



**HAL**  
open science

# Théorie des Situations Didactiques et situations de preuve : étude de deux exemples

Cécile Ouvrier-Bufferet

► **To cite this version:**

Cécile Ouvrier-Bufferet. Théorie des Situations Didactiques et situations de preuve : étude de deux exemples. 2023. hal-04138255v1

**HAL Id: hal-04138255**

**<https://hal.science/hal-04138255v1>**

Preprint submitted on 22 Jun 2023 (v1), last revised 14 Dec 2024 (v3)

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# Théorie des Situations Didactiques et situations de preuve :

## étude de deux exemples

Cécile Ouvrier-Bufferet

**Abstract.** The framework of the theory of didactical situations is based on "experimental epistemology". It allows us to question mathematics and learning situations. This text will present mathematical and experimental tools derived from this theory for thinking about a typology of situations for didactic use. In particular, it will focus on didactic variables and proof situations. Two examples will illustrate these aspects. From the fields of game theory on the one hand and number theory on the other, these examples will be discussed and revisited: the Race to 20 and the Frobenius problem.

**Keywords.** Theory of Didactical Situations, adidactical situations, didactical variable, proof, Race to 20, Frobenius problem.

**Résumé.** Le cadre de la théorie des situations didactiques s'est construit dans des travaux « d'épistémologie expérimentale ». Il permet d'interroger les mathématiques et les situations d'apprentissage. Ce texte présentera les moyens mathématiques et expérimentaux issus de cette théorie pour penser une typologie de situations à usage didactique. Un focus sera fait en particulier sur les variables didactiques et les situations de preuve. Deux exemples permettront d'illustrer ces aspects. Issus des domaines de la théorie des jeux d'une part et de la théorie des nombres d'autre part, ils seront discutés et revisités : la Course à 20 et le problème de Frobenius.

**Mots-clés.** Théorie des Situations Didactiques, situations adidactiques, variable didactique, preuve, Course à 20, problème de Frobenius.

### Table des matières

1. Introduction .....	2
2. Émergence de la Théorie des Situations Didactiques et fondements .....	3
2.A. Contrat didactique.....	4
2.B. Situations didactiques et adidactiques .....	5
2.B.a. Adidacticité .....	5
2.B.b. Construire une situation adidactique ? .....	5
2.B.c. Phases d'une situation adidactique.....	6
3. La preuve en didactique des mathématiques – Grandes lignes et spécificités dans le cadre de la TSD7	
3.A. Quelques définitions .....	8
3.B. La preuve chez Brousseau .....	8
4. Exemple de la <i>Course à 20</i> .....	9
4.A. Variables didactiques – définition .....	10

4.B.	Stratégies possibles dans la <i>Course à 20</i> .....	11
4.B.a.	Jeu 1 .....	11
4.B.b.	Jeu 2 .....	11
4.B.c.	Jeu 3 .....	11
4.B.d.	Jeu 4 – un saut vers la preuve ?.....	11
4.C.	Variables didactiques et savoirs en jeu dans la <i>Course à 20</i> .....	12
5.	Exemple d'une Situation Recherche à l'université.....	13
5.A.	Problème de Frobenius .....	13
5.B.	Généralisation du problème : une Situation Recherche pour la Classe (SiRC).....	13
5.B.a.	Les SiRC .....	13
5.B.b.	Déplacements sur $\mathbb{Z}^2$ .....	14
5.B.c.	Analyse <i>a priori</i> succincte et théorèmes en jeu.....	15
6.	Quelques résultats avec des étudiants de première année – Conclusions et perspectives .....	16
	Annexe.....	19
	Références .....	20

## 1. Introduction

Le mot « didactique », en tant que nom, remonte à Jan Amos Komensky, alias Comenius (XVII<sup>ème</sup> siècle) : « (...) l'enfance est le meilleur moment pour former l'homme. Plus tard, on n'en vient pas à bout. » « (...) je prends le risque de promettre une Grande Didactique, c'est-à-dire un art universel de tout enseigner à tous, sûr, rapide, solide c'est-à-dire certain quant au résultat, assez plaisant pour éviter l'ennui des élèves et des maîtres et durable (...) » (Comenius, 1997). Comenius identifia alors la nécessité d'étudier spécifiquement la didactique de chaque discipline (les savoirs qui la composent), mais aussi de prendre en compte : l'enfant et son évolution, les connaissances et les principes de leur acquisition, ainsi que les institutions scolaires. Nous retrouvons aujourd'hui l'ensemble de ces axes d'étude en didactique des mathématiques et d'autres s'y sont adjoints.

Cet article a pour but d'introduire la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1998), en illustrant certains de ses concepts fondateurs et en faisant un focus sur la preuve. La section 2 s'intéressera au contexte d'émergence de la Théorie des Situations Didactiques, à ses fondements, et aux définitions de contrat didactique et situations adidactiques. La manière de considérer la preuve dans les travaux de Brousseau sera présentée en section 3. La section 4 proposera un exemple fondamental de la Théorie des Situations Didactiques (*La course à 20*) et abordera plus spécifiquement la notion de variables didactiques d'une part et la preuve d'autres part, tout comme la section 5, qui permettra d'élargir le propos aux Situations de Recherche pour la Classe (SiRC, e.g. Grenier & Payan 2003, Gravier & Ouvrier-Bufferet 2022) à partir d'un exemple issu de la recherche mathématique (*Problème de Frobenius*).

