Quels problèmes pour les jeux d'apprentissage ? Questions à partir d'un article de Didier Cariou en didactique de l'histoire

Sylvain Doussot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1831>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1831

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 117-122

ISBN : 978-2-7535-3327-1

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Sylvain Doussot, « Quels problèmes pour les jeux d'apprentissage ? Questions à partir d'un article de Didier Cariou en didactique de l'histoire », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-3 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 15 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1831>

QUELS PROBLÈMES POUR LES JEUX D'APPRENTISSAGE ? QUESTIONS À PARTIR D'UN ARTICLE DE DIDIER CARIOU EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Sylvain Doussot

CREN EA 2661, IUFM des Pays de la Loire, université de Nantes

Cette contribution est une « réaction » à l'article de Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation & Didactique* (7)1, p. 9-32. Elle sera suivie de sa « réponse » au présent auteur.

La lecture de l'article de Didier Cariou, paru dans le volume 7 (n° 1) d'*Éducation & Didactique*, est une invitation à questionner aussi bien la didactique de l'histoire que l'épistémologie de la didactique. La mise en œuvre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) pour analyser une séquence ordinaire de classe d'histoire conduit, comme le souligne l'auteur, à décaler le regard sur la discipline scolaire vers une mise en relation des pratiques de savoir de la classe avec les pratiques de savoir des historiens. Ce recentrage sur le paradoxe fondamental de l'approche didactique – s'il ne s'agit pas de faire des élèves de petits historiens, on ne peut pourtant pas séparer complètement le travail de la classe de celui des historiens – met en évidence des outils conceptuels nouveaux pour la didactique de l'histoire qui mettent en question la manière dont chacun s'arrange, dans son cadre, pour faire avec ce paradoxe. Ces occasions de discussion sont suffisamment rares pour être saisies avec enthousiasme : la lecture attentive de l'article me conduit à une série d'analyses et de questions qui portent autant sur la TACD que, par un effet de retour heuristique, sur le cadre théorique de la problématisation (Orange, 2005 ; Fabre, 2009) qui est le mien.

L'article de Didier Cariou présente et analyse une séquence d'enseignement considérée par l'auteur comme « exemplaire » de la discipline scolaire.

L'empire de Charlemagne et son organisation constituent l'objet de cette séquence dans laquelle sont particulièrement étudiées les activités de présentation des documents et les activités d'interprétation des documents. Ces activités sont modélisées sous la forme de jeux d'apprentissage, eux-mêmes rapportés à des jeux épistémiques. Mon angle d'attaque consiste à interroger cette notion de jeux (d'apprentissage, épistémique émergent ou source) comme lieu de la rencontre entre les pratiques de classe et la référence savante, à partir du cadre de la problématisation.

Les activités d'abord analysées consistent à faire présenter les documents par les élèves : « On peut modéliser cette étape comme un jeu épistémique émergent apparenté à la pratique savante elle-même modélisée comme le jeu épistémique source de la critique externe du document » (p. 17). Cette étape de la situation d'apprentissage s'inscrit dans un jeu d'apprentissage « qui consiste à “faire lire un document historique” (une carte, un texte, un document iconographique) » (p. 15).

En outre, « le jeu d'apprentissage “faire lire un document historique” peut être vu *comme* un système de trois jeux épistémiques source qui modélisent les pratiques que les historiens nomment la *critique externe* d'une source (vérification de son authenticité, identification de sa nature, de son auteur, de sa date, de son contexte de production), sa *critique interne*

(analyse du sens littéral des mots employés, détermination du point de vue de l'auteur et des catégories qu'il utilise, croisement de la source avec des sources analogues et avec ce que l'on sait par ailleurs sur le sujet) et enfin *la construction, la caractérisation et l'explication* des faits historiques à partir de ces sources et à partir d'une question que leur pose l'historien (Prost, 1996, p. 55-77) » (p. 15).

