

**La TACD aujourd'hui. Conférence d'ouverture du 1er
Congrès international de la Théorie de l'Action
Conjointe en Didactique**

Didier Cariou, Carole Le Hénaff

► **To cite this version:**

Didier Cariou, Carole Le Hénaff. La TACD aujourd'hui. Conférence d'ouverture du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. ESPE de Bretagne-UBO, Jun 2019, Rennes, France. hal-02424878

HAL Id: hal-02424878

<https://hal.univ-brest.fr/hal-02424878>

Submitted on 28 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didier Cariou, Carole Le Hénaff

La TACD aujourd'hui

Introduction : le modèle du jeu

Dans la TACD, les notions de jeux didactiques ont été récemment travaillées, dans le but de modéliser l'action didactique en prenant en compte le vocabulaire associé au modèle du jeu, et l'action conjointe que cela engage. Cette modélisation a été particulièrement développée depuis *Le sens du savoir* (2011) et *Jeux de savoir* (2012).

Elle a fait l'objet d'un développement récent dans plusieurs thèses et HDR récentes, en TACD, ainsi que dans l'ouvrage *Didactique Pour Enseigner* publié en 2019.

Nous avons donc choisi, pour parler de la « TACD aujourd'hui », de présenter un état des réflexions actuelles sur ce modèle, et sur ce qu'il apporte à la recherche en didactique. Cette conférence s'appuie largement sur ces différentes publications.

1. Décrire les transactions qui organisent l'action conjointe

La TACD vise la description de l'**action conjointe** du professeur et des élèves dont le but est l'apprentissage par les élèves d'un savoir.

Cette action conjointe se déroule dans tout contexte d'apprentissage et se manifeste à l'occasion de **transactions** dont l'objet est l'appropriation du savoir en jeu.

Nous utilisons le terme de transactions, de préférence à celui d'interactions, pour caractériser les échanges entre le professeur et les élèves, et entre les élèves, autour d'un savoir.

En effet, le suffixe **trans-** de transactions suggère que

- l'action du professeur **tra**-verse l'action de l'élève et le savoir en jeu et que l'action des élèves **tra**-verse l'action du professeur et le savoir en jeu.
- Le savoir **tra**-verse l'action du professeur et des élèves.
- Le professeur, les élèves et le savoir en sortent donc **trans**-formés.
- L'action du professeur et de ses élèves découle d'une confrontation à des problèmes, qui **trans**-forment et qui façonnent en permanence leur rapport au savoir et aux acteurs.

Par exemple, lorsqu'on apprend à parler une langue, on **trans**-forme en permanence son rapport à la langue.

Par exemple, lorsque les élèves produisent des textes pour dire le monde dans différentes disciplines, ils comprennent qu'il y a différentes façons de dire le monde par la mobilisation de différentes catégories et de différentes manières d'écrire, ils **trans**-forment leur rapport au monde et à l'écrit.

C'est pourquoi nous n'envisageons pas le savoir comme un objet immuable. Il est indissociable des transactions qu'il motive et dont il est l'objet. Le sens d'un savoir réside dans sa pratique.

Dans une perspective actionnelle et pragmatiste, nous envisageons le savoir comme ce qui rend des agents capables d'agir en situation afin de répondre à un problème qu'ils rencontrent. Nous envisageons le savoir comme ce qui confère une puissance d'agir aux agents.

2. Le modèle du jeu pour décrire ces transactions

Ces transactions constituent l'objet privilégié dans nos recherches.

Nous pouvons les analyser en mobilisant le **modèle du jeu** qui permet de produire une description grammaticale et pragmatiste de l'action (Wittgenstein), et une description du savoir comme un objet non fini.