## 2. Émergence de la Théorie des Situations Didactiques et fondements

Les années 60 ont marqué la nécessité d'une nouvelle approche de l'enseignement des mathématiques, initiée notamment par les travaux de la CIEAEM (*Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques*) : il s'agissait alors de restructurer l'enseignement des mathématiques après la redéfinition des mathématiques elles-mêmes par les mathématiciens. Au tout début des années 60, se met en place le CREM (*Centre de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques*), au sein de l'Institut Pédagogique National, avec un fonctionnement ancré à la fois dans la recherche fondamentale, la recherche appliquée mais aussi la recherche de développement que l'on retrouvera ensuite, après 1968, dans les IREM (*Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques*). En particulier, notons la période 1973 à 1999 où le COREM (*Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques*), porté par Brousseau, a permis des expérimentations très cadrées et encadrées, favorisant ainsi la production, l'observation, l'analyse et la modélisation de phénomènes dans des conditions déontologiquement acceptables pour les enseignants et les élèves. Le projet scientifique de Brousseau, pour un meilleur enseignement des mathématiques, est bien de créer une science rattachée aux sciences dures, avec une méthodologie proche des sciences expérimentales. Nous renvoyons au chapitre de Perrin-Glorian (1994) pour une présentation détaillée des enjeux de l'époque, du développement de la didactique des mathématiques dans différentes institutions et des premières publications montrant l'émergence du projet et des concepts de ce qui sera appelé « Théorie des Situations Didactiques » (dorénavant noté TSD) de Brousseau : situations didactiques et adidactiques ; obstacles et conceptions ; contrat didactique ; variables didactiques ; analyse *a priori* ; milieu ; dialectiques de l'action, de la formulation, de la validation ; situations fondamentales, etc.

Les fondements de la TSD se trouvent dans la définition d'une situation d'apprentissage. Il s'agit d'une situation favorisant des déséquilibres et donc des rétroactions (dimension héritée de Piaget), dans un modèle ternaire<sup>1</sup> (le savoir, le maître et l'élève), où l'erreur<sup>2</sup> est vue comme la manifestation d'un obstacle, d'une conception erronée (cet aspect étant hérité de Bachelard). Nous avons ainsi trois hypothèses pour engager la réflexion :

- Une hypothèse psychologique fondée sur l'apprentissage par adaptation de Piaget ;
- Une hypothèse épistémologique ancrée dans les travaux de Bachelard où l'on apprend en s'appuyant sur des connaissances antérieures mais aussi « contre » des connaissances antérieures. Brousseau explicite en particulier la notion d'obstacle et que, pour tout savoir, il existe une famille de situations susceptible de lui donner un sens « correct » ;

---

<sup>1</sup> Modèle provenant du socio-constructivisme de Vygotsky : individu – objet – contexte social, où la médiation sociale et le langage sont fondamentaux.

<sup>2</sup> Les erreurs ne sont pas dues au hasard : elles sont reproductibles, persistantes, mais pas forcément explicites. Une erreur est la manifestation d'un obstacle : pour le franchir, il faut engager un travail de même nature que pour la mise en place d'une connaissance et trouver un moyen de faire faire à l'élève un saut qualitatif.

- Et une hypothèse didactique précisant qu'un milieu sans intentions didactiques (c'est-à-dire non volontairement organisé pour enseigner un savoir) est insuffisant pour induire chez un sujet toutes les connaissances que la société souhaite qu'il acquière.

Ces hypothèses conduisent à introduire un modèle de la situation didactique : situation adidactique / contrat didactique (voir ci-après Section 2 et Bessot (2004) pour un développement et d'autres exemples). La didactique proposée par Brousseau est fondamentale, à l'intérieur des mathématiques, et les interroge : c'est la réflexion épistémologique qui permet de concevoir, anticiper et réaliser des conditions dans lesquelles les élèves vont produire un véritable travail mathématique. Ainsi, les situations doivent tenir compte à la fois de l'organisation des mathématiques, des possibilités d'apprentissage des élèves, des connaissances et des compétences des enseignants, et des cadres institutionnels. La TSD fonde épistémologiquement et didactiquement l'analyse *a priori* des situations, nous le verrons sur deux exemples dans les sections 4 et 5. Cette analyse *a priori* est fondamentale pour concevoir des situations d'apprentissage, anticiper, préparer l'observation lors de la mise en œuvre en classe. Et c'est la mise en œuvre des situations qui permet, *a posteriori*, d'éclairer l'écart entre ce qui était prévu et ce qu'il s'est passé, d'évaluer la validité et la pertinence du modèle construit, et donc d'enrichir notre connaissance didactique dans la perspective des apprentissages mathématiques. En conséquence, des alternatives peuvent alors être envisagées pour la suite des apprentissages.

## 2.A. Contrat didactique

Le contrat didactique a été défini lors de l'étude d'élèves en échec électif en mathématiques (exemple : le cas de Gaël en 1980). Il s'agit de règles, pour la plupart **implicites**, construites au fil des années, révélant en fait « l'épistémologie scolaire ». Il ne s'agit pas seulement d'étudier les habitudes de classe et ce que chaque partenaire (élève, enseignant) aura à gérer en classe : il s'agit de préciser « la part de contrat qui est spécifique à la connaissance mathématique », et par là, l'épistémologie de l'enseignant et des élèves.

Si certaines manifestations du contrat didactique sont assez facilement identifiables lors de ruptures de contrat (voir les exemples ci-dessous) d'autres sont moins évidentes. Étudier le contrat didactique doit permettre d'analyser de comprendre des phénomènes relatifs aux connaissances mathématiques :

« La connaissance sera justement ce qui résoudra les crises issues de ces ruptures ; elles ne peuvent pas être pré-définies. Pourtant, au moment de ces ruptures, tout se passe comme si un contrat implicite liait l'enseignant et l'enseigné : surprise de l'élève qui ne sait pas résoudre le problème (...). Le concept théorique en didactique n'est donc pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai, ou le faux contrat), mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique. C'est ce processus qui représente les observations et doit les modéliser et les expliquer. » (Brousseau, 1986, pp. 52-53).

Voici quelques exemples permettant de caractériser un contrat didactique, qui se manifestent clairement lors de ruptures de ces caractéristiques :

- un problème a toujours une solution (et une seule) ;

- la solution s'obtient en faisant une ou plusieurs opérations : il faut trouver du premier coup la bonne opération à faire ;
- il faut utiliser tous les nombres de l'énoncé ; si les nombres sont « simples », la solution doit l'être aussi ;
- il faut absolument donner une réponse : c'est à l'enseignant de juger de la validité de cette réponse ;
- de toute manière, il y a toujours une réponse à une question de mathématiques et l'enseignant la connaît. On doit donc toujours donner une réponse qui sera éventuellement corrigée.