Deux choses frappent dans ces modélisations du point de vue de la problématisation :

1. on peut définir ces jeux sans référer au savoir historique en jeu (ici, l'organisation du pouvoir dans un empire comme celui de Charlemagne, entre comtes et *missi dominici*) ; c'est-à-dire sans référer à un problème historique (le problème de l'efficacité du pouvoir royal dans l'étendue géographique de l'empire, du partage du pouvoir entre comtes, *missi dominici* et État, par référence aux conceptions des élèves sur ces questions de pouvoir politique).

2. d'autre part, les jeux épistémiques considérés sont décrits par le rapport du sujet à l'objet (l'élève ou l'historien d'une part, le document ou le comte d'autre part) sans que les pratiques considérées soient reliées à la communauté dans laquelle ces jeux se jouent (l'ensemble de la classe, la communauté historienne ; par exemple : les modalités de débats conduisant à la publication d'un texte).

QUELLES SOURCES POUR LES JEUX D'APPRENTISSAGE ?

Je développe pour commencer ce deuxième point problématique. Le rapport sujet/objet est mis en avant dans l'analyse proposée comme s'il y avait hiérarchie entre un travail individuel sur les documents, puis une mise en relation avec la communauté scientifique. On le voit notamment dans la mise en avant de l'archive : « dans un fonds d'archives, l'historien mobilise un ensemble de pratiques par lesquelles il entre dans l'archive en s'immergeant dans son étrangeté qui produit un dépaysement par rapport au présent et qui fait fonctionner son imagination. Mais il recourt également à des pratiques qui instaurent une distance à l'archive par sa restitution dans un contexte, par la confrontation à d'autres sources et à d'autres travaux d'historiens... » (p. 15)

Si cette perspective n'exclut bien évidemment pas le dialogisme du travail historique (rappelé ici dans les « autres travaux d'historiens »), celui-ci apparaît

comme second dans la modélisation proposée. Ce qui domine, c'est la relation de l'historien à la source. On peut penser, en première analyse, que ce choix est très lié à la structuration du jeu d'apprentissage sur la relation suivante : « le professeur fait apprendre à l'élève un savoir » (Sensevy, 2011, p. 123) ; c'est-à-dire en faveur de ce que le professeur vise à faire faire par l'élève sur le savoir, action jugée par rapport à ce que le professeur souhaiterait qu'il fasse sur le savoir (autrement dit qu'il ferait lui-même¹). D'une certaine manière, le jeu épistémique source proposé semble déterminé par le jeu d'apprentissage.

Pour discuter cette hypothèse, je partirai de l'opposition que formule Bourdieu (2001, p. 151) pour l'étude des champs scientifiques : pour comprendre ce qui se joue dans la pratique scientifique, il faut « substituer au rapport entre un sujet (le savant) et un objet, un rapport entre les sujets (l'ensemble des agents engagés dans le champ) à propos du rapport entre le sujet (le savant) et son objet ».

Du point de vue de la problématisation en classe histoire, cette distinction renvoie à l'idée qu'il s'agit de ne pas en rester à l'étude de la relation entre problème et solution (des questions sur un document qui mènent à établir des faits, qui sont ensuite mis ensemble dans un récit explicatif), mais que le savoir historique, lorsqu'il est problématisé, est observable à travers les raisons de choisir telle ou telle solution (tel ou tel récit explicatif) ; raisons qui n'ont d'existence qu'en relation avec un débat au sein de la classe sur des solutions possibles (par exemple dans l'article de Didier Cariou, étudier les raisons de dire que le document est « l'empire de Charlemagne » ou « une carte de l'empire de Charlemagne »). On change ainsi d'objet d'analyse didactique : de la relation entre sources et récits, on passe à l'étude des raisons de choisir tel ou tel récit en fonction des relations qu'ils entretiennent avec les sources.