Bien entendu, en utilisant ce modèle, nous n'assimilons pas la situation d'enseignement-apprentissage à un jeu

- Il ne s'agit pas de dire que le professeur et les élèves jouent à quelque chose, en attribuant une dimension ludique aux apprentissages. Comme l'a dit Bourdieu, « l'image du jeu est la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales ».
- Il s'agit de voir la situation *comme un jeu* pour en produire une description grammaticale et pour décrire le caractère conjoint de l'action didactique du professeur et des élèves.
- Le modèle constitue un *voir-comme* (Wittgenstein) de la situation sociale que nous étudions.
- Pour reprendre la phrase souvent citée par Bourdieu, il ne s'agit pas de confondre le modèle de la réalité (voir une situation comme si elle était un jeu) avec la réalité du modèle (la situation serait un jeu, comme semble le considérer la théorie des jeux et de l'acteur rationnel).

Pour décrire des actions dans le monde social nous procédons comme le proposent :

- Wittgenstein (avec les jeux de langage et les formes de vie),
- Elias et Bourdieu (avec le jeu social)
- Bazin (avec le jeu anthropologique).

Il s'agit de se demander à quel jeu jouent les agents dont nous cherchons à comprendre l'action, en vue de quoi jouent-ils ce jeu, et donc à l'aide de quelles stratégies ils jouent à ce jeu.

Ce faisant, nous cherchons à décrire, en suivant Bazin, non pas ce que les gens *sont* (le paradigme ethnologique de Bazin), mais ce qu'ils *font* (selon le paradigme anthropologique de Bazin), en décrivant et en comprenant leurs stratégies et les règles qu'ils suivent.

Pour cela, nous utilisons *la sémantique du modèle du jeu*. Cette sémantique constitue également une explicitation de la grammaire du jeu : règles du jeu, stratégie, enjeu du jeu, être hors-jeu, se prendre au jeu, entrer dans le jeu, avoir le sens du jeu, gagner au jeu (= s'approprier un savoir), etc.

3. Règles du jeu et stratégie

Le modèle du jeu renvoie à la notion de **règles du jeu**.

Produire une description de la pratique, c'est décrire les règles en fonction desquelles les agents orientent l'action et à propos desquelles ils produisent des énoncés et apportent des commentaires.

Le modèle du jeu en TACD met ces règles d'usage en évidence en distinguant les **règles définitoires** et les **règles stratégiques**.

Pour illustrer cette distinction, rappelons l'exemple fourni par Wittgenstein : une règle (définitoire) du jeu de tennis oblige à faire passer la balle au-dessus du filet. Mais aucune règle ne fixe la hauteur par rapport au filet à laquelle doit passer la balle. Ce qui détermine cette hauteur, c'est la connaissance pratique du joueur de tennis. La hauteur de la balle par rapport au filet dépend de la règle stratégique appliquée par le joueur, qui sait jusqu'à quelle hauteur il peut maîtriser la trajectoire de sa balle afin de marquer.

Prenons un autre exemple, en anglais. Une règle définitoire de la prononciation orale de l'anglais (britannique) consiste à parler à l'oral en utilisant le « h » aspiré (qui est en fait expiré) en dehors de quelques exceptions. Mais aucune règle ne fixe la puissance, ni la durée, de l'expiration à produire pour prononcer ce son.

Ce que nous nommons les **règles définitoires** expliquent comment jouer au jeu.

Il s'agit des règles du jeu formulées explicitement en sport (la règle du hors-jeu au football), dans un jeu de société (la règle du déplacement des pièces d'un jeu d'échec) ou en classe (les règles de grammaire, les axiomes et les théorèmes en mathématiques).

Ce que nous nommons les **règles stratégiques** expliquent comment bien jouer au jeu.

- Elles peuvent être indiquées par un connaisseur du jeu (comment s'approcher de la surface de réparation pour marquer un but, sans être hors-jeu ; comment disposer ses pièces sur l'échiquier pour mettre l'adversaire échec et mat ; comment écrire un texte grammaticalement correct ; comment utiliser le théorème de Pythagore ; comment expirer de manière à prononcer adéquatement le « h » aspiré).
- Quand nous utilisons cette modélisation en règles du jeu, nous ne disons pas que les agents appliquent les règles du jeu quand ils cherchent à s'approprier un savoir.
- Ils développent, au cours de leurs actions, des **stratégies** (à savoir ce qui se fait habituellement dans telle situation) qui signalent, ou non, leur **sens du jeu** (ce que Bourdieu nomme le sens pratique).