## 2.B. Situations didactiques et adidactiques

### 2.B.a. Adidacticité

Une situation didactique a pour objet l'enseignement d'une connaissance visée. Une situation adidactique est une situation à finalité didactique (c'est-à-dire organisée par un enseignant dans un contexte où la finalité est d'apprendre) où le sujet (l'élève, l'étudiant) prend la responsabilité et avance dans la résolution de la situation, indépendamment des attentes de l'enseignant. Ainsi, dans une situation adidactique<sup>3</sup>, c'est l'élève ou l'étudiant qui « a la main » et qui devient « responsable » du savoir.

Nous désignerons dorénavant par « étudiant » toute personne qui étudie pour simplifier le texte.

### 2.B.b. Construire une situation adidactique ?

Quelles sont les conditions pour qu'une situation puisse être vécue comme adidactique ? On imagine bien qu'il ne peut pas y avoir que des situations adidactiques et l'on parlera plus facilement de moments adidactiques au sein de situations didactiques. Pour qu'une situation fonctionne en adidactique, au minimum, il faut que (cf. Bessot, 1994 & Brousseau, 1998) :

- L'étudiant dispose d'une procédure de base relative aux savoirs et connaissances antérieurs pour s'engager dans la résolution du problème.
- Mais cette procédure est insuffisante ou inefficace : l'étudiant est contraint de faire des accommodations, des modifications de son système de connaissance. Il demeure une incertitude de l'étudiant quant aux décisions à prendre.
- La connaissance mathématique visée est *a priori* requise pour passer d'une stratégie de base à une stratégie optimale.
- Il existe un « milieu » pour la validation : ce milieu permet des rétroactions.
- L'étudiant peut recommencer.

Le « milieu » est défini, par Brousseau, comme le système antagoniste de l'étudiant, en référence à la théorie psychogénétique de Piaget : dans une situation adidactique, le milieu peut apporter des

---

<sup>3</sup> Le « a » ici est privatif, faisons abstraction de l'enseignant.

rétroactions à l'étudiant, modifier ses connaissances, par exemple en permettant à l'étudiant d'abandonner, de changer, ou de faire évoluer une stratégie.

Comment aménager des moments adidactiques dans un cadre didactique ? Que comporte un « bon » milieu permettant aux étudiants de progresser dans des situations adidactiques ?

### 2.B.c. Phases d'une situation adidactique

Brousseau (1998) propose plusieurs phases permettant un fonctionnement adidactique dans la mise en œuvre de situations en classe :

- La dévolution est une composante essentielle du contrat didactique. Pilotée par l'enseignant, et donc didactique, elle consiste à transférer la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique ici) à l'étudiant.
- Situation adidactique
  - o Situation d'action : la connaissance de l'étudiant se manifeste par des décisions (succès ou échec) dans l'action qui peuvent relever de « modèles implicites » (cf. Vergnaud 1991 & Balacheff dans ce même volume). Amener les étudiants à décrire leurs actions dans la résolution d'un problème va nous permettre d'aboutir à une situation de formulation.
  - o Situation de formulation : le succès exige qu'un étudiant formule la connaissance à l'intention de l'autre (un autre étudiant ou groupe d'étudiants), avec un langage partagé. Mais comment discuter la validité mathématique du contenu ? Cette question amène à l'organisation d'une situation de validation.
  - o Situation de validation : il s'agit d'une construction formelle dans un répertoire de règles ou de « théorèmes » reconnus, dans un débat régi par des règles communes aux protagonistes. On se pose alors ces questions : qui valide quoi et comment ? Par exemple, dans le cas d'un jeu, avec stratégies gagnantes, facilitateur pour la dévolution et l'enjeu de preuve (cf. Section 4), cela peut se formuler ainsi : « ça marche » *versus* « pourquoi ça marche à tous les coups ? ». Balacheff pointe qu'il existe là un saut conceptuel important entre la preuve et la validation (Balacheff 2010). C'est bien dans la situation de validation que se situe le processus de preuve.

Une connaissance utilisée dans une situation d'action, de formulation ou de preuve change de statut : elle devient référence pour des utilisations futures. Une intervention spécifique de l'enseignant (mais pas que) est nécessaire pour déclarer le savoir : c'est l'objet de l'institutionnalisation.

- Institutionnalisation de connaissances, procédures etc. (retour à la situation didactique) : l'enseignant, à partir des productions des étudiants, fait émerger les procédures, les formulations, les propriétés etc. attestant d'une construction de connaissances, celles-ci devenant alors partagées par la classe, mais aussi validées par l'enseignant. A la charge de

l'enseignant de construire la décontextualisation de ces connaissances nécessaires pour les rendre réutilisables dans d'autres situations<sup>4</sup>.

Ainsi, deux moments, gérés par l'enseignant, fonctionnent de pair : la dévolution d'une situation didactique et l'institutionnalisation de connaissances, qui peuvent être en décalage lorsque ce qui a été dévolu aux élèves ne correspond pas à ce qui est effectivement institutionnalisé par l'enseignant. Il est donc important de se poser toujours la double question : dévolution de quoi ? institutionnalisation de quoi ?

Là où la preuve entre en jeu de manière cruciale est la situation de validation. Ces différentes situations, et en particulier la situation de validation, seront illustrées dans les sections 4 et 5.

### **3. La preuve en didactique des mathématiques – Grandes lignes et spécificités dans le cadre de la TSD**

Le champ d'étude de la preuve en mathématiques est vaste et les travaux de recherche sont nombreux à l'international. La preuve est en effet une activité fondamentale en mathématiques. Des processus variés en lien direct avec la preuve existent et peuvent faire l'objet d'études spécifiques : Explorations d'un problème ; Étude de cas particuliers, d'exemples ; Formulation d'un énoncé mathématique ; Formulation de conjectures ; Réfutations, contre-exemples – exploration du domaine de validité d'une conjecture ; Modélisation (intra- ou extra-mathématique) ; Production de définitions, de théories locales ; Recherche de 'patterns' ; Généralisations ; Raisonnement par analogie ; Raisonnement par induction ; Utilisation de différentes représentations, cadres, registres ; Logique ....

Différentes fonctions de la preuve peuvent également être listées : décider ; justifier ou réfuter ; convaincre ; savoir ; expliquer ; découvrir (inventer de nouveaux résultats) ; communiquer ; systématiser / créer des théories locales ; illustrer de nouvelles méthodes de déduction ; défendre une définition ; défendre une axiomatique... Dans un contexte d'apprentissage, la preuve joue également le rôle d'explication et de compréhension : en effet, elle permet de comprendre les relations entre les concepts introduits et leurs raisons d'être.