Concernant les historiens, on peut rendre compte de leur travail de problématisation par l'analyse de la manière dont ils négocient (Levisohn, 2010) entre eux parmi les récits explicatifs disponibles (sources primaires et secondaires : témoignages, récits rétrospectifs, travaux d'historiens antécédents...). Décrire la pratique des historiens sous les traits d'une négociation parmi les récits, c'est penser simultanément le sens épistémologique de leurs actions scientifiques, et les dimensions effectives – *sublunaires* dirait le Paul Veyne de *Comment on écrit l'histoire* (1971) – du métier. Pour l'ana-

lyse, l'épistémologie renvoie la négociation à des critères d'évaluation des modalités d'appréhension des traces du passé, tandis que l'effectif la réfère à des systèmes sémiotiques et des dispositifs de débat toujours historiquement situés.

Par là se construit une prudence envers les dérives de l'objectivisme qui consistent à ignorer les conditions de production des récits, primaires comme secondaires (des témoins comme des historiens) : ces conditions deviennent, au contraire, le cœur du travail de l'historien. Tant il est vrai que la connaissance historique est une connaissance des sources, et la connaissance des sources est « d'abord celle des conditions qui rendent possible l'appréhension d'un document par l'historien » (Galvez-Béhar, 2009, p. 111).

Le jeu épistémique source ainsi caractérisé pourrait alors se formuler comme : « négocier parmi les récits en référence aux sources ».

Après ce détour, on peut envisager de mettre au travail ce nouveau jeu épistémique source pour regarder autrement le jeu d'apprentissage proposé par Didier Cariou.

Prenons l'activité d'interprétation d'un texte de Charlemagne s'adressant à un comte. Dans le cadre des pratiques ordinaires, le professeur fait présenter le texte, et des élèves demandent des explications, notamment sur le vocabulaire. Une élève demande ce que signifie le mot « comte » ; le professeur répond : « alors justement, comte, ce petit texte va permettre d'écrire une liste sur les comtes. Donc je ne vais pas encore vous dire ce que c'est un comte sinon j'aurais fait votre travail à votre place » (p. 22). La caractérisation du jeu d'apprentissage en référence au jeu épistémique source identifié est la suivante : « le contrat apparaît comme envahissant le milieu dans le sens où les élèves s'en tiennent au contrat présent (produire une lecture littérale du texte) quand le professeur vise le renouvellement du contrat par la confrontation à ce milieu nouveau (construire le concept de comte à partir des informations fournies par le texte) » (p. 22) autrement dit, le milieu présente de « faibles potentialités ».

Notre nouveau jeu épistémique source (« négocier parmi les récits en référence aux sources ») peut permettre de caractériser autrement – et épistémologiquement – le jeu d'apprentissage : l'absence de solutions disponibles dans la classe ne permet pas d'engager une négociation sur la meilleure définition du mot comte en s'appuyant sur ce document.

Avant de poursuivre l'exploration de cet exemple, il me semble qu'on peut formuler une première question sur les rapports entre jeu d'apprentissage et jeux épistémiques :

N'y a-t-il pas dans le processus de description et d'analyse en termes de jeux une tendance à faire dépendre les pratiques de savoir de référence des pratiques effectives de classe ? Ou tout au moins une difficulté à contrôler le passage d'un jeu à l'autre ?

La structure du jeu d'apprentissage, défini il me semble moins par un jeu commun que par la dissymétrie (par le professeur qui vise à « faire jouer » l'élève), paraît déterminer une certaine description du jeu épistémique source sans référer à la grammaire de la pratique scientifique, qui, précisément lutte contre la dissymétrie ; au détriment donc d'un « jeu de production scientifique » du même ordre que le jeu d'apprentissage.

PROBLÈMES ET JEUX

Ces éléments m'amènent au premier point évoqué initialement : l'absence de problème dans la formulation des jeux.

