



HAL
open science

Analyse comparative de jeux épistémiques sources et de jeux épistémiques émergents dans l'enseignement - Apprentissage de l'anglais à l'école

Brigitte Gruson, Carole Le Hénaff, Punwalai Kewara

► **To cite this version:**

Brigitte Gruson, Carole Le Hénaff, Punwalai Kewara. Analyse comparative de jeux épistémiques sources et de jeux épistémiques émergents dans l'enseignement - Apprentissage de l'anglais à l'école. Troisième Colloque International de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD), Jan 2013, Marseille, France. hal-01060151

HAL Id: hal-01060151

<https://hal.science/hal-01060151>

Submitted on 15 Sep 2014

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.

ANALYSE COMPARATIVE DE JEUX EPISTEMIQUES SOURCES ET DE JEUX
EPISTEMIQUES EMERGENTS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE
L'ANGLAIS A L'ECOLE

Brigitte Gruson*, Carole Le Hénaff* & Punwalai Kewara*

* CREAD (EA 3875)

Université de Brest & Université de Rennes 2

Mots-clés TACD, jeu épistémique, analyse comparative, anglais, primaire

Résumé. *Le principal objectif de cette contribution, qui s'appuie sur une étude de l'ouvrage « Le sens du savoir » (Sensevy, 2011), vise à mettre en débat la notion de jeu épistémique telle qu'elle a été initialement produite (Ibid. ; Gruson, Forest & Loquet, 2012) et utilisée pour décrire la structure logique du processus d'enseignement-apprentissage en relation avec les pratiques sociales de savoir qui lui donnent sa légitimité. Dans cette perspective, cette contribution s'efforce i) de discuter le travail de description des différents jeux épistémiques en relation avec de nouvelles données empiriques relatives à l'enseignement-apprentissage des langues secondes, ii) d'avancer dans la distinction entre le jeu épistémique source et le jeu épistémique émergent en référence au système stratégique réellement mobilisé par les élèves dans l'action, ii) de poursuivre le travail de modélisation des jeux épistémiques sous forme de système stratégique tripartite, impliquant la mobilisation de règles définitoires, de règles stratégiques et de stratégies à partir de situations caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école primaire.*

Introduction

L'objectif de ce texte est de contribuer aux débats relatifs au *modèle du jeu* utilisé par Sensevy (2012) et un collectif de chercheurs (Gruson & al., 2012) pour décrire la structure logique du processus d'enseignement-apprentissage et modéliser des pratiques humaines. Plus particulièrement, ce texte vise à i) examiner à quels jeux épistémiques sources (JES) se réfèrent les situations mises en œuvre dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence, l'anglais, ii) analyser la distance entre les jeux épistémiques (JE) que les élèves doivent maîtriser en classe afin d'évoluer adéquatement dans les situations conçues par les professeurs et les pratiques humaines modélisées sous forme de jeux épistémiques sources.

Pour ce faire, ce texte s'appuie sur deux études empiriques extraites de deux différents corpus. La première étude est fondée sur une situation mise en œuvre dans une section bilingue en Thaïlande dont l'objectif principal est de permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences langagières en anglais. Pour ce texte, nous analysons une situation lors de laquelle des élèves de grade 6 comparent deux images sur le modèle d'un jeu très connu, le « Jeu des différences ». La seconde étude se réfère à une situation conçue de manière collaborative. L'extrait étudié est tiré d'une séquence qui s'appuie sur l'étude du roman de Roald Dahl « Fantastic Mr Fox ». L'objectif général de cette séquence vise à développer des compétences langagières et interculturelles des élèves de manière articulée. La situation présentée dans ce texte correspond à un jeu lors duquel deux équipes d'élèves s'affrontent dans le but d'être la plus rapide à identifier des personnages-clés du roman à partir d'indices projetés sur un tableau interactif. Ce second extrait s'apparente donc à une sorte de jeu de devinettes joué en deux équipes.

Dans un premier temps, nous présentons les principales notions de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) que nous mettons au travail dans ce texte. Ce faisant, nous nous centrons plus particulièrement sur les notions de jeux et décrivons plus rapidement trois autres

notions, celle de jeu d'apprentissage associée aux notions de contrat didactique et de milieu. Dans une deuxième partie, nous présentons brièvement les principaux aspects de notre méthodologie et nos deux terrains de recherche. La troisième partie fournit, elle, une analyse *a priori* des documents utilisés dans les deux classes. Elle est suivie d'une partie dédiée aux jeux épistémiques sources qu'il est possible d'inférer à partir des analyses précédentes. Dans la cinquième partie de ce texte, nous présentons une analyse comparative des deux études de cas et tentons de montrer l'impact de la distance entre les deux jeux épistémiques sur l'action conjointe des professeurs et de leurs élèves. Pour finir, nous soumettons à la discussion nos résultats et essayons de montrer de quelle manière la modélisation sous forme de jeux pourrait contribuer à l'approche comparatiste et aux recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères (DLE).

1. Cadre théorique

Comme indiqué dans l'introduction, les principales notions théoriques que nous utilisons sont empruntées à Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) qui est actuellement développée par un groupe de chercheurs français et suisses dont les travaux se situent dans le domaine des approches comparatistes en didactique (Ligozat 2011; Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget 2007; Sensevy & Mercier 2007, Sensevy 2011 ; Gruson & *al.*, 2012). Pour ce texte, la description des notions retenues pour les analyses est explicitement extraite du *Sens du Savoir* (Sensevy, 2011).