Dans les travaux en didactique, le rôle fondamental de l'enseignant, à la fois incitateur et modérateur en classe, et l'importance de la construction d'une communauté mathématique en classe sont pointés depuis plus de 30 ans (e.g. Hanna 1995 ; Yackel & Cobb 1996 ; Stylianides 2016 ; Balacheff à paraître). En effet, c'est à l'enseignant de valider ce qui est acceptable, d'analyser les arguments des élèves (qui ne sont pas forcément sur la validité mathématique mais cherchent à convaincre autrui), d'identifier une structure de la preuve qui sera traduite en démonstration, de prendre de la distance par rapport à l'image de la rigueur en mathématiques, etc. Pour les élèves, le « pourquoi » n'est pas forcément fondamental comme pour le mathématicien.

---

<sup>4</sup> Le savoir mathématique lui-même est décontextualisé, dépersonnalisé. Les connaissances construites dans une situation sont contextualisées (l'enseignant a produit une contextualisation). L'institutionnalisation va permettre une décontextualisation, dépersonnalisation pour les élèves et faire émerger les connaissances/compétences attendues par « l'école ».

### 3.A. Quelques définitions

Pour structurer le propos sur la preuve, nous allons faire la distinction ici entre preuve et démonstration et préciser quelques définitions, principalement en nous référant à Balacheff (1987) dont les travaux et définitions sur la preuve ont été largement repris et exploités en France et à l'international. Une preuve est une explication acceptée par une communauté donnée à un moment donné. Un débat permet de déterminer un système de validation commun aux interlocuteurs. Une démonstration est une forme particulière de restitution de la preuve. Un raisonnement est une activité intellectuelle, explicite ou implicite, de manipulations d'informations pour, à partir de données, produire de nouvelles informations.

Balacheff (1987) distingue deux types de preuves :

- Les preuves pragmatiques qui se situent dans l'action (on trouve ici des règles d'actions, des théorèmes-en-acte non prouvés où la validité de l'action est interrogée – cf. Vergnaud, 1991 et Balacheff dans ce même volume),
- Les preuves intellectuelles, où un changement de posture est nécessaire : il s'agit de passer à une position de théoricien où la connaissance devient objet de réflexion et de débat. Là, il faut que l'étudiant soit capable de décontextualiser (i.e. accéder à une classe d'objets), dépersonnaliser (i.e. se détacher de l'action), détemporaliser (i.e. « passer de l'univers des actions à celui des relations et des opérations ») (Balacheff, 1987, p. 159).

A l'interface entre ces deux types de preuve se trouvent les exemples génériques, qui vont au-delà de l'étude de cas particuliers : « L'exemple générique consiste en l'explicitation des raisons de la validité d'une assertion par la réalisation d'opérations ou de transformations sur un objet présent non pour lui-même, mais en tant que représentant caractéristique d'une classe d'individus. La formulation dégage les propriétés caractéristiques et les structures d'une famille en restant attachée au nom propre et à l'exhibition de l'un de ses représentants. » (Balacheff, 1987, p. 164-165).

Notons que Balacheff (1987), dans cette typologie, pointe trois types de situations, chacune avec des contrats spécifiques, où la preuve aura des rôles différents :

- Les preuves pour décider (plutôt du côté de l'action) ;
- Les preuves pour convaincre (mettant en jeu certains aspects théoriques) ;
- Et les preuves pour savoir.

### 3.B. La preuve chez Brousseau

Comme le rappelle Balacheff (à paraître), « Le postulat fondateur de la TSD énonce qu'il est nécessaire que la connaissance dont l'apprentissage est visé « ait fonctionné comme telle dans des débats scientifiques et dans les discussions entre élèves » (Brousseau, 1998 pp. 218-220). ».

L'enjeu de preuve, comme indiqué précédemment, se situe principalement dans les situations adidactiques de validation, dans un contexte socio-mathématique où chaque protagoniste doit adopter une attitude réflexive sur les savoirs en jeu :

« Il ne s'agit donc pas seulement pour l'enfant de « savoir » des mathématiques mais de les utiliser en tant que raisons d'accepter ou de rejeter une proposition (un

théorème), une stratégie, un modèle, ce qui exige une attitude de preuve. (...) En mathématique, le « pourquoi » ne peut pas être appris seulement par référence à l'autorité de l'adulte. (...) Nous considérons donc que faire des mathématiques est d'abord pour l'enfant une activité sociale et non pas seulement individuelle. (...) L'examen d'une preuve est une attitude réflexive (...) En général, la preuve ne pourra être formulée qu'après avoir été utilisée et éprouvée en tant que règle implicite soit dans l'action soit dans les discussions. » (Brousseau, 1998, p. 39-40).

Dans le cadre de situations adidactiques, où les situations d'action, formulation et validation fonctionnent en dialectique :

(les enfants) « (...) adoptent des théories fausses, acceptent des preuves insuffisantes ou fausses (...) Le système de preuve fonctionne alternativement :

Comme moyen implicite. Par exemple les enfants acceptent d'un accord tacite un fait non formulé ou un moyen de preuve (logique ou modèle implicite)

Comme moyen de communiquer explicitement une raison avancée

Comme objet d'étude mis consciemment à l'épreuve logique, sémantique ou pragmatique. » (Brousseau, 1998, p. 41-42).

Nous allons explorer ces dimensions et expliciter le concept de variables didactiques sur deux exemples : le premier (*La Course à 20*, Section 4) est un exemple fondateur proposé par Brousseau. Le second (*Problème de Frobenius*, Section 5) est encore ouvert dans la recherche mathématique et nous permettra de réinvestir les outils proposés par la TSD.

