



Questions à la TACD : La TACD en questions, questions à la didactique

Jean-Charles Chabanne

► To cite this version:

Jean-Charles Chabanne. Questions à la TACD : La TACD en questions, questions à la didactique. 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, pp.4-9, 2019, Volume 6 : questions à la TACD et orientations de réponses. hal-03039968

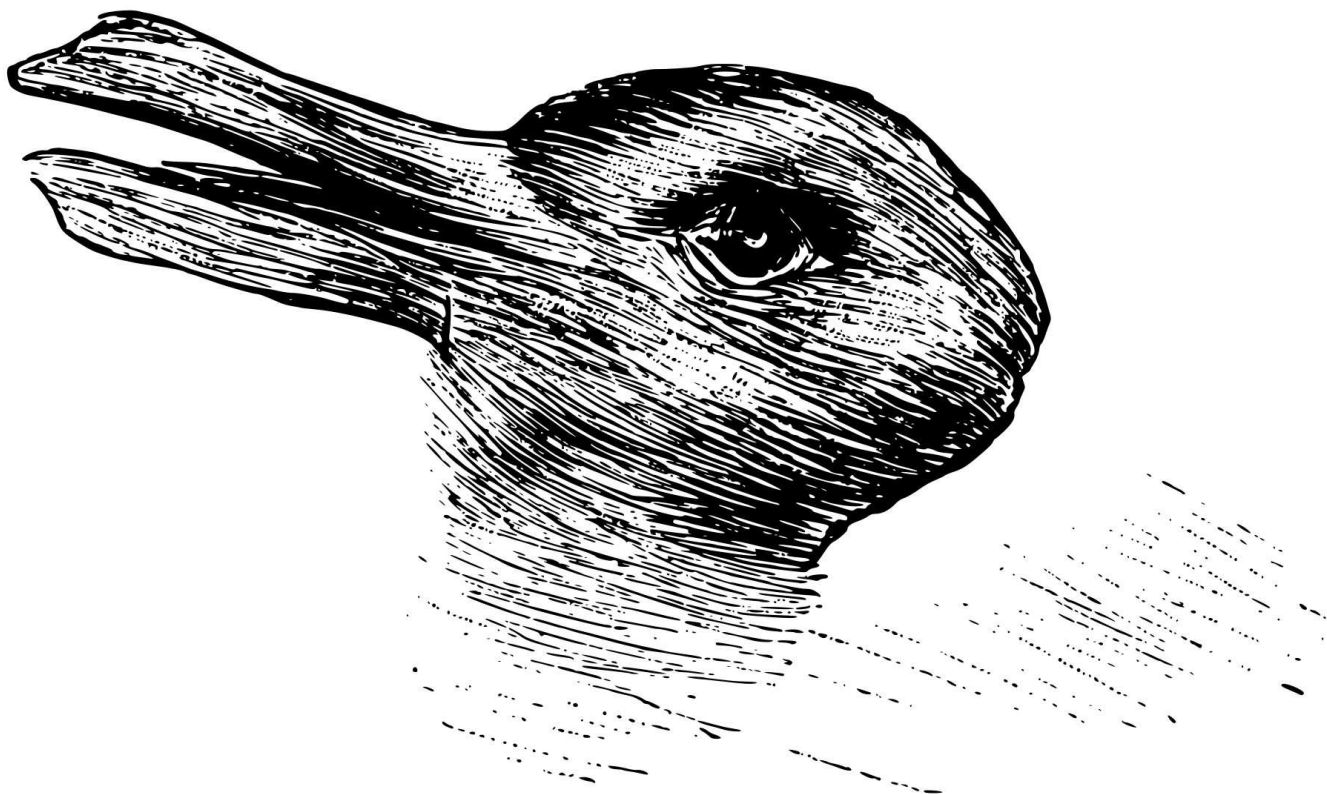
HAL Id: hal-03039968

<https://hal.science/hal-03039968v1>

Submitted on 18 Dec 2020

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.