1.1 Les concepts de jeux dans la TACD

Dans le cadre de ce texte, nous limitons la présentation des concepts de jeux à ceux de jeu épistémique et de jeu d'apprentissage.

Le jeu épistémique source réfère, dans le langage de la théorie, aux activités humaines qui existent en dehors des situations didactiques scolaires. Toutefois, comme l'explique Sensevy (2011, p. 126), le jeu épistémique source correspond à la modélisation d'une pratique de savoir et non à la *pratique sociale de référence* (Martinand, 1986) elle-même. Quand au jeu épistémique émergent, il décrit le système stratégique ou système de capacités que les élèves mobilisent en classe, soit lors de la mise en œuvre d'une activité.

La modélisation des jeux épistémiques étudiés dans ce texte s'appuie sur les trois catégories proposées par Sensevy ; il s'agit des règles définitoires, des règles stratégiques et des stratégies :

« Un jeu possède des *règles définitoires* (qui correspondent *grosso modo*, dans les jeux « conventionnels », au règlement du jeu). Il nécessite des *règles stratégiques*, qui, comme le décrit Hintikka (Hintikka, 1994, Hintikka & Sandhu, 2006) *explicitent* comment bien jouer au jeu (elles peuvent par exemple être transmises par un connaisseur du jeu à un moins connaisseur), et des *stratégies* (effectives), qui constituent pour le joueur la manière concrète d'agir dans une praxis déterminée, en révélant (plus ou moins) un certain sens du jeu. » (Sensevy, 2012, p. 365)

De manière complémentaire, nous utilisons, pour caractériser plus finement la grammaire du processus d'enseignement-apprentissage, la notion de jeu d'apprentissage. Cette notion réfère au jeu du professeur sur le jeu des élèves ainsi que, en retour, au jeu des élèves sur le jeu du professeur (Sensevy, 2011, p. 193) ; c'est donc par essence un jeu coopératif qu'il est possible de décrire avec les notions de milieu et contrat associées à un enjeu de savoir déterminé (*Ibid.*, p. 136).

1.2 Les notions de contrat didactique et de milieu

A la suite de Brousseau (1997), Sensevy reprend la notion de contrat didactique qu'il définit selon une double dimension. La première qui réfère à la dimension transactionnelle du contrat met l'accent sur le fait que l'action du professeur et celle de l'élève sont liées de manière organique. La seconde, soit la dimension épistémique du contrat, met l'accent sur le système de connaissances façonné antérieurement dans l'action conjointe. Selon cette définition, le contrat correspond au

système stratégique déjà-là, système, largement implicite, qui façonne l'action conjointe du professeur et des élèves, et qui organise, pour l'élève, la perception des signes.

La notion de contrat est indissociable de celle milieu, ou plutôt celle de milieu-problème, qui représente le nouveau système à investir. Ce faisant, Sensevy décrit (*Ibid.*, p. 137) la dialectique contrat-milieu selon une double logique :

- une logique assimilatrice : dans ce cas, le milieu qui présente peu de résistance ne nécessite pas une accommodation du contrat ou système stratégique déjà-là,
- une logique accommodatrice, motivée par les résistances du milieu, qui oblige à produire de nouvelles stratégies, et conduit à un re-façonnage du système stratégique antérieur.

A la suite de cette description, Sensevy (2011, p. 195) « postule que l'apprentissage est fonction du type de relation que l'action conjointe du professeur et des élèves établit, pour un jeu d'apprentissage donné, entre le milieu et le contrat propres à ce jeu d'apprentissage » et « le contrat

ensemble, cela peut compromettre la logique m
effet de promouvoir des formes contractuelles au sein desquelles la densité du savoir est moindre » (*Ibid.*, p. 258).

est insuffisamment
ème de l'activité didact

Dans les analyses qui vont suivre nous tenteront donc de montrer si l'action des élèves est orientée principalement par les éléments contractuels activités par le problème posé dans la situation ou par les rétroactions du milieu.

2. Méthodologie et terrains de recherche

2.1 Eléments de méthodologie

Les données relatives à ces deux études de cas consistent principalement dans l'enregistrement vidéo de deux séquences intégrales et des documents utilisés par les professeurs. Pour rendre l'étude possible, les deux séquences ont été réduites sous la forme de synopsis qui ont permis aux chercheurs de sélectionner les situations à retenir pour les analyses micro. Une fois cette sélection faite, ces situations ont été intégralement retranscrites afin de permettre aux chercheurs d'élaborer un réseau de significations en appui sur les différents niveaux d'analyse. De plus, les chercheurs ont produit une analyse *a priori* des deux situations afin de mettre en évidence les connaissances en jeu et le système de contraintes relatif à leur mise en œuvre.

2.2 Une section bilingue en Thaïlande

La première étude porte sur une situation mise en œuvre lors d'une séance d'anglais dans une école primaire bilingue à Nakhonsanwan, Thaïlande. Dans cette école, nous avons observé une séquence mise en œuvre dans une classe de niveau équivalent à la 6ème en France composée de 30 élèves thaïs qui sont dans la filière bilingue depuis huit ans. Les connaissances en jeu dans la séquence portent sur les formes comparatives et superlatives des adjectifs. Nous nous sommes centrées sur la troisième séance au cours de laquelle les élèves jouent au « jeu des différences ». Le professeur qui mène cette séance est un locuteur natif qui donne temporairement des cours d'anglais langue étrangère sans avoir suivi de formation à la didactique des langues.