#### 4. Exemple de la *Course à 20*

C'est ce « jeu » proposé par Lorenzen en 1967 dans son ouvrage « Métamathématique » qui est en quelque sorte à l'origine de la théorie des situations. Il est d'usage de présenter la *Course à 20* pour introduire la TSD car cette situation a joué un rôle dans l'élaboration de la théorie, est ancrée dans les mathématiques, et permet, même encore aujourd'hui, de nouveaux développements, comme nous le verrons dans la discussion sur les variables didactiques. Cette situation a également fait l'objet de nombreuses expérimentations avec des élèves, de l'école à l'université, et s'avère résistante et consistante, comme l'analyse didactique ci-après va le montrer. Nous prenons cette situation à la fois pour illustrer les concepts didactiques précédemment introduits et pour définir le concept de « variables didactiques ».

Le jeu se présente de la façon suivante :

Jeu 1. "La course à 20" Le jeu comporte deux adversaires qui disent un nombre tour à tour. Il s'agit pour chacun des adversaires de réussir à dire 20 le premier. Le premier qui joue a le droit de dire 1 ou 2. On ne peut dire un nombre que s'il s'obtient en ajoutant 1 ou 2 au nombre que l'adversaire vient de dire.

Jeu 2. "La course à 27" Il s'agit de réussir à dire 27 le premier. Celui qui commence à jouer a le droit de dire un entier non nul inférieur ou égal à 4. On ne peut dire un nombre que s'il s'obtient en ajoutant un nombre inférieur ou égal à 4 au nombre que l'adversaire vient de dire.

Jeu 3. "La course à 24" Il s'agit de réussir à dire 24 le premier. Le premier qui joue a le droit de dire un entier non nul inférieur ou égal à 3. On ne peut dire un nombre que s'il s'obtient en ajoutant un nombre inférieur ou égal à 3 au nombre que l'adversaire vient de dire.

Jeu 4. "La course à 5929" Il s'agit de réussir à dire 5929 le premier. Le premier qui joue a le droit de dire un entier non nul inférieur ou égal à 2. On ne peut dire un nombre que s'il s'obtient en ajoutant un nombre inférieur ou égal à 2 au nombre que l'adversaire vient de dire.

La dévolution de la *Course à 20* (jeu et enjeu de gagner) est assurée par la transmission des règles du jeu et comporte une phase d'action si l'enseignant joue contre un élève puis cède sa place à un autre élève. La situation d'action ici consiste en jouer (jeu à 2 joueurs) et de nouvelles stratégies apparaissent au fil des parties. La situation de formulation peut être engagée dans des jeux entre équipes (nécessité, au sein de chaque équipe, de se mettre d'accord sur une stratégie) et la situation de validation amène l'attitude de preuve qui provient d'une nouvelle consigne, à savoir la recherche de conjectures puis théorèmes utiles pour gagner. Dans toutes ces situations, les rétroactions proviennent des parties jouées entre élèves, entre équipes. L'institutionnalisation de savoirs, stratégies etc. sera faite en fonction des objectifs d'enseignement.

#### 4.A. Variables didactiques – définition

Une variable cognitive est un paramètre de la situation qui modifie la connaissance nécessaire à la solution. Le concept de variable didactique d'une situation adidactique désigne une variable :

- « à la disposition de l'enseignant » : l'enseignant peut faire un choix en rapport avec son projet d'enseignement, choix objectivé comme une valeur de cette variable. Les autres valeurs représentent d'autres choix possibles non retenus qu'il est important de décrire pour comprendre la signification du savoir dans la situation particulière ;
- telle que ses valeurs pertinentes changent la « hiérarchie » des stratégies possibles, ou encore change la stratégie « optimale » de la situation (et donc la signification du savoir visé).

Brousseau le définit ainsi : « Nous appellerons variables didactiques les variables de commande dont on montrera qu'elles ont un effet important - qualitatif - sur les évolutions des procédures » [mises en œuvre par les élèves] (Brousseau 1981 p.68).

Ainsi, une variable didactique est un paramètre (qualitatif ou quantitatif) de la situation mathématique qui peut prendre plusieurs "valeurs". Changer la valeur d'une variable didactique impacte les procédures des étudiants. Cela signifie aussi que si l'on ne peut pas justifier le fait que la modification d'une valeur d'une variable didactique impacte la/les procédure(s) des étudiants, alors ce n'est pas une variable didactique.

Le concept de variable didactique est clairement un outil théorique d'analyse d'un problème et d'anticipation de ce qu'il peut se passer. Il permet de structurer l'analyse d'un problème mathématique et ses variations, de réfléchir à comment faire évoluer des procédures d'étudiants, de faire des choix pour un projet d'enseignement (choix dépendants des objectifs d'apprentissage).

## 4.B. Stratégies possibles dans la *Course à 20*

### 4.B.a. Jeu 1

Dans ce premier jeu, gagne celui qui joue le premier en disant 2, puis 5, 8, 11, 14, 17, 20 (qu'il peut dire quoique dise l'adversaire)<sup>5</sup>.

Très vite, on « sait » que celui qui dit 17 a gagné : la course à 20 devient ainsi la course à 17. On peut donc réitérer le raisonnement. En fait, la suite gagnante se trouve "en descendant" : 20, 17, 14 etc. Pour construire ce raisonnement, il faut faire l'hypothèse que l'adversaire détient la stratégie gagnante. Les valeurs trouvées sont des *positions gagnantes*, que l'on trouve par soustractions répétées : elles représentent le *noyau*. En théorie des jeux, le noyau est l'ensemble des nœuds depuis lesquels la victoire est assurée si l'on y parvient en cours de jeu et qu'on joue de façon optimale ensuite.

### 4.B.b. Jeu 2

Par un raisonnement analogue au 17 de la course à 20, on se pose la question suivante : pour arriver à dire 27 le premier quel nombre faut-il dire juste avant ? On peut faire la liste de tous les cas possibles pour déterminer l'avant-dernière position gagnante : Si je dis 26, mon adversaire peut ajouter 1 et dire 27 ; si je dis 25, mon adversaire peut ajouter 2 et dire 27 ; si je dis 24, mon adversaire peut ajouter 3 et dire 27 ; si je dis 23, mon adversaire peut ajouter 4 et dire 27 ; si je dis 22, quoiqu'ajoute mon adversaire - 1, 2, 3 ou 4, j'ajouterais le complément à 5 :  $1+4$ ,  $2+3$ , : je dirais donc 27 le premier.

Ainsi, la stratégie gagnante est la suivante : gagne celui qui joue le premier en disant 2. Et le noyau peut être décrit : 27, 22, 17, 12, 7, 2.