TACD 2019

**1er Congrès international de la Théorie de
l'Action Conjointe en Didactique**

La TACD en questions, questions à la didactique

Actes en ligne

**Volume 6 : questions à la TACD et orientations
de réponses**

https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/pages/ACTES_6_Re_actions_aux_QuestionsTACD_Rennes_2019.pdf

**25-27 juin 2019
ESPE de Bretagne-UBO
Site de formation de Rennes (France)**

Questions à la TACD et orientations de réponses

Introduction

Ce volume 6 des actes est issu d'un dispositif mené avant et pendant le congrès. Lors de la seconde demi-journée, des chercheur.e.s invité.e.s, ont posé des questions à la TACD ou exprimé les questions qu'ils se posaient par rapport à la TACD. Ces questions ont été débattues par le Collectif Didactique pour Enseigner (ci-dessous noté CDpE). Il a apporté des premières orientations de réponses lors de la cinquième demi-journée. Elles sont rassemblées ci-dessous.

Chercheurs invités

Chantal AMADE-ESCOT.....	3
Jean-Charles CHABANNE.....	4
Magali HERSANT.....	10
Timothy KOSCHMANN.....	13
Patrick RAYOU.....	15
André TRICOT.....	18

Jean-Charles CHABANNE

*Laboratoire ECP (Education, Cultures, Politiques, EA 4571, Lyon 2)
Institut français de l'Éducation*

JCC : Question n°1 : à propos de la notion de « jeu »

Parmi les concepts apportés par la TACD et les disciplines dont à la fois elle est héritière et avec lesquelles elle dialogue en retour, un des plus intéressants à mes yeux est celui de « jeu ».

Donc mon approche n'est pas critique, mais je souhaitais inviter à faire un point sur cette notion, et en particulier sur ses zones frontières, ses zones en chantier s'il y en a, voire ses points d'achoppement ou de discussion. Donc quels seraient les chantiers en cours à propos de la notion de jeu telle qu'elle est définie en TACD ?

Ma demande est parfaitement intéressée, car la notion me semble particulièrement féconde dans toutes ses dimensions, telles qu'elles sont développées au sein du modèle : anthropologie du jeu, jeu épistémique, jeu d'apprentissage, jeu mécanique ou plasticité/résilience du concept, jeu de langage/forme de vie, etc.

La richesse de ce qui est plus qu'un concept mais un ensemble de concepts, la souplesse de l'articulation de ce système, son extension dans le cadre d'une anthropologie de la culture me paraissent des éléments passionnants. Je pense en particulier, dans le domaine qui est le mien (disons, une approche comparative des enseignements et de l'éducation artistiques et culturels), à l'intérêt de substituer certaine définition du savoir et du « contenu enseigné » par la notion plus ouverte et plus ductile de « en-jeu », que j'écris volontiers avec le trait d'union.

CDpE : La notion de en-jeu semble intéressante, et renvoie directement, selon nous, à un paradigme stratégique (cf. plus bas). L'idée, sur le plan épistémologique, est que la moins mauvaise manière de parler de l'action humaine dans le monde social, comme disait Bourdieu, est un paradigme stratégique, donc celui du jeu.

On peut voir dans cette proposition du terme en-jeu faite, une façon de considérer le fait qu'il y ait, dans une situation d'apprentissage, un problème à résoudre. Il y a enjeu parce qu'il y a problème – ce qui est en-jeu ne peut être travaillé, atteint qu'à la condition de résoudre quelque chose qu'on a problématisé. C'est vraiment l'idée de renvoyer à la part actionnelle que suppose l'acquisition d'un savoir. C'est bien là toute la force de la modélisation en termes de jeu, puisque un jeu suppose toujours une ou des actions spécifiques, emblématiques et stratégiques qui lui confèrent son identité (par exemple jouer au football). La modélisation en termes de jeu appelle donc à concevoir l'apprentissage d'un savoir dans une forme de complexité (et donc une complexité de description de cet apprentissage) et une relation particulière aux objets et à autrui.