J'y entre par la notion de réticence telle qu'elle est mise en œuvre dans l'article, et en particulier avec l'exemple précédant de la définition du mot « comte ». L'action du professeur est analysée comme une réticence qui marquerait la volonté de ne pas dévoiler « la stratégie gagnante au jeu, afin que les élèves produisent cette stratégie de leur propre mouvement et fournissent ainsi la preuve de ce qu'ils ont appris quelque chose » (p. 22).

On pourrait faire une distinction en disant qu'ici il s'agit d'une réticence mal placée de la part du professeur. N'y a-t-il pas, en effet, une différence entre les pratiques de réticence, courantes sous cette forme en classe d'histoire, et le concept de réticence qui renvoie aux règles stratégiques du jeu, et qui ne vaudrait pour l'analyse – c'est mon hypothèse ici – que par rapport au problème en jeu ? Ce qui conduit à poser la question des rapports entre stratégie, règles stratégiques et problème.

Je précise cela à partir de l'exemple : est-ce que le refus de donner une définition du mot « comte » a un lien avec la stratégie gagnante au jeu d'apprentissage « faire lire un document historique » ? Ou bien n'est-ce pas seulement refuser de donner la solution, la réponse à la question ? Cela me semble dépendre du

jeu que l'on défini et particulièrement de l'échelle du jeu. Ce pourrait être la stratégie gagnante pour le jeu « faire dire par les élèves la définition du mot comte » : ils auraient eu à l'apprendre et ils la réciteraient ; mais il ne semble pas ce soit la stratégie gagnante pour le jeu « faire lire un document historique ».

Ce qui manque pour articuler réticence et stratégie, du point de vue de la problématisation, c'est le problème dont une certaine définition du mot « comte » serait la solution. En fait, par sa réticence, le professeur fait chercher la solution sans que le problème historique soit même posé. En l'occurrence, tenter de définir le comte au regard des *missi dominici* ce serait poser le problème de l'État, de l'effectivité de son action en relation avec les corps intermédiaires.

Si le guidage de la séance – donc les actions de réticence-expression – était porté par ce problème, la définition du mot comte ne devrait pas pousser le professeur à être réticent à donner ou faire produire des définitions du mot : le faire poserait dans la classe une ou plusieurs solutions au problème. Ce qui signifie que la stratégie gagnante dans ce jeu d'apprentissage serait de produire des solutions en vue de les confronter entre elles en dégagant des contraintes empiriques (à partir de ce texte, et du second document sur les *missi dominici*) et des conditions sur les modèles de fonctionnement du pouvoir (conceptions du pouvoir des élèves : leurs explications initiales disponibles). Le jeu de problématisation scientifique repose sur la nécessité de ne pas réduire la recherche à une linéarité problème/solution, mais à mettre en tension les contraintes sur les données et les conditions de possibilité des modèles explicatifs (Orange, 2005).

En problématisation, la réticence porterait donc plutôt sur les raisons que sur les solutions : celles-ci peuvent être transmises (pour densifier le milieu ?), tandis que les raisons, ancrées dans les conceptions des élèves, sont à construire.

D'où une deuxième question : peut-on rendre compte didactiquement des stratégies par rapport aux règles stratégiques des jeux d'apprentissage, sans référence aux problèmes à définir *a priori* ?

DES NÉCESSITÉS ÉPISTÉMIQUES AUX NÉCESSITÉS DE LA PRATIQUE

Si l'on reprend ensemble ces deux points, il me semble qu'on est conduit à questionner la relation

entre savoirs et pratiques de savoir dans les deux approches théoriques en discussion. Je pourrais schématiser le point de départ de mon questionnement ainsi : la problématisation aurait tendance à rencontrer des difficultés à aller du côté de la logique des pratiques, tandis que la TACD aurait la difficulté inverse : aller vers la logique des savoirs. Les deux visent pourtant, bien entendu, à traiter du rapport entre savoir et pratiques en classe et dans les domaines scientifiques de référence. Pour explorer ce point, je m'appuie sur un exemple présenté par Sensevy (2011, p. 71) sur une situation de lecture en CP et la confrontation de deux stratégies pour lire le mot « ville ».