Ces stratégies sont gagnantes quand elles leur permettent de s'approprier le savoir visé.

- Par exemple, pour traduire un texte dans une langue étrangère, la règle définitoire peut être la suivante : il faut restituer un texte équivalent dans l'autre langue. Une règle stratégique peut être : pour bien traduire le texte, il faut prendre des connaissances sur l'auteur, sur l'époque d'écriture du texte, etc.
- Par exemple, en histoire une règle définitoire est qu'il faut situer les périodes historiques les unes par rapport aux autres. La règle stratégique consiste à se demander pourquoi telle période se situe avant telle autre et pas après. Par exemple, le siècle de Louis XIV c'est avant la Révolution française puisque la Révolution a détruit la monarchie absolue. Pour décrire et analyser ces stratégies, nous rapportons les stratégies effectivement développées par les agents aux règles définitoires et aux règles stratégiques du modèle du jeu.

4. Le modèle du jeu didactique et du jeu d'apprentissage

Sur le plan générique, et pour une première description grammaticale de l'action conjointe, nous modélisons une situation d'apprentissage par le modèle générique du **jeu didactique** qui permet de décrire toute situation d'enseignement-apprentissage.

Le modèle du jeu didactique spécifie à l'activité didactique le modèle du jeu social ou anthropologique. Ce jeu est *coopératif* (le professeur gagne s'il fait gagner les élèves) et *dissymétrique* (le professeur en sait plus que les élèves et connaît d'avance le savoir qu'ils vont s'approprier). Les élèves doivent s'y engager d'eux-mêmes car ils doivent considérer que ce jeu *vaut la peine* d'être joué et que son enjeu présente un intérêt pour eux.

A un grain plus fin, le jeu didactique générique s'actualise en une succession de **jeux d'apprentissage** spécifiques.

Le déroulement d'une action didactique peut en effet se modéliser comme une succession de jeux d'apprentissage.

- Au cours d'un jeu d'apprentissage sont joués un ensemble de **coups** (comme les coups au jeu d'échec) qui désignent les transactions au cours desquelles les élèves acquièrent un savoir.
- Chaque jeu d'apprentissage renvoie à un **enjeu de savoir** que les élèves s'approprient dans la pratique qui organise ces transactions.
- Les différentes phases d'une séance, au cours desquelles sont acquis plusieurs savoirs ou plusieurs éléments du même savoir, peuvent être modélisées comme une succession de jeux d'apprentissage.
- Chaque jeu d'apprentissage est lié à l'un des différents enjeux de savoir travaillés au cours de la séance.

La dialectique du contrat et du milieu et du milieu au sein d'un enjeu de savoir déterminé, constitue le premier descripteur du jeu d'apprentissage. La relation contrat-milieu caractérise le jeu d'apprentissage, et en constitue le cœur.

5. Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques.

Le modèle du **jeu épistémique** (relatif au savoir) modélise une pratique culturelle avec un savoir que l'on peut avoir dans le monde social.

Il modélise la pratique de savoir savante d'un connaisseur de cette pratique :

- un danseur est un connaisseur pratique des œuvres chorégraphiques qu'il danse,
- un traducteur est un connaisseur pratique d'une certaine forme de compréhension et de production de la langue,
- un historien est un connaisseur pratique du travail sur les archives,
- un critique littéraire est un connaisseur pratique de l'analyse des œuvres littéraires.

Cette modélisation fournit un troisième niveau de catégorisation de l'action conjointe (après le modèle du jeu didactique et le modèle du jeu d'apprentissage) en mettant l'accent sur la dimension du savoir en jeu dans l'action conjointe.

Bien entendu, les pratiques de savoir des élèves, développées à l'occasion de ce que nous modélisons comme un jeu d'apprentissage, sont très éloignées des pratiques de savoir des connaisseurs pratiques modélisées par le jeu épistémique.