Cet « en-jeu » est à spécifier comme « en-jeu épistémique » à comprendre comme un en-jeu progressivement reconnu et identifié in situ, par l'élève, comme un « en-jeu épistémique ». C'est toute la difficulté didactique de l'entrée dans le jeu d'apprentissage nous semble-t-il (pour qu'il y ait in fine un gain sur le savoir enseigné du côté de l'élève). Et c'est pourquoi une situation d'apprentissage où (1) il y a un problème à travailler et

résoudre, qui permet (2) aux élèves d'identifier le problème, et (3) de « se prendre au jeu » de son travail et de sa résolution, offre à cet élève des raisons de construire l'en-jeu épistémique (autour des savoirs pour résoudre). Autrement dit l'en-jeu épistémique n'est pas donné a priori, il est construit in situ. Tout ceci renvoie effectivement à nos travaux au sein de CDpE autour de la didactique de l'enquête mais également à la façon dont nous concevons ce qu'est le savoir (Cf. notamment le livre à venir « Enseigner, ça s'apprend », chapitre 5). « En-jeu » et « entrée en jeu » sont donc étroitement dépendants l'un de l'autre.

JCC : La plasticité même du concept, qui n'est pas incompatible avec la rigueur des définitions, lui donne un grand intérêt heuristique. Je mesure cet intérêt car, ayant en charge un cours d'initiation à ce qu'est la didactique pour un public très interdisciplinaire, c'est une notion qui capte l'attention et l'esprit critique des étudiants et qui se retrouve dans leur travaux.

C'est pourquoi j'aurais plutôt des questions qui visent à vous inviter à présenter l'état du travail sur ce chantier du « jeu en TACD ».

Quels chantiers vous semblent actuellement ouverts autour de/à propos de concept, lorsque votre cadre théorique se frotte à l'expérience issue des ingénieries collaboratives ?

Par exemple, il semble que parmi les « familles de jeux » (au sens de W) dont le concept est issu, ce soit plutôt celle des jeux à règles, des jeux à régularités (*ludus/game*), de ceux qui se jouent typiquement sur un terrain ou une table de jeu avec quelques instruments matériels, ce qui fournit d'ailleurs une belle première définition de la notion de milieu.

Mais en s'appuyant justement sur les dimensions variées du concept de jeu, et en particulier les approches historiques, sociologiques, anthropologiques qui montre que d'autres « familles de jeux » existent dans le vaste monde, est-il possible/utile d'envisager une extension du modèle du jeu à règles à d'autres formes de jeu ?

En particulier, là encore dans le domaine où je me situe, il me semble que sont pratiqués, avec des degrés de formalité variable, des familles de jeux un peu différentes : celles que Caillois appelait les jeux de MIMICRY, jeux d'imitation, jeux de rôles, que je reconnais par exemple dans la pratique du théâtre, des jeux de masques et du jeu dramatique sous diverses formes, en milieu scolaire ou dans les projets en partenariats ? Il me semble que cette famille-là s'étend peut-être à des activités qui entrent dans le champ des pratiques artistiques, comme la danse, la performance, le cirque, etc.

Pour continuer avec les catégories de Caillois (dont je n'ignore pas qu'elles ont été critiquées), qu'en est-il du modèle didactique du jeu dans les familles de jeux qui relève de iLynx, soit les jeux dits « de vertige ». Quel pourrait-être l'existence didactique de cette catégorie de jeux (pôle du *play/paideia*) qui, apparemment, échappent aux formes réglées du jeu (*game/ludus*) ? Certaines formes relèvent plus du hors-scolaire, voire de l'anti-scolaire, comme les jeux de récréation, le chahut, mais encore une fois on pourrait donner quelques exemples de pratiques scolaires de jeu « de vertige », ne serait-ce par exemple que certaines pratiques artistiques ou sportives. Caillois donne parmi les jeux de iLynx l'exemple de l'alpinisme, de l'escalade. Il y aurait la danse, mais aussi pourquoi pas la musique, mais aussi certaines pratiques plastiques (je pense en particulier à ce qui est inspiré de techniques comme le dripping, le cadavre exquis, etc). Ou encore, en didactique de la littérature, je pense par exemple à la catégorie de la lecture empathique, les figures du « lu » et du « lisant » telle qu'elle évoquée dans Picard ou Jouve.