2.3 Une ingénierie didactique dans une école primaire française

La séquence, dont est extrait le second cas, porte sur l'étude de « Fantastic Mister Fox » (Dahl, 1974) par une classe de 30 élèves de CM2, en apprentissage de l'anglais depuis 3 ans avec la même professeure. Cette enseignante, également formatrice en langues dans un IUFM, a participé à la construction de la séquence centrée sur l'étude et la caractérisation des personnages au sein d'un collectif d'enseignants-chercheurs, de formateurs et de professeurs. Ainsi, les documents qui servent d'appui à la situation étudiée, soit quatre diaporamas constitués d'images et de phrases, ont

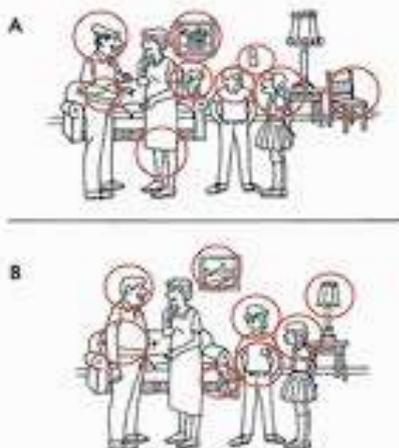
été construits par le collectif, mais la professeure a été laissée libre du moment auquel elle souhaitait les utiliser. Sur la base de ces diaporamas, deux équipes d'élèves s'affrontent pour reconnaître des personnages du roman à partir des indices. A première vue, cette situation présente donc des caractéristiques proches de celles d'un jeu de devinettes.

Les deux cas que nous analysons sont très différents ; il ne s'agit donc pas de les comparer, mais de nous en servir afin de mettre à l'épreuve nos outils théoriques, et de comprendre en quoi ces outils peuvent être utiles à la caractérisation de situations d'apprentissage des langues.

3. Eléments d'analyse *a priori* des documents utilisés dans les classes

3.1 Le « jeu des différences » dans la section bilingue

Examinons le document utilisé lors de la séance.

<p>■ EXERCISE 26: Picture A and Picture B are not the same. There are many differences between A and B. Can you find all of the differences? Example: There's a wooden chair in Picture A, but there isn't a chair in B.</p> 	<p>Le document est constitué de deux images (A et B) presque semblables placées l'une sous l'autre. La consigne indique aux élèves que les deux images ne sont pas identiques et qu'ils doivent trouver les différences. Elle est suivie d'un exemple de phrase permettant d'exprimer une comparaison : il s'agit d'une proposition affirmative et d'une proposition négative reliées par la conjonction « but ».</p>
---	---

Une observation attentive de ces deux images nous permet de constater qu'il y a 17 différences, entourées par les chercheurs pour faciliter leur repérage, dont la plupart sont très explicites. Par exemple, l'homme a des cheveux noirs et porte un chapeau dans l'image A alors qu'il a des cheveux blancs et ne porte rien sur la tête dans l'image B. Toutefois, au delà de différences facilement repérables, il apparaît que certaines d'entre elles sont plus difficiles à identifier. Par exemple, dans l'image A, le garçon a des cheveux courts tandis que dans l'image B ses cheveux paraissent un peu plus longs et plus bouclés mais cette différence n'est pas très marquée. Par conséquent, sachant que le nombre de différences n'est pas indiqué dans le document, contrairement au « jeu des différences » habituel et que certains éléments restent ambigus, il est difficile de savoir combien de différences il y a exactement. Par ailleurs, les deux images sont disposées l'une au-dessus de l'autre, et non pas l'une à côté de l'autre, comme dans le jeu conventionnel, ce qui rendra, nous le verrons plus loin, l'identification des différences moins aisée.

Concernant les éléments langagiers en jeu, les élèves devront produire des phrases comparatives en utilisant des items lexicaux se rapportant à la description physique, au mobilier, aux objets décoratifs, aux positions dans l'espace, etc. Du côté des structures syntaxiques, sachant que les deux séances précédentes ont été dédiées à un travail sur les formes comparatives des adjectifs, on peut penser que les élèves auront recours aux différents types d'énoncés suivants :

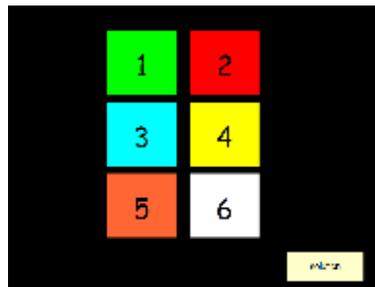
The man in picture A has a hat but the man in picture B does not have a hat.
The man in picture A is thinner than the man in picture B.

The cat is on the sofa in picture A but it is on the floor in picture B.

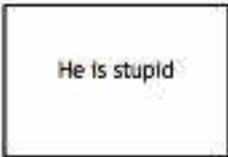
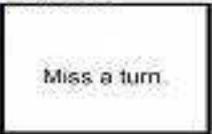
Toutefois, si le professeur restreint la production langagière à l'exemple indiqué dans le document, celle-ci sera beaucoup plus pauvre et très éloignée de celle potentiellement mobilisée par des joueurs en situation non didactique.