Hugo se trompe (il prend le mot ville pour le mot cadeau) car sa stratégie est peu efficace : il devine le mot cadeau à partir de la phrase lue par le maître et de ce qu'il reconnaît par ailleurs dans la phrase écrite au tableau. La stratégie alternative, montrée par le maître à l'aide d'autres élèves, consiste à reconnaître la construction de la correspondance entre lettres écrites et syllabe orales : il compare le mot ville au mot vélo.

En fait, un élève pourrait trouver la bonne réponse sans utiliser la bonne stratégie : Hugo aurait pu deviner le mot ville avec sa stratégie. Mais la question devient : apprendrait-il ? Ce n'est pas certain car on peut résoudre un problème sans rien apprendre (Fabre, 1999). Ce qui permet de caractériser l'enjeu de la situation, c'est de remonter au problème, ici sur le plan linguistique (le fonctionnement de la langue dans son rapport oral/écrit), et non d'en rester à des astuces locales (deviner par rapport à ce qui est dit et écrit). Le professeur n'est d'ailleurs pas réticent sur la solution (il invalide la réponse de Hugo) ; sa réticence porte sur « dire la bonne stratégie » : il la met en œuvre dans la classe.

Cette réticence est en cohérence avec l'idée que l'enjeu d'apprentissage, selon la TACD, est de faire reconstruire les règles stratégiques en fonction du problème épistémologique en jeu (c'est le sens de ma deuxième question). Dans l'exemple de la lecture du mot ville, la règle stratégique est de procéder à la comparaison (dans le système sémiotique des deux mots ville et vélo en colonnes) comme objectivation du savoir : cette comparaison est nécessaire si l'on veut savoir déchiffrer. La connaissance de cette règle stratégique constituerait le savoir : savoir qu'il est nécessaire de comparer le rapport lettres/syllabes.

En revanche, du point de vue de la problématisation, les nécessités à construire son d'ordre épistémo-

logique et non stratégique : nécessité que si v-é se dit vé, v-i, se dit vi. Dans les deux cas, le savoir est une pratique, mais elle ne semble pas exactement prise à la même échelle.

On voit par là qu'une grande différence entre les deux cadres concerne ce à quoi réfèrent les nécessités. L'apodicticité dans la TACD porte sur la grammaire des pratiques de savoir : il est nécessaire de comparer le rapport entre lettres et syllabes ; l'apodicticité dans la problématisation porte sur la logique des savoirs. Apprendre dit Sensevy (2011, p. 117), c'est entrer dans un style de pensée, c'est donc modifier son contrat ; apprendre en problématisation, c'est rompre avec une solution qui a perdu sa qualité de solution en perdant son lien au problème qui lui a donné naissance.

Je prends un exemple en histoire pour tenter de mieux comprendre cette différence.

Le style de pensée des historiens se distingue de celui des élèves en particulier par la nécessité « grammaticale » (immanente aux pratiques) de prendre un document pour une action (autrement dit, chercher l'intention d'un document). Par exemple, faire la critique d'une lettre d'un soldat de la guerre de 14, c'est se demander quelle action constitue le fait d'écrire une lettre à sa femme lorsqu'on est au front : la lettre n'est pas un témoignage pour l'histoire, mais une réponse aux lettres de sa femme ; de ce fait, il est difficile de la prendre en compte comme source historique sans chercher à savoir ce que sa femme, à l'arrière, pouvait attendre comme lettre d'un mari soldat. Autrement dit, il est difficile de ne pas confronter cette lettre au récit de l'arrière. Sans ce double point d'appui, on risque de ne rapporter la lettre du soldat qu'à nos seules préoccupations d'aujourd'hui : de l'instrumentaliser.