Encore une fois, je tire les fils que le concept de jeu permet de faire apparaître par sa puissance heuristique. Dans certaines familles de jeux, la notion même de règles définitoires semble remise en question, tout autant que celles de règles stratégiques. Est-ce le cas dans certaines disciplines comme les enseignements artistiques ? Ou encore avec certains objets qui sont de retour dans nos curricula, comme par exemple la notion de « créativité » ? Je vous renvoie la question, puisque vous m'en avez demandé...

CDpE : Une point très important semble tenir au fait qu'en TACD, un jeu est un modèle, un voir-comme, et l'action humaine vue comme un jeu social, on pourrait dire un jeu culturel, anthropologique.

Utiliser la notion de jeu revient à donner à la notion de système stratégique une part essentielle. Nous faisons l'hypothèse que cette notion de système stratégique concerne toute action humaine, dans le sens où une stratégie correspond à une manière d'agir pensée comme efficace dans un but précis, et dans une situation particulière. Ainsi, par exemple, les jeux de iLynx, comme les jeux d'imitation, ou les jeux artistiques, nous semblent relever également de ce paradigme stratégique. On peut décrire le grimpeur comme activant un système stratégique dans le jeu d'escalade. De même l'artiste (voir par exemple le travail de Baxandall sur Les formes de l'intention, et, en TACD les thèses de Virginie Messina et Pascale Batellier). À cet égard, dans le jeu artistique, l'en-jeu renvoie à un trio : le professeur, l'élève, et le public, puisque dans le travail artistique, dans le processus de création ou d'interprétation l'artiste sait que c'est le public qui reçoit l'œuvre

Si l'on se place maintenant dans la perspective « réaliste » de documenter les jeux tels qu'ils se déploient dans la culture (les vrais jeux qu'on trouve dans l'action humaine), nul doute qu'on peut trouver un grand nombre de structures très différentes, reliées entre elles par un air de famille, qui peuvent nourrir le « modèle du jeu ». C'est sans doute très important de le faire, et c'est une excellente orientation pour un programme de recherche en TACD.

L'une des choses qui nous semblent essentielles dans la notion de jeu, que ce soit dans son aspect « modèle stratégique » de l'action humaine, ou dans son aspect « forme de la culture », c'est le fait qu'elle propose une solution profonde et puissante aux questions de relation entre l'individu et le collectif. Pour jouer de manière intelligente à un jeu, il faut à la fois s'appuyer sur une forme culturelle partagée (l'institution, nécessité du collectif) et exprimer une forme d'idiosyncrasie (le sens du jeu). La notion de créativité, par exemple, peut se penser de cette façon, dans une dialectique de l'individu et du collectif (sur ce point, par exemple, cf. Dewey, et le livre de Charles Floren, L'esthétique radicale de John Dewey).

JCC : **Sous-question 1b :** Nous nous trouvons ici dans les limites d'une notion, comme aux limites de l'espace même de l'école, puisque elle se construit peut-être par la mise à l'écart de ces formes de jeu.

Dans le même esprit, et dans une direction différente, j'aurais aimé vous demander si le collectif TACD avait rencontré des difficultés théoriques ou praxéologiques dans la mise en œuvre du concept de « jeu » ou de l'une de ses dimensions (limites, contradictions, notion concurrente, etc.).

CDpE : Certaines des principales difficultés rencontrées :

– la compréhension du modèle du jeu dans une perspective « ludique », qui n'intègre pas suffisamment le fait qu'il s'agit d'une manière de modéliser l'action humaine, de parler l'action ;

– faire comprendre que le modèle du jeu cherche à la fois à intégrer la logique de l'action, à la représenter, et le sens du jeu de l'agent ;