3.2 Identifier les personnages d'une histoire

Dans la classe française qui étudie le roman de Dahl, les élèves sont séparés en deux équipes. L'enseignante projette quatre diaporamas, les uns après les autres, sur un TBI. Les équipes jouent chacune leur tour et ont droit à une seule chance à chaque fois qu'ils répondent. Les personnages à identifier s'appellent Mr Fox, Mr Bunce, Mr Boggis et Mr Bean. Chaque diaporama se présente au départ de la même façon et contient six indices liés à un des personnages ci-dessus.



Les équipes doivent désigner une case sur laquelle la professeure clique pour faire apparaître une diapositive contenant un indice. La case blanche en bas à droite contient le lien vers la solution. A titre d'exemple, voici le diaporama sur le personnage Mr Boggis :

S1: an image from the book of Mr Boggis' chicken farm 	S2: a written sentence 
S3: a written sentence 	S4: a written sentence 
S5: an image of weighing scales suggesting that he is fat 	S6: a written sentence 

Comme nous pouvons le constater, trois indices conduisent à l'identification du personnage (diapositives 1, 2 et 5), les trois autres jouant sur le hasard ("Miss a turn" et "Play again"). Certains indices sont visuels, tandis que d'autres requièrent la compréhension de courtes phrases écrites.

Une analyse des quatre diaporamas montre que les descriptions, écrites et visuelles, sont sans ambiguïté : elles portent sur les aspects physiques, sur des activités clairement reliées aux personnages, et les adjectifs utilisés dans les phrases sont les mêmes que ceux employés de manière récurrente dans le roman. L'analyse des diapositives nous permet d'identifier les enjeux de savoirs liés à cette situation : les élèves doivent lire et comprendre de courtes phrases, peu susceptibles de poser problème car utilisant des structures grammaticales déjà connues des élèves, et du lexique ayant été précédemment étudié lors de la séquence. De plus, on observe que l'utilisation du pronom "he" est non discriminante car seuls des personnages masculins sont à identifier. Les connaissances linguistiques en jeu se réduisent donc dans la grande majorité des cas à des mots isolés.

Ces constats montrent que les connaissances linguistiques et l'activité de compréhension sont très limitées. Toutefois, il est possible que le professeur demande aux élèves de lire oralement les phrases, de décrire les indices visuels, ou bien de donner leurs réponses dans une phrase du type "It is + nom du personnage". Quoiqu'il en soit, ceci ne devrait pas représenter de difficultés pour les élèves mais relèverait davantage d'un effet du « contrat de production d'énoncés complets corrects » (Gruson, 2009), et de la volonté de l'enseignante de donner plus de place à la production orale.

Pour conclure, on peut faire l'hypothèse que les élèves trouveront très probablement les réponses rapidement et en s'appuyant sur un seul indice. La situation telle qu'elle se présente est donc d'une faible densité épistémique. Néanmoins, bien qu'un seul indice soit *a priori* nécessaire à l'identification des personnages, nous pouvons penser que les règles définitoires imposées par le professeur engageront les élèves à en visionner plusieurs avant de pouvoir faire une proposition.

Nous allons maintenant passer à la description des jeux épistémiques sources qu'il est possible d'inférer à partir de l'analyse des deux documents que nous venons de produire.

4. Des jeux conventionnels modélisés sous la forme de *jeux épistémiques sources*

La situation relative à l'utilisation du premier document se réfère très clairement au jeu conventionnel connu sous le nom de « Jeu des différences ». En revanche, la seconde situation fait référence de manière beaucoup plus générique à un jeu de devinettes dont la réalisation s'appuie sur une organisation spécifique : deux équipes de joueurs et un tableau numérique sur lequel sont projetés les indices. L'identification du JES est donc plus problématique, comme nous allons le montrer ci-dessous.

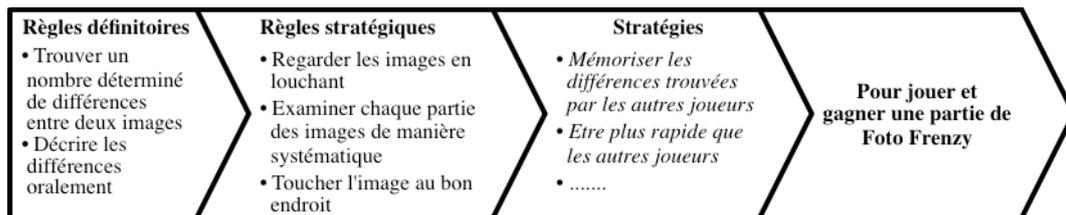
4.1 *Le jeu des différences*

Dans le jeu des différences, deux images similaires sont affichées côte à côte et les joueurs doivent trouver un certain nombre de différences entre elles. Il s'agit soit d'illustrations, soit de photographies retouchées. Quand le joueur trouve une différence, il doit l'entourer sur chaque image. L'image à gauche est habituellement l'originale et celle de droite est celle qui a été manipulée. Ces jeux des différences se trouvent généralement dans des livres de jeux pour l'enfant ou dans des journaux. La solution est souvent indiquée à côté ou dans une page de réponse du même numéro.