- La participation des élèves à ce que nous modélisons comme des jeux d'apprentissage, leur permet de développer, ou non, ce que nous nommons des **capacités épistémiques**.
- Ces capacités sont des savoir que/savoir comment (selon Ryle). Le « savoir que » est un savoir déclaratif sur la pratique ; le « savoir comment » renvoie à un skill, une capacité, un art de faire. Il s'agit ainsi d'appréhender la pratique de savoir dont l'élève est effectivement rendu capable à l'occasion de ce que nous modélisons comme un jeu d'apprentissage.

Un jeu d'apprentissage est par nature différent d'un jeu épistémique.

- Cependant, si les capacités épistémiques sont éloignées de ce que nous modélisons comme des jeux épistémiques, les pratiques de savoir des élèves n'en présentent pas moins un plus ou moins grand degré de parenté avec les pratiques des connaisseurs dans la vie sociale, avec ce que nous modélisons comme des jeux épistémiques.
- Certains éléments du jeu épistémique se retrouvent en acte dans les jeux d'apprentissage, sous la forme de capacités épistémiques.

- C'est ce que nous nommons la **parenté épistémique**.

La mise en évidence de cette parenté épistémique permet de décrire et d'analyser plus finement les capacités épistémiques développées par les élèves.

6. Le contrat didactique et le milieu comme éléments constitutifs du jeu didactique

Ce que nous modélisons comme un jeu d'apprentissage procède de ce qui « fait problème », à savoir du milieu, relativement à un « déjà-là », à savoir le contrat didactique.

En conséquence, la description de la grammaire du jeu d'apprentissage est indissociable de la description de la **dialectique du contrat didactique et du milieu**.

- Nous pensons que le jeu d'apprentissage désigne un état particulier, à un moment donné, de la relation entre un contrat didactique et un milieu.
- En effet, ce qui produit le sens pratique ou le sens du jeu, ce qui permet aux élèves de savoir comment jouer le jeu et comment développer des stratégies gagnantes, c'est précisément cette dialectique du contrat didactique et du milieu. Expliquons-nous.

Au sein du jeu didactique, nous entendons le **milieu** comme ce avec quoi il y a à faire pour avancer dans la résolution du problème.

Pour travailler ce problème dans le milieu pour savoir ce qu'il y a à faire, les élèves s'appuient sur ce qu'ils savent déjà et qui appartient au **contrat didactique**.

- En effet, le contrat didactique est constitué d'une part du système des connaissances et des capacités incorporées par l'élève tout au long de son expérience personnelle et scolaire. Celles-ci sont largement implicites et l'élève n'en est pas toujours conscient.
- Elles forment le déjà-là du contrat didactique et l'arrière-plan de la situation d'apprentissage.
- C'est la *dimension épistémique* du contrat didactique.
- Le contrat didactique est donc un « système stratégique déjà-là », bâti sur des habitudes et des connaissances antérieures qui ont été construites conjointement par les élèves et le professeur et incorporées par les élèves en tant qu'habitus didactique.
- Sur la base de ce déjà-là, l'élève interprète les attentes du professeur à son égard et s'efforce de faire ce qui est attendu de lui (ou ce qu'il pense que l'on attend de lui).
- Réciproquement, le professeur formule ses attentes à l'égard des élèves sur la base de ce qu'ils sait / suppose qu'ils savent déjà.
- C'est la *dimension transactionnelle* du contrat didactique qui permet de penser le lien organique entre l'action du professeur et l'action de l'élève.

Ce lien permet à chacun de savoir à quel jeu il a à jouer. De la sorte, les savoirs nouveaux et les savoirs anciens ne sont pas dissociés les uns des autres. C'est en puisant dans son système de stratégies à disposition que l'élève résout un problème qui se présente, d'une manière toujours nouvelle, même s'il s'agit d'une activité répétitive.

Sur la base du déjà-là du contrat didactique et à l'occasion des transactions avec le professeur, l'élève explore, adéquatement ou non, le milieu à sa disposition, et produit des analogies entre ce qu'il sait déjà / sait déjà faire et ce qu'il y a à apprendre.

Le contrat didactique, c'est donc ce qui façonne le rapport avec ce qu'il y a à faire dans le milieu dans un jeu d'apprentissage.