– la difficulté anthropologique intrinsèque d'analyse grammaticale de l'action, d'analyse logique de l'action, qui doit permettre d'identifier, de reconnaître, de déterminer à quoi jouent les personnes dont on cherche à comprendre l'action. Une difficulté fondamentale consiste donc à identifier « les jeux auxquels jouent les personnes », en particulier dans l'action didactique. C'est une difficulté « ontologique » (que gagne-t-on et que perd-on à considérer les agents comme jouant à des jeux – l'être de la pratique comme un jeu ?) et « épistémologique » (comment déterminer les jeux, cf. notamment le travail de l'anthropologue Jean Bazin). Ladite difficulté « épistémologique » demande, pour être franchie, de « supposer » un jeu et de confronter cette supposition aux indices fournis par l'analyse. Cela demande d'intégrer le fait suivant : la description d'un jeu épistémique ne tient pas en un énoncé de deux phrases. Un tel énoncé doit rendre compte de la complexité de l'action, puis la description (en sous-jeux épistémiques) doit pouvoir rendre concrète cette complexité.

Sur le plan ontologique, le concept de jeu permet d'introduire une description générique du didactique, qui structure la grammaire des actions spécifiques au didactique. En un sens cela rend falsifiable la TACD. On peut tenter de démontrer qu'il n'en va pas (toujours) ainsi. Que les actions liées à l'apprentissage ne sont pas toujours descriptibles en termes de coups joués dans un jeu.

JCC : **Sous-question 1c :** mes étudiants m'ont parfois fait la remarque qu'il ne voyait pas nécessairement la différence entre « jeu épistémique » [les savoirs sont envisagés comme des productions dans la vie des hommes pour répondre aux problèmes qu'ils rencontrent. Cette perspective engage à considérer le sens d'un savoir donné au-delà de définitions livresques, DPE 689] et celle de « pratique sociale de référence ». Puisque vous vouliez des questions, je vous renvoie volontiers celle-là.

CDpE : L'usage de la notion de jeu épistémique consiste à construire un modèle de la pratique « savante », celle du connaisseur pratique. On pourrait dire qu'un jeu épistémique est un modèle d'une pratique sociale de référence, en accordant un sens multiple, ici, au mot « référence » (cf. HDR récentes de Brigitte Gruson, Didier Cariou, Jérôme Santini). Ce modèle ne décrit pas, en particulier dans le cas du jeu artistique, mais sans doute plus généralement, une pratique « qui fait référence », qui devrait être reprise par tout.e un.e chacun.e. Il s'agit plutôt, ici, de construire un modèle, le jeu épistémique, susceptible de rendre intelligible la manière dont un connaisseur pratique – un chorégraphe, par exemple – conçoit la danse, le rapport qu'il construit à l'œuvre à faire travailler, pour ensuite étudier ce que les élèves peuvent faire et font de ce rapport.

JCC : **Question n°2 : évaluation**

Je suis frappé de l'absence, dans le glossaire de la TACD, du terme « évaluation », et donc de la problématique de l'évaluation en éducation.

Or il me semble qu'une part importante du travail conjoint est orienté par la perspective, la contrainte, la forme même de l'évaluation, y compris négativement. Une partie

significative et symbolique chargée du temps didactique y est consacré, et ce à tous les niveaux : évaluation dans la classe jusqu'à l'évaluation, l'épuisant benchmarking permanent des individus, des systèmes et des institutions.

Il me semble par ailleurs que lorsqu'il est question de « contenu enseigné », ou d'en-jeu, beaucoup de choses se jouent du côté de l'évaluation, qui semble en quelque sorte par rétroaction définir de proche en proche tout le système didactique, y compris jusqu'à le parasiter. S'il existe un savoir prescrit, un savoir mise en forme, un savoir mise en œuvre, on peut aussi identifier un savoir « évalué », y compris et surtout même quand il est invisible (au sens de Netter), plus encore que caché.

Voir par exemple dans la conception de la formation des enseignants le poids de ce qui est évalué dans les concours, mais tout autant sur le terrain ? Ou encore, le poids dans l'organisation du collège du DNB, ou du bac pour le lycée, etc.

L'évaluation concerne tout autant l'éducation non-formelle, comme on peut le constater dans les pressions institutionnelles adressées au personnel des musées en charge de la mission éducative, même si ce qui est « évaluation de l'impact éducatif » n'est pas présenté comme scolaire.