Il n'y pas *a priori* de temps limite à ce jeu, on peut y jouer aussi longtemps qu'on le souhaite. Cependant, deux conditions inter-reliées doivent être réunies pour qu'un joueur trouve toutes les différences en quelques secondes : i) le joueur doit utiliser la technique dite de « l'œil magique » qui implique qu'il soit capable de loucher¹, ii) les deux images doivent être côte à côte.

¹ Le jeu des différences suit le même principe qu'un autostéréogramme, soit un stéréogramme constitué d'une seule image qui donne l'illusion d'une scène en trois dimensions (3D) à partir d'une image en deux dimensions (2D). Afin de percevoir des formes en 3D grâce aux autostéréogrammes, le cerveau doit faire un effort oculaire de convergence et de mise au point dissocié de l'accommodation.

On peut aisément voir grâce à cette brève description que le jeu des différences ne demande aucune compétence linguistique. Il ne nécessite que des compétences d'observation et d'analyse rigoureuse. Mais, bien évidemment, l'observation et la rigueur, plus la capacité de loucher, sont censées permettre au joueur de trouver les différences *si et seulement si* les deux images sont présentées juxtaposées et si elles sont claires et sans ambiguïté. Les compétences linguistiques étant absentes de ce jeu, il est donc nécessaire d'en trouver une version qui se rapproche davantage d'un jeu susceptible d'être utilisé en classe de langue. Dans cette perspective, on peut estimer que le jeu mis en œuvre dans la classe se rapprochera plutôt du jeu vidéo, « Foto Frenzy », qui s'inspire de la version traditionnelle de ce jeu. En effet, la version sur console de ce jeu prévoit qu'il est possible d'y jouer à quatre maximum. Dans ce cas, les habiletés de base pour jouer au « Jeu des différences » se complètent par la capacité à décrire les différences oralement. Par conséquent, la description du système stratégique de ce JES que nous produisons ci-après s'appuie sur le jeu appelé « Foto Frenzy » :

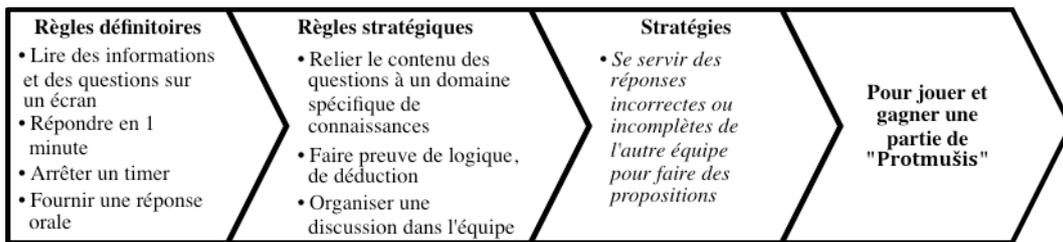


4.2 Les jeux de devinettes

Le but d'un jeu de devinettes est de deviner une information, qui peut être un mot, une expression, une personne, etc. Dans la plupart des jeux de devinettes, les joueurs coopèrent pour trouver ou faire trouver la réponse. Le jeu qui s'appuie sur les diaporamas n'est pas de cette nature : dans ce cas, les équipes de joueurs sont en compétition. Suite à une recherche, nous pouvons attester que cette manière de jouer est semblable à celle d'un célèbre jeu lituanien, le Protmušis (qui signifie littéralement « combat de l'esprit »), quiz qui oppose deux équipes. Au cours de ce jeu, dix questions de logique et de culture générale sont posées aux participants sur grand écran. Les équipes disposent d'une minute pour débattre de la réponse à donner et pour répondre. Quand l'équipe pense avoir trouvé, un de ses membres appuie sur un bouton pour stopper le temps de débat et donner sa réponse. Si la réponse est la bonne, elle apparaît sur l'écran et l'équipe gagne un point; sinon, le compte à rebours reprend et c'est au tour de l'autre équipe d'être en position de répondre. L'équipe gagnante est celle qui a obtenu le plus de points.

Comme nous pouvons le constater, ce type de jeu de devinettes fait appel à la coopération entre les membres d'une même équipe, à une large palette de connaissances générales, à la logique et la vitesse. Contrairement au jeu précédent, la compréhension écrite et orale, ainsi que l'expression orale, sont nécessaires. De plus, ainsi qu'il est écrit sur le site Internet du jeu Protmušis², pour qu'une question soit une « bonne question », il ne faut pas que les joueurs puissent y répondre immédiatement, mais après réflexion et discussion quant à la meilleure réponse à apporter. Nous pouvons schématiser de la manière suivante le système stratégique sur lequel doivent s'appuyer les joueurs pour gagner :

² Les informations concernant ce jeu se trouvent à l'adresse suivante : <http://en.wikipedia.org/wiki/Protmušis>



La comparaison entre les deux systèmes stratégiques décrits ci-dessus permet de saisir les enjeux langagiers propres à chacune des situations de classe étudiées. Malgré la réintroduction d'éléments langagiers au cours du jeu des différences, le jeu des devinettes fait appel à un plus large éventail d'activités langagières : la lecture, l'écoute, la prise de parole et l'interaction. En outre, le jeu des devinettes repose sur davantage de connaissances générales tandis que le jeu des différences se limite à la description d'images très similaires et donc à un vocabulaire descriptif assez réduit. Au cours de ce jeu les élèves sont amenés, toutefois, à produire des phrases relativement longues, alors que les réponses aux devinettes peuvent consister en un mot. Il nous appartient maintenant d'étudier quel va être l'impact de ces différences sur les pratiques effectives.