Par exemple, c'est en référence à sa langue maternelle qu'on appréhende une langue inconnue : on produit des analogies d'une langue à l'autre, grâce aux mots transparents, à des mots qui se ressemblent, à des manières de prononcer des énoncés, comme des énumérations. Ces analogies permettent de construire des repères et, petit à petit, de mettre en réseau et s'orienter dans la langue, dans le milieu. Si on observe une recette de cuisine énoncée dans une langue inconnue, il est possible de savoir que la personne énonce des nombres, et lesquels, lorsqu'elle répand des morceaux d'ingrédients dans un plat, parce qu'on produit une analogie avec ce qu'on sait déjà de l'énoncé d'une recette dans sa propre langue (on compte le nombre de morceaux).

Le milieu est donc un « milieu-problème », dont les propriétés permettent ou non à l'élève d'activer certaines stratégies, plus ou moins facilement.

Par exemple, en langue, on est capable de reconnaître un mot parce qu'il ressemble à la langue française (« hero »), cela fait partie des connaissances déjà-là : on connaît le mot « héros » en français. Mais c'est le professeur qui va rendre l'analogie accessible, disponible, à l'élève, en écrivant les deux mots côte à côte par exemple. Résoudre le problème, c'est donc apprendre. C'est apprendre que « hero » signifie « héros » ; c'est aussi apprendre à se repérer, dans une autre langue, en s'appuyant sur sa langue maternelle. Ce sont des « savoir que » (que « hero » se traduit par « héros », que des nombres se disent de telle manière dans une langue) et des « savoir comment » (rapprocher deux langues).

Par exemple, c'est en référence à une situation historique déjà connue que l'on comprend une situation que l'on ne connaît pas encore en histoire : tout comme un empereur romain, Charlemagne régnait sur un empire, tout comme pour Charlemagne, le pouvoir de Louis XIV a été légitimé par une cérémonie du sacre. Savoir que l'empereur romain et Charlemagne régnaient sur des empires, que Charlemagne et Louis XIV étaient sacrés, sont des « savoir que ». Opérer des rapprochements entre ces différents souverains pour comprendre l'origine et la nature de leur pouvoir, c'est un « savoir comment ».

Nous parlons de dialectique du contrat didactique et du milieu parce que nous considérons que le contrat didactique ne peut être envisagé qu'en interaction avec un milieu.

L'apprentissage consiste alors à tendre vers une forme d'équilibre jamais totalement atteinte entre le contrat didactique et le milieu, et que l'on nomme **l'équilibration didactique**.

- L'action conjointe décrite par le modèle du jeu se situe entre deux pôles au cœur de la dialectique du contrat didactique et du milieu.
- Dans ses transactions avec l'élève, le professeur peut rappeler à l'élève un élément déjà connu dans le contrat didactique pour l'aider à orienter sa stratégie.
- Le professeur peut également aider l'élève à s'orienter dans le milieu et à mettre en œuvre cette stratégie.

Ces transactions, cette stratégie, cette orientation vers le contrat didactique et/ou le milieu constituent les composantes grammaticales du modèle du jeu d'apprentissage.

7. Pour terminer : les ingénieries coopératives

Les ingénieries coopératives dans lesquelles nous travaillons particulièrement l'articulation entre JA et JE, font partie de la TACD que nous cherchons à développer désormais.

Les ingénieries coopératives, regroupant professeurs, formateurs et chercheurs, sont des communautés de recherche.

Un de leurs objectifs est la dilution des dualisme, entre théorie et pratique, entre chercheur et professionnels Ce type d'ingénierie repose sur la conception et l'amélioration conjointe de dispositifs d'enseignement.

- Il s'agit de comprendre l'action didactique pour la transformer.
- Cette transformation à son tour, en améliorera la compréhension.
- Comprendre pour transformer pour comprendre et continuer pour transformer, etc.

Pour comprendre, nous analysons ce que nous observons en modélisant les situations comme des jeux d'apprentissage, que nous référons à des jeux épistémiques. Pour transformer, nous modélisons des pratiques comme des jeux épistémiques. Ces modélisations nourrissent à leur tour une certaine conception de la pratique des savoirs, que nous tentons alors d'implémenter dans des classes.