possibles qu'il s'agit d'envisager et organiser, l'individu est libre et responsable de ce qu'il fait et non pas soumis à des règles multiples dont il ne perçoit que rarement les relations et le sens. L'attitude ludique/rationnelle ouvre donc la porte à l'autonomie cognitive et nous semble un enjeu important pour nos sociétés démocratiques.

Et si à l'école également, on n'attendait pas de l'élève qu'il énonce correctement des règles du savoir, qu'il enchaîne de manière rigide et mécanique des savoir-faire sans s'interroger sur leur sens mais qu'au contraire il s'engage librement dans le choix et la combinaison judicieuse de savoirs et savoir-faire qui lui permettent de comprendre et agir dans le monde ?

# BIBLIOGRAPHIE

- ARENDR, H. (2007). *La crise de la culture*. Paris. Gallimard. Folio Essais.  
(1<sup>re</sup> édition 1961)
- BARUK, S. (1985). *L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématique*.  
Paris : Seuil
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris :  
Gallimard.
- BATESON, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éd. Du Seuil.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font  
la différence. In J.P. Terrail (Éd.) *La scolarisation de la France :  
critique de l'état des lieux*. Paris : la Dispute.
- BAUTIER, E. ET GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage,  
processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse  
relationnelle. In : *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp.  
89-100. DOI : 10.3406/rfp.2004.3252
- WWW.PERSEE.FR/DOC/RFP\_0556-7807\_2004\_NUM\_148\_1\_3252
- BOURDIEU, P. ET PASSERON, J.-CL. (1970) *La reproduction : éléments  
pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Ed. Minit.
- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche  
en éducation*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui ».
- BUCHETON, D. ET SOULÉ, PH. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 – n° 3 | 2009, 29-48.
- CAFFIEAUX, CH., LECLOUX, S. ET VAN LINT, S. (2006). *Élaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire. Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la langue écrite*. Rapport final, Ministère CFWB. 111/04 2006.
- CAILLOIS, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard. (Nouvelle édition, 1967).
- CARETTE, V. ET VAN LINT, S. (2009). *Élaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques : Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves*. Rapport final, Ministère CFWB. 119/07.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- CHAUVIER, S. (2007). *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris : Vrin.
- Convention internationale des droits de l'enfant (1989). <http://www.humanium.org/fr/convention/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

- Csikszentmihalyi, M. 2004. *Vivre : la psychologie du bonheur*, Paris : Éditions Robert Laffont.
- DUFLO, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris : PUF.
- ÉPUISE, EN LIGNE EN VERSION INTÉGRALE SUR GOOGLE BOOKS : [HTTP://BOOKS.GOOGLE.FR/](http://books.google.fr/)
- FLORIN, A. (1989), « Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage », *Enfance*, Tome 42, n° 3/1989, p. 75-93.
- GADAMER, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris : Le Seuil. (1re édition 1960).
- HAMAYON, R. (2012). *Jouer. Une étude anthropologique à partir d'exemples sibériens*. Paris : Éd. La Découverte, coll. La bibliothèque du mauss.
- HENRIOT J. (1983), *Le jeu* [1969], Paris : Synonyme.
- HENRIOT J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : José Corti.
- HIRT, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*. N° 39, septembre 2009.
- HOGAN, D. M., & TUDGE, J. R. H. (1999). Implications of Vygotski's theory for peer learning. In A. M. O'Donnell, & A. King (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. The Rutgers Invitational Symposium on Education Series, pp. 39-65. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates
- HUIZINGA, J. (1951). *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard. (Publication originale 1938).
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., ROY P., & ZAIDMAZN, B. (1985). Oral interaction in

cooperative learning groups: Speaking, listening, and the nature of statements made by

HIGH-, MEDIUM-, AND LOW-ACHIEVING STUDENTS. *The Journal of Psychology*, 119, 303-321.

JOHNSON, W., & JOHNSON, R. T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis: Interaction Book company.

JOIGNEAUX, CH. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169 | 2009, 17-28.

KOJÈVE, A. (2004). *La notion d'autorité*. Paris : Gallimard. NRF.

LAHIRE B. (1994). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. *Revue française de sociologie*. Année 1994, Volume 35, Numéro 1, pp. 141-144.

LAUGIER, S. & CHAUVIRE, C. (éd.) (2006). *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*. Paris : Vrin, pp. 131 – 156

LE BOTERF, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'organisation.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.

MERTON, R. K. (1953). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Plon, coll. « Recherches en sciences humaines ».

PERENOUD, PH. (1995) Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION – UNIVERSITÉ DE GENÈVE.  
[HTTP://WWW.UNIGE.CH/FAPSE/SSE/TEACHERS/PERRENOUD/HP\\_MAIN/PHP\\_1995/1995\\_08.HTML](http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/HP_MAIN/PHP_1995/1995_08.html)

PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé. (3<sup>e</sup> éd. 1964)

- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. ET KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. ET VAN LINT, S. (2004). *Création d'un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupes destiné aux enseignants de l'école fondamentale et construit au regard des nouveaux socles de compétences*, rapport final, Ministère CFWB 2004.
- REY, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherche en éducation*, N° 12, novembre 2011.
- REY, B. (2014). La notion de compétence en éducation et en formation. Enjeux et problèmes. Bruxelles : De Boeck, coll. Le Point Sur... Pédagogie.
- RESNICK, L. B., LEVINE, J. M., & TEASLEY, S. D. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sarrazy, B. (2002). « Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans ». *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*.  
[http://daest.pagesperso-orange.fr/Pages%20perso/textes\\_sarrazy/education\\_familiale2002.pdf](http://daest.pagesperso-orange.fr/Pages%20perso/textes_sarrazy/education_familiale2002.pdf)
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Dir.) *Les interactions lecture-écriture*, 155-173. Berne : Peter Lang.
- VYGOTSKI, J. (1978). *The rôle of Play in Developpement in Mind in Society*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press (p. 92 - 104)

WINNICOTT, D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris : Gallimard.

WITTGENSTEIN, L. (1953). *Recherches philosophiques* (Nouvelle trad.), Paris : Gallimard, coll. Bibliothèque de philosophie, 2004.