5. Analyse des pratiques effectives ou jeux d'apprentissage

5.1 Comparer deux images

L'extrait qui suit se situe au début du « jeu des différences » au moment où le professeur distribue le document aux élèves. Il introduit les deux images et demande aux élèves de construire une phrase pour décrire une des différences.

<p>117- P : [...] the pictures are not the same so just looking here please what can we see in the picture A and B? (P. écrit au tableau) ok today this is not difficult it's quite a simple one it is a comparison but this time we're using verbs it's simply a verb structure using positive and negative verb two clauses an independent clause and a supporting clause joined with a conjunction bbbbbb BUT (P. prononce la letter "b" plusieurs fois avant d'énoncer la conjonction "bu"t) so the word 'but' can force the comparison by creating a negative verb (P. pointe les phrases écrites au tableau) + there (P. produit un nouveau geste de pointage) + (P. claque deux fois des doigts) there is</p> <p>178 – Es : a chair in A but (les élèves lisent la phrase exemple ensemble à haute voix en suivant les mots pointés par P.)</p> <p>179 – P : but (P. prononce la conjonction avec les élèves)</p> <p>180 – Es : there isn't a chair in B (Les élèves continuent à lire ensemble la phrase à haute voix alors que P. tape sur le tableau sous chaque mot l'un après l'autre)</p>	
<p>Dès que le professeur distribue le document avec les deux images, il explique longuement quelle structure il attend. Ce faisant, il produit toute une série de signes non verbaux : il pointe plusieurs fois les traces écrites sur le tableau et produit des signes phonologiques marqués quand il prononce la conjonction « but ». Avec ces gestes, il indique très clairement qu'il souhaite que les élèves produisent une phrase affirmative et négative jointe par la conjonction « but ». Ensuite, il fait lire les élèves à haute voix la phrase exemple extraite du document qui est écrite sur le tableau. Enfin, il insiste (TP 179) à nouveau sur l'utilisation de « but ».</p>	

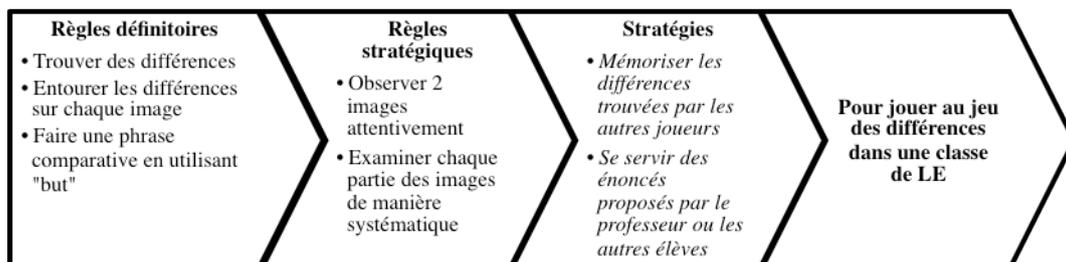
Une fois que les élèves ont lu la phrase exemple à haute voix, le professeur leur demande de produire une autre phrase décrivant l'homme qui figure dans les deux images.

181 – P : very good the man is he the same? (P. debout devant la classe montre le document qu'il tient à la main)
 182 – Es : no
 183 – P : no + the man
 184 – Es : (les élèves observent le document sur leur table) the man in picture A is thinner than (tous ensemble en prononçant chaque mot très clairement)
 185 – P : the man in picture A is (P. interrompt les étudiants)
 186 – Es : thinner than (P. se passe la main dans les cheveux)
 187 – P : is wearing a (P. pointe montre sa tête du doigt et jette un oeil au document) + a hat but +
 188 – Es : but the man in picture B isn't wearing a hat (cette phrase est prononcée de manière hésitante)
 189 – P : the man in picture A is wearing a hat but the man in picture B (P. claque deux fois des doigts) isn't wearing a hat
 190 – Es : a hat (avec P.)



Une fois validé le fait que l'homme dans l'image A et B est différent, le professeur commence par une phrase qu'il souhaite que les élèves produisent (TP183). Au TP 184, les élèves utilisent de manière très naturelle la forme comparative de l'adjectif « thin » en s'appuyant sur les connaissances travaillées précédemment. Ce faisant, ils produisent un énoncé non conforme aux attentes du professeur qui les interrompt et répète le début de la phrase (TP 185). Cependant, les élèves ne comprennent pas et répètent la forme comparative de l'adjectif « thin » (TP 186). Le professeur attire alors l'attention des élèves en se touchant la tête (TP187) vers le chapeau de l'homme. Les élèves ne réagissent pas instantanément, ils regardent rapidement le document pour s'assurer que l'homme dans l'image A porte un chapeau et pas dans l'image B. In fine, les élèves complètent la phrase avec la structure attendue (TP188) dont le début est produit par P. (TP 187).