Dans le cadre de la problématisation, le passage à ce style de pensée est envisagé par le biais de l'obstacle épistémologique et de la rupture : non pas par une pratique à modifier, mais par le texte de savoir qui, faisant obstacle à un autre texte, empêche une autre pratique de mise en texte (le savoir obstacle est efficace et économique : il n'est pas besoin d'en changer, et encore moins de travailler à en construire un autre).

Poursuivons l'exemple. Dans les conceptions des élèves, un Poilu est déterminé par la situation de guerre : tout ce qui lui arrive peut s'expliquer par cette situation extrêmement contraignante ; c'est ce qui constitue l'obstacle épistémologique. Pour

les élèves, il n'y a plus rien à comprendre, alors que pour les historiens le problème intéressant devient sur cette base : comment des populations peuvent accepter d'agir ainsi pendant des années. On voit l'obstacle faire son office dans nos corpus quand les élèves prennent conscience que les soldats sont aussi des tueurs. Ils intègrent cette nouvelle dimension dans la figure de victime du Poilu : ils sont encore plus victimes, puisqu'on les oblige à tuer. Leur savoir résiste. C'est en quoi identifier un écart entre ce que vit le soldat et ce qu'il écrit dans ses lettres peut constituer une remise en question de ce savoir-obstacle : il ne dit pas tout dans ses lettres (par exemple qu'il tue, à la baïonnette, voire qu'il peut prendre plaisir à tuer, etc.) donc il choisit de taire certaines choses vues ou faites, donc il n'est pas totalement contraint. Le problème qui émerge alors est de comprendre les choix qu'il fait (ce qu'il dit et ce qu'il tait) ; or s'il est nécessaire d'envisager ses choix pour comprendre ses lettres, il devient par là nécessaire de considérer ces lettres comme des actions, susceptibles d'être décrites en termes de contraintes (de la situation de guerre) et de possibles (absence de censure...) : qu'est-ce qu'il était inacceptable de lire à l'arrière de l'expérience de guerre des soldats du front pour qu'ils se taisent ? Et donc il devient nécessaire pour les élèves de se conformer, à ce stade, au style de pensée historien.

Dans une telle situation, ce sont les stratégies effectives, déployées par rapport à un obstacle épistémologique, qui peuvent mener à modifier les règles stratégiques. Les conditions de possibilité de ces modifications relèvent alors d'une description épistémologique.

Pour conclure on peut dire que, même si les règles stratégiques doivent être transformées pour qu'il y ait apprentissage, ces règles ne sont pas un enjeu dans la classe, mais une connaissance pratique (qui n'est pas de l'ordre du discours) qu'il faut modifier. C'est le propre, précisément, des champs scientifiques que de faire des règles de leur « jeu de production de savoir » un enjeu explicite ; c'est ce qui fait l'autonomie (comme dit l'étymologie) des champs.

En classe l'enjeu n'existe que sur les savoirs, pour tel ou tel problème en jeu ; sinon ce ne serait pas une classe jouant un jeu d'apprentissage, mais une communauté scientifique.

NOTES

1. Ce qui renvoie à la question du principe de symétrie qui constitue l'un des fondements des *Sciences studies* : éviter de juger des pratiques de savoir uniquement en fonction de celle qui a gagné historiquement, mais en équilibrant, avec l'idée que la pratique qui fût gagnante n'est évidemment pas indépendante de toutes les autres pratiques ayant échoué (voir notamment Pestre, 006, II).

RÉFÉRENCES

- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation & Didactique*, 7, 1, 9-32.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Galvez-Béhar, G. (2009). Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gaiti. *Le mouvement social*, 229, 103-113.
- Levysohn, J. (2010). Negotiating Historical Narratives : An Epistemology of History for History Education. *Journal of Philosophy Education*, 44, 1, 1-21.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38, 3, 69-93.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux Science Studies*. Paris : La Découverte.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*. Paris : Le Seuil.