Je parle d'évaluation comme terme absent du réseau conceptuel TACD pour vous poser la question suivante : parmi les éléments du réseau conceptuel de la TACD, il y a le quadruplet des actions : *définition-dévolution-régulation-institutionnalisation* (absent du glossaire provisoire ?). C'est ce dernier concept que je voudrais mettre en lien avec celui d'*évaluation*. Est-il simplement utile de faire le lien entre les deux ? Ma question est : la TACD fait-elle un lien entre la problématique de l'évaluation et la catégorie générale de l'action conjointe qui pourrait être exprimée par la notion d'institutionnalisation ?

CDpE : *La réponse est résolument oui. Dans un futur ouvrage (Enseigner, ça s'apprend, Retz) nous proposons quelques éléments de théorisation de l'évaluation, fondés notamment sur l'idée d'authenticité des pratiques scolaires, dont la définition pourrait être « une parenté suffisante de la pratique didactique avec la pratique des connaisseurs pratiques », et sur la notion deweyenne de valuation. L'évaluation est un aspect crucial des pratiques didactiques, et un élément essentiel de cette reconstruction de la forme scolaire qui nous paraît nécessaire.*

L'évaluation scolaire classique trouve une sorte de paradigme dans la forme question-réponse-tâche, qui solidarise organiquement la forme scolaire au temps didactique d'objet : le professeur pose une question, l'élève doit répondre rapidement, le professeur mesure la conformité de la réponse, on passe à autre chose. Nous faisons l'hypothèse que toute l'évaluation scolaire tient dans cette structure.

JCC : **Question 3 : TACD et sociologie**

J'ajoute cette question, mais je pense qu'elle vous aura été posée par plus compétents que moi sur ce point. La TACD a semblé être présente, au moins par l'entremise de chercheurs, dans le débat engagé de longue date entre les didactiques et les sciences sociales. Des critiques ont été adressées aux approches didactiques par les sociologies, à partir de divers cadres. Un dialogue a été engagé donc, avec la sociologie des dispositions, et ses formes ultérieures (Lahire) ; des collaborations existent avec la sociologie des apprentissages (Rayou) ; et je m'arrête là faute de compétence.

Ma question porte sur le point suivant : quelle est aujourd'hui la part des questionnements sociologiques (au pluriel, car ils sont multiples) dans la réflexion en TACD ? Si on définit

sommairement le didacticien comme un ingénieur, ou plus modestement un artisan en charge de mettre en œuvre, dans la réalité de l'action conjointe, un programme éducatif (et pas seulement une instruction), comment prend-il compte les avertissements ou simplement les objets qui sont évoqués dans l'analyse sociologique de cette même action ? Je pense en particulier à la question du curriculum invisible, des malentendus, du rapport au savoir, du sens donné aux tâches, ou encore des question de genre ?

Je sais que la question est vaste et assez floue, mais d'autres que moi devraient la poser en termes plus clairs. Il me semble que l'enjeu n'est pas d'engager le fer avec les sciences sociales, mais au contraire d'apporter, dans des préoccupations partagées autour des inégalités, de la difficulté scolaire, des effets de distinction, etc. le « sens pratique » des acteurs en charge de travailler non plus seulement à la description et à l'analyse des effets, mais à l'intervention, en inventant des formes de recherche qui organisent des circuits dynamiques et courts entre la ci-devant « théorie » et la ci-devant « pratique ».

CDpE : Cette question, comme les autres, est importante. Nous adhérons à la manière de la poser, et nous considérons le paragraphe ci-dessous comme une réponse pertinente possible. Nous pensons que la didactique doit coopérer étroitement avec la sociologie, mais qu'elle doit le faire dans la perspective d'activer le cercle épistémologique [transformer pour comprendre pour transformer pour comprendre]... cf. notamment la thèse de Pascale Batellier sur les orchestres d'élèves en REP, intégrant la notion de configuration (Élias) ; la thèse de Caroline Perraud, dans laquelle est étudié l'agir ensemble de personnes intervenant auprès de personnes en situation de handicap (incluant celles-ci), la thèse en cours de Murielle Gerin sur l'égalité filles-garçons dans la production écrite.