L'épisode analysé ci-dessus nous montre clairement que le professeur n'incite pas les élèves à utiliser leurs connaissances. Bien au contraire, il les oriente fermement vers la production de la phrase exemple. Toutes les actions verbales et non verbales du professeur sont produites à cette seule fin. Les élèves sont placés dans une situation très cadrée et leur production est limitée à un seul type de structure. Pourtant les constituants épistémiques du contrat dont disposaient les élèves au début de l'activité auraient pu leur permettre d'évoluer de manière adéquate dans le milieu constitué par le document. Dans cette situation, nous pouvons donc dire que le jeu d'apprentissage est complètement orienté par le professeur qui produit de multiples signes porteurs d'intentions facilement interprétables par les élèves. Les élèves n'ont pas la possibilité d'utiliser leurs propres stratégies pour résoudre le problème. Par conséquent, cette analyse révèle que le document-milieu est purement l'auxiliaire du contrat et qu'il y a une distance importante entre le jeu épistémique source décrit précédemment et le jeu épistémique qui émerge.



5.2 Identifier les personnages d'un roman

Le jeu dure 8 minutes. L'épisode que nous analysons se déroule juste après que les élèves aient trouvé le nom du personnage de Mr Fox en ayant vu un seul indice (l'image de la queue du renard).

1.	Professeur	Be careful , you've got ++ you must say if you are sure, OK? (<i>met en place une nouvelle carte jeu sur le TBI</i>) If you are sure! [noise] Just a minute ! Be patient +++ So team B choose a number (<i>désigne une élève de la "Team B"</i>) You want to stand up? Team B + choose a number + Enora?
2.	Enora	Six
3.	Professeur	Six +++
4.	Un élève	(<i>touche le numéro indiqué et une image apparaît : une oie</i>)
5.	Professeur	Be careful, if you don't know, you've got to say "I don't know" because if not, it's zero! (<i>écrit un zéro au tableau</i>) +++ Are you sure?
6.	Team B	(<i>se concertent</i>)
7.	Professeur	So who is it ? You're sure who it is?

Le tour de parole 1 du professeur montre qu'elle a compris que les indices du diaporama (le milieu) ne posaient pas suffisamment problème pour activer le contrat, que l'on peut ainsi décrire : il faut regarder plusieurs indices avant de répondre. Elle suggère (TP5) que l'image de l'oie n'est pas associée avec certitude à un personnage; elle menace les élèves d'un "zéro" en cas de réponse fautive, qu'elle écrit au tableau. Cependant, le seul personnage du roman qui soit clairement relié à des oies est Mr Bunce. La certitude des élèves quant à la réponse à fournir est déjà établie, et les tours de parole ci-dessous le confirment :

8.	Enora	Mr Bunce!
9.	Professeur	Go back, look at the solution! (<i>l'image représentant Mr Bunce apparaît</i>)

Le professeur continue par la suite d'insister sur une éventuelle incertitude des réponses ; elle demande aux élèves s'ils sont bien sûrs de leur réponse et réécrit « zéro » au tableau. Ainsi, comme nous l'avons montré à la fin de notre analyse épistémique, le professeur cherche à orienter les actions des élèves pour qu'ils soient en prise directe avec le milieu, soit dans ce cas, des phrases en anglais et des caractéristiques de personnages du roman.

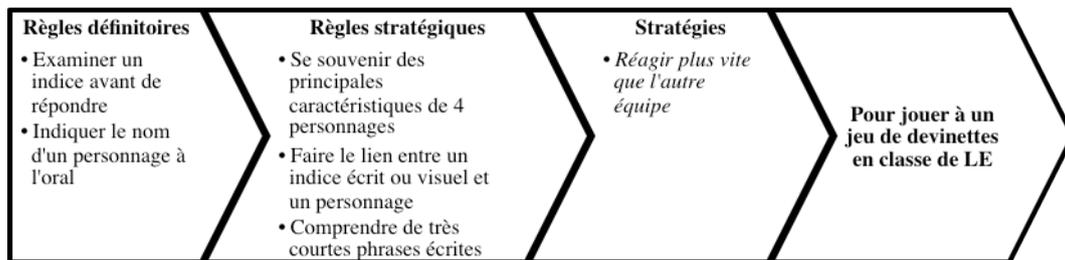
10.	Team A	Three!
11.	Professeur	Number three.
12.	Emma	(<i>touche la carte numéro 3, une phrase apparaît : He is stupid</i>)
13.	Professeur	Oh! Do you know?
14.	Team A	Yes ! Yes !
15.	Professeur	No, you can't know ++ be careful + be careful + Are you sure?
16.	Team A	Yes ! Yes!
17.	Professeur	Because if it's wrong it's zero (<i>en notant au tableau</i>) so maybe you've got to wait. +++ So you have decided ? Are you sure ?
18.	Team A	Yes yes yes!
19.	Professeur	So, Sarah?
20.	Sarah	Mr Boggis!
21.	Professeur	(<i>à Emma</i>) Can you go back and check?
22.	Emma	(<i>manipule le TBI pour obtenir la solution qui apparaît : Mr Boggis</i>)

Les élèves ne cherchent pas à débattre de la réponse. Ils connaissent déjà bien les caractéristiques des personnages, préalablement travaillées lors des séances précédentes.

Dans le cas présent, les élèves n'ont besoin d'aucune aide pour déchiffrer les signes du milieu, car ils se trouvent face à un problème qu'ils peuvent facilement résoudre. Le milieu est en quelque sorte inexistant, ce qui conduit les élèves à s'émanciper des règles définitoires du contrat, que le professeur essaie en vain de renforcer.