Cette situation permet un réinvestissement de la stratégie obtenue dans le Jeu 1.

### 4.B.c. Jeu 3

Pouvez-vous gagner en utilisant la stratégie que vous avez proposée après le jeu 2 ? Non, gagne celui qui joue le deuxième en disant 4 que l'on ne peut jamais dire le premier. Là aussi, il est possible de réinvestir la stratégie précédente et de décrire le noyau (24, 20, 16, 12, 8, 4). Cette situation permet d'invalider la propriété suivante « Gagne celui qui commence. ».

### 4.B.d. Jeu 4 – un saut vers la preuve ?

Dans le jeu 4, le jeu de la course à 5929, devient le jeu de la course à 5926, puis à 5923, etc. Par économie, on n'écrira pas le noyau. Ici, le jeu se transforme en : Qui gagne ? Faut-il commencer ? Si oui, en disant quel nombre ? La soustraction itérée étant en jeu, vous pouvez convoquer la division euclidienne ou tout raisonnement équivalent mettant en jeu les multiples (répertoires de multiples) voire des essais-erreurs, ou les congruences (tout dépend du niveau de connaissances), pour conclure que : Gagne celui qui joue le premier en disant 1.

---

<sup>5</sup> Exemples de formulations d'élèves de 10 ans (Brousseau, 1998, p. 42), des « bonnes et mauvaises » raisons :  
 (sémantique) Si je dis 15, je perds, parce que toutes les fois que j'ai joué 15, j'ai perdu.  
 (pragmatique) En jouant 14, je gagne, la preuve, faisons-le ... je gagne.  
 (intellectuelle) Si je joue 17, je gagne car l'autre joue 18 ou 19, et alors moi je joue 20 dans les deux cas.

Dans la *Course à 20*, les dynamiques des dialectiques d'action et de formulation dans le jeu amènent les élèves à identifier des erreurs, voire même des théories locales. La validation est d'abord sociale et culturelle. La validité d'une connaissance ou d'une stratégie peut être établie selon les règles du débat scientifique. Et il est possible de construire un répertoire de règles, propositions, théorèmes.

Deux questions peuvent être posées ici :

- Quelles sont les variables didactiques et l'intérêt de chacune des valeurs prises ci-dessus ?
- Quels savoirs mathématiques institutionnaliser ?

Comme nous l'avons vu précédemment, les réponses à ces deux questions sont en lien avec un projet d'enseignement. Mais restons à un niveau théorique d'analyse mathématique pour envisager les variables didactiques, stratégies et savoirs afférents.

#### 4.C. Variables didactiques et savoirs en jeu dans la *Course à 20*

Nous allons traiter ici le cas général du jeu à deux joueurs de la *Course à n*, où on ajoute un pas de 1, 2, ...,  $p$  ( $n$  et  $p$  entiers strictement positifs).

La première variable didactique est la relation entre  $n$  et  $p$ . La deuxième est la taille de  $n$  relativement à  $p$ . Nous pouvons les discuter de la façon suivante (cf. Brousseau 1998 et Bessot 1994) :

V1 :  $n$  multiple de  $(p+1)$  ou non

- Si  $n$  n'est pas multiple de  $(p+1)$  il faut commencer [jeux 1,2,4].
- Si  $n$  est multiple de  $(p+1)$ , il ne faut pas commencer [jeu 3].

V2 : taille de  $n$  relativement à  $p$  ( $n$  « petit » ou « grand » par rapport à  $p$ )

- Si  $n$  est « petit » par rapport à  $p$  : l'écriture du noyau est possible. La stratégie de soustractions itérées de  $(p+1)$  est une stratégie optimale concurrente à la division euclidienne qui ne donne pas le noyau [jeux 1,2,3].
- Si  $n$  est « très grand » relativement à  $p$  [jeu 4]
  - La stratégie de soustractions itérées devient très coûteuse.
  - Le jeu change alors de nature : pour gagner, faut-il commencer ? en disant quel nombre ?
  - La stratégie des soustractions itérées doit s'adapter et se transformer (on cherche à soustraire à  $n$  le multiple de  $(p+1)$  le plus grand possible).

La discussion de ces deux variables didactiques fait émerger plusieurs savoirs mathématiques, en lien avec les résolutions présentées précédemment : stratégie gagnante, noyau, soustraction itérée (et donc division euclidienne voire congruences).

La division euclidienne de  $n$  par l'entier  $(p+1)$  s'écrit :  $n = (p+1) * q + r$  avec  $0 \leq r < (p+1)$

Le « sens » de cette division (dans les jeux de la *Course à n*) est la soustraction répétée de  $(p+1)$  à  $n$  : le plus petit entier auquel on arrive est le reste.

Une troisième variable didactique, implicite dans le cas étudié ci-dessus, est à considérer : le pas 1, 2, ...,  $p$  est constitué d'entiers consécutifs (à partir de 1). Si ce n'est pas le cas, toutes les positions ne seront pas nécessairement atteignables et la soustraction itérée ne sera pas un savoir pertinent pour déterminer la stratégie optimale.

Nous pouvons étudier cela dans le jeu suivant :

Jeu 5. "La course à 20 – nouvelles règles" - Il s'agit de réussir à dire 20 le premier. Le premier qui joue a le droit de dire 1 ou 3 ou 4. On ne peut dire un nombre que s'il s'obtient en ajoutant 1 ou 3 ou 4 au nombre que l'adversaire vient de dire.

Dans ce jeu, nous pouvons construire le noyau (4, 6, 11, 13, 18, 20 – à valider et prouver !), mais se pose encore la question de la stratégie gagnante et de sa généralisation, et donc des connaissances en jeu. Il s'agit en fait d'une nouvelle situation mathématique à étudier.

## 5. Exemple d'une Situation Recherche à l'université

### 5.A. Problème de Frobenius

La question posée en fin de Section 4 n'est pas sans lien avec le problème de Frobenius, NP-difficile, encore ouvert dans la recherche : « Étant donné des entiers positifs  $a_1, \dots, a_n$  premiers entre eux, trouver le plus grand entier (nombre de Frobenius) qui n'est pas une combinaison linéaire de  $a_1, \dots, a_n$  à coefficients entiers positifs. ». Le nombre de Frobenius existe et est fini.

On trouve une simplification de ce problème dans PISA (2009<sup>6</sup>) : « Serait-il possible concevable de mettre en place un système de pièces de monnaie en n'utilisant que les valeurs 3 et 5 ? Plus spécifiquement, quels sont les montants qui pourraient être obtenus sur cette base ? Un tel système serait-il souhaitable ? ». Des expérimentations ont été réalisées en lien avec ce problème pour deux entiers premiers entre eux, dès le collège, sur un temps long (voir par exemple le dispositif de narrations de recherche à l'IREM de Montpellier).

Pour l'analyse mathématique du problème de Frobenius (résolution pour les cas  $n = 2, 3, 4$ ), nous renvoyons à l'ouvrage de Ramirez Alfonsin (2006). Plusieurs cadres mathématiques peuvent être convoqués pour le traiter (le cas  $n=2$  est particulièrement riche).

### 5.B. Généralisation du problème : une Situation Recherche pour la Classe (SiRC)

#### 5.B.a. Les SiRC

Les principaux objectifs d'une SiRC sont de placer les étudiants dans le rôle d'un chercheur en mathématiques et d'identifier et analyser les raisonnements et preuves des étudiants. On peut donner la définition suivante d'une SiRC (dérivée de Grenier & Payan 2003 & Gravier & Ouvrier-Buffet 2022) : le problème doit s'inscrire dans une problématique de chercheurs professionnels (proximité avec des questions non résolues en mathématiques) ; le problème et la/les questions initiaux doivent être faciles d'accès. C'est aux étudiants de fixer leurs variables (de recherche). Il existe des stratégies initiales ne nécessitant pas de prérequis, mais aussi plusieurs stratégies d'avancée dans le problème

---

<sup>6</sup> "Coinage system - Would it be possible to establish a coinage system based on only the denominations 3 and 5? More specifically, what amounts could be reached on that basis? Would such a system be desirable? This problem does not necessarily derive its quality from its closeness to the real world; rather, it is mathematically interesting and calls on mathematical processes that are related to mathematical literacy. The use of mathematics to explain hypothetical scenarios and explore potential systems or situations is one of the most powerful features of this example, even if its actual scenarios or systems are unlikely to be carried out in reality. Such a problem would be classified as belonging to the scientific situation type." (PISA, 2009, p. 93).

et plusieurs développements possibles. Il n'y a que des critères de fin locaux (une question résolue renvoie à une autre question). De plus, la recherche est gérée par les étudiants (et non induite par l'enseignant) et un dispositif de communication des résultats (article, présentation type séminaire) doit être prévu pour clore la SiRC et valoriser le travail des étudiants. Ce type de situations est mis en œuvre de l'école à l'université, sur un temps long.

### 5.B.b. Déplacements sur $\mathbb{Z}^2$

Nous proposons ici d'étudier non pas le problème de Frobenius, mais sa version sur  $\mathbb{Z}^2$ . Il ne s'agit en fait pas du même problème mathématique, mais certains faits mathématiques seront convergents. Un point de la grille est un point du maillage. Étant donné la grille  $\mathbb{Z}^2$ , un certain nombre de déplacements dits élémentaires (i.e., un vecteur à coordonnées entières), quels points de la grille sont atteignables, à partir d'un point donné, par combinaisons linéaires entières positives des déplacements élémentaires ?

Voici un rapide traitement mathématique de ce problème (cf. Ouvrier-Bufferet 2003, 2011, soumis pour plus de détails).

- 1) Existence : il existe un ensemble de déplacements permettant effectivement générant tous les points de la grille (il suffit de prendre quatre déplacements unitaires dans les quatre directions de la grille) (Figure 1).
- 2) Deux propriétés permettant de caractériser l'aspect « générateur » : la « densité », lorsque tous les points d'une zone de la grille sont atteints, d'une part (Figure 2), et « un peu partout » (i.e. proche de n'importe où) c'est-à-dire quel que soit un point P de la grille, il existe un point atteint A "proche" tel que la distance entre P et A soit bornée (indépendamment de P), d'autre part (Figure 3).
- 3) Problème inverse et minimalité : une fois l'ensemble des points atteints déterminé, on peut alors étudier la question suivante : Est-il possible d'enlever un déplacement élémentaire sans changer l'ensemble des points atteints ?

Cette question est celle de la minimalité de l'ensemble donné. Un ensemble de déplacements élémentaires est dit « minimal » lorsque la suppression de l'un de ces déplacements élémentaires modifie l'ensemble des points atteints. On peut se poser alors la question de la caractérisation d'ensembles générateurs du plan discret qui sont minimaux (un tel ensemble est dit « générateur minimal », exemple Figure 4). Enfin, les ensembles générateurs d'un secteur donné du plan discret (ou de tout le plan discret) et minimaux (au sens ci-dessus) sont-ils *minimums*, c'est-à-dire, ont-ils tous la même cardinalité ?

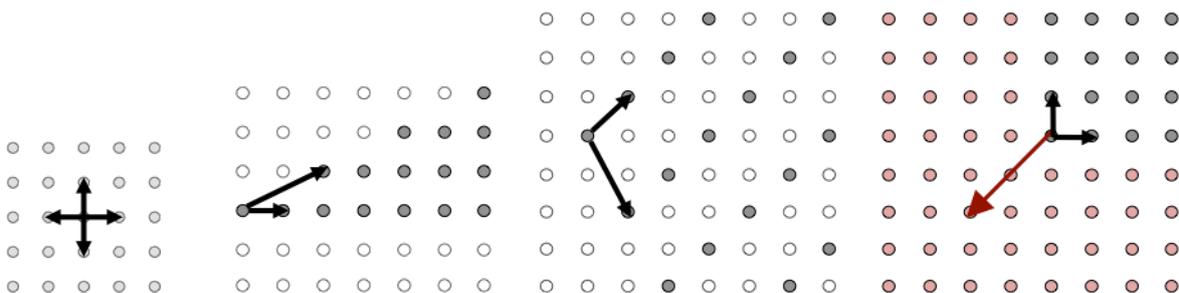


Figure 1

Figure 2

Figure 3

Figure 4

### 5.B.c. Analyse *a priori* succincte et théorèmes en jeu

Nous pouvons identifier plusieurs variables didactiques : nature de la grille, nombre de déplacements, choix de valeurs pour les déplacements (orienté vers certaines propriétés identifiables expérimentalement). Les valeurs pour définir les déplacements vont avoir un impact sur les procédures de résolution et la définition des concepts en jeu, comme le montre l'analyse proposée dans Ouvrier-Buffet (2003, 2011, soumis).