A quel jeu joue-t-on dans cet épisode ? Les élèves ne jouent pas plus à associer des indices à un personnage qu'à stabiliser leur connaissance des caractéristiques des quatre personnages dont ils identifient déjà clairement les principaux traits de caractère. Ils jouent en fait à associer un seul indice à un personnage.

Si nous nous référons maintenant au jeu épistémique source, nous pouvons dire que le milieu produit dans cette situation est très différent de celui du Protmušis, car les indices ne sont pas suffisamment difficiles pour les élèves ; le JEE, qui peut se décrire comme suit, en est donc largement appauvri.



Pour conclure provisoirement, on peut dire que, dans les deux cas observés, on observe un fort déséquilibre didactique : les milieux n'offrent pas de résistance ; ils sont tous les deux au service du contrat qui les assimile avec une grande facilité.

Par conséquent, quand on compare les JES et les JEE, on note que, dans les deux classes, les JEE sont très différents des JES. Dans les deux situations, la production orale des élèves est très limitée. Dans la section bilingue, les élèves sont contraints de produire un seul type d'énoncé et, dans la classe française, le milieu étant trop peu résistant, les élèves échappent très facilement aux attentes du professeur. Ceci conduit à un éloignement très important des JEE des deux JES identifiés comme références potentielles et à la mise en place de deux jeux épistémiques endogènes qui pourraient se nommer, pour le premier « comparer deux images en utilisant une phrase-type » et, pour le second, « associer un indice à un personnage de roman ».

6. Eléments of discussion

Dans cette dernière partie, nous allons aborder deux points : la question de la distance entre les JES et les JEE et le problème d'identification des JES de référence.

Tout d'abord, nos analyses révèlent que les deux JEE partagent peu de points communs avec les JES. Ceci montre que la spécificité du contexte institutionnel a, dans le cadre d'un processus transpositif, un effet important sur les JES auxquels il est possible de référer les situations didactiques. Par conséquent, il nous semble que la question de la distance entre les LEE et les JES devrait être réexaminée. Parmi les questions à explorer,

Il nous faudrait, par exemple, étudier, dans de futures recherches, si le fait que les élèves de primaire ont des compétences en LE plus limitées que des élèves plus avancés tend à accroître la distance entre les JEE et les JES. Dans le prolongement de cette question, il serait également nécessaire d'analyser si une distance importante entre ces deux types de jeux a ou non un impact négatif sur le développement des compétences des élèves.

Par ailleurs, nous pensons que l'identification des JES auxquels les situations didactiques semblent référer représente une question délicate. En effet, comme nous l'avons montré dans notre étude, les deux JES, « Foto Frenzy » et « Protmušis », décrits dans ce texte n'ont pas été immédiatement identifiés par les chercheurs. Alors qu'il s'est avéré très facile de lier la situation mise en œuvre dans la classe Thaï au « Jeu des Différences » et celle de la classe française à un « Jeu de Devinettes », il est vite apparu que les systèmes stratégiques susceptibles d'être mobilisés au cours de ces jeux conventionnels étaient trop éloignés pour représenter une référence acceptable. Il nous semble donc que le travail de comparaison entre pratiques humaines et situations didactiques repose sur la capacité des chercheurs à modéliser aussi précisément que possible les éléments

constitutifs des systèmes stratégiques des deux types de jeux. Mettre au jour les éléments déterminants des systèmes stratégiques impliqués dans les pratiques ordinaires et en sélectionner les traits pertinents pour un travail en classe représente un chantier ambitieux. Pourtant, c'est un défi que nous devons relever si notre projet vise à produire des situations didactiques plus pertinentes et plus à même d'améliorer les compétences langagières des élèves. De plus, nous pensons qu'une façon de préparer les élèves à résoudre les problèmes de la vie quotidienne est de leur donner la possibilité de développer des systèmes stratégiques plus proches de ceux qu'ils auront besoin de mobiliser en dehors de l'école.

Eléments de bibliographie

- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dahl, R. (1974). *Fantastic Mr Fox*. London : Penguin Books.
- Gruson, B. (2009). Étude de la dialectique contra-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6è. In *Revue Suisse Des Sciences de l'Éducation* (Vol. 31, pp. 641-659).
- Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (Eds.) (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : PUR.
- Hintikka, J. (1994). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris : PUF.
- Hintikka, J., & Sandu, G. (2006). What is logic ? In D. Gabbay, P. Thagard, & P. Woods (Eds.), *Handbook of the Philosophy of Science* (pp. 13-38). London : Elsevier.
- Ligozat, F. (2011). The determinants of joint action in didactics: the text-action relationship in teaching practice. In B. Hudson, & M. Meyer, *Beyond Fragmentation : Didactics, Learning and Teaching in Europe* (pp. 157-176). Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich Publisher.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F, & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. In *Éducation et didactique* (Vol. 2, pp. 9-35).
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G. (2011a). Overcoming fragmentation : Towards a joint action theory in didactics. In B. Hudson & M. Meyer (Eds.), *Beyond Fragmentation : Didactics, Learning and Teaching in Europe* (pp. 60-76). Opladen and Farmington Hills : Barbara Budrich.
- Sensevy, G. (2011b). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Brussel, Belgium: De Boeck.
- Sensevy, G. (2012). Pourquoi le jeu ? Le jeu comme modèle. Quelques remarques. In Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (Eds.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : PUR.