En termes de TSD, la dévolution est assurée du fait de son inscription dans un dispositif de type SiRC et une première phase d'action est possible avec l'étude de petits cas et donc de faits (expérimentaux) mathématiques facilement accessibles : la dévolution est favorisée en fonction des choix de premiers cas à étudier donnés aux étudiants (valeurs en jeu dans les déplacements à choisir). Il est aussi possible de faire la dévolution d'une situation de construction de définitions (Ouvrier-Buffet 2003). Dans la situation expérimentée avec des étudiants de première année, trois problèmes initiaux sont proposés (voir Annexe) :

- Le problème 1, avec deux déplacements, qui clairement ne suffisent pas pour atteindre tous les points de la grille, permet de négocier cette situation comme différente de l'algèbre linéaire « connue ».
- Le problème 2 permet de faire émerger les notions de dépendance et de redondance, car il est possible de supprimer l'un des déplacements proposés sans changer l'aspect « générateur ».
- Le problème 3 comprend un ensemble générateur et minimal de quatre déplacements et permet de faire émerger le fait que trois déplacements ne sont pas toujours suffisants. Et, en conséquence, que le théorème de la dimension est faux dans le cas discret.

Plusieurs situations de formulations sont possibles : formulation du problème, des questions que l'on se pose, de propriétés, et d'énoncés mathématiques (à prouver). La validation est à la fois expérimentale (dans l'étude de petits cas) et théorique (dans l'étude du cas général nécessitant la définition de certains concepts et la preuve de théorèmes). L'institutionnalisation, à discuter relativement à des connaissances/compétences antérieures et un projet d'enseignement, peut résider dans la nature d'heuristiques mobilisées dans la résolution du problème (exploration de petits cas ; conjecture ; définitions ; preuve), mais aussi dans la formalisation d'énoncés mathématiques (prouvés ou à prouver) et de concepts transversaux aux mathématiques (ensemble générateur, ensemble générateur minimal, « base », « dimension »). Ces contenus et heuristiques sont présentés en détails dans Ouvrier-Buffet (soumis).

Les connaissances en jeu concernent les nombres premiers, le théorème de Bezout, le petit théorème de Fermat, l'algorithme d'Euclide, mais aussi des concepts plus transversaux que l'on retrouve en algèbre linéaire (générateur, dépendance et indépendance, minimalité, base et dimension).

Nous avons vu ci-dessus que plusieurs faits expérimentaux et concepts sont à caractériser : la densité, u-p. partout, générateur, minimalité. Il est possible de s'engager dans un processus de définition, par exemple : « un ensemble de déplacements est minimal si enlever un déplacement modifie l'ensemble des points atteints » et reposer de nouvelles questions telle que : « Les ensembles minimaux et générateurs de déplacements sont-ils minimum ? (i.e. même cardinalité) », ce qui n'est pas le cas, et

c'est l'un des intérêts de l'étude du cas discret. En effet, on « remet en cause » des résultats de l'algèbre linéaire (en particulier : les concepts de base, famille libre (unicité) et génératrice (existence CL), et le fait que toutes les bases d'un espace vectoriel ont le même nombre d'éléments.)

Pour la production de théorèmes, nous pouvons revenir à  $\mathbb{Z}$  avant de voir le prolongement sur  $\mathbb{Z}^2$ .

- **Théorème 1** (sur  $\mathbb{Z}$ ) : quel que soit  $k$  entier, il existe un ensemble minimal générateur de  $k$  déplacements.

Deux exemples pour illustrer sur  $\mathbb{Z}$  :

$E = \{1 ; -1\}$  : si on enlève 1, on perd la densité.

$F = \{2 ; 3 ; -6\}$  : Si on enlève 2 ou 3, on perd la densité. Et si on enlève -6, on perd la propriété u-p. partout.

- **Théorème 2** (sur  $\mathbb{Z}^2$ ) : quel que soit  $k$  entier, il existe un ensemble minimal générateur de  $k$  déplacements.

L'étude pragmatique et expérimentale des premières valeurs de  $k$  permet d'aborder ce théorème d'existence.

### Éléments pour la preuve

Pour construire un ensemble générateur minimal de  $k$  déplacements élémentaires, il suffit de construire un ensemble générateur minimal de  $(k-2)$  déplacements horizontaux, permettant de générer  $\mathbb{Z}$  (avec l'aide de Bézout utilisé pour prouver le théorème 1). Il suffit alors d'ajouter deux déplacements élémentaires verticaux. Mais,  $k$  étant donné (aussi grand que l'on veut), nous ne savons pas construire tous les ensembles de  $k$  déplacements élémentaires générateurs minimaux. Comment les construire est une question ouverte ici.

## 6. Quelques résultats avec des étudiants de première année – Conclusions et perspectives

Les éléments décrits ci-dessous reprennent les principaux résultats d'une expérimentation, d'une durée de trois heures, conduite avec des étudiants de première année d'université ayant déjà eu un cours d'algèbre linéaire. La finalité était le rendu d'une narration écrite de leur recherche.

Les étudiants s'inscrivent rapidement dans le cadre de l'algèbre, utilisant les termes de « générateurs », « libres », mais sans définition et sans lien avec les spécificités du problème discret, et des systèmes d'équations comme le montre cet extrait des rendus écrits lors de l'étude du Problème 1 :

On peut faire une analogie avec les espaces vectoriels. Les points que l'on peut atteindre sont atteints par des combinaisons linéaires telles qu'avec  $\vec{u}(2,1)$  et  $\vec{v}(-3,-3)$  on a des combinaisons linéaires  $\lambda_1 \vec{u} + \lambda_2 \vec{v}$  et l'on peut atteindre la zone "interdite" car  $\lambda_1, \lambda_2 \in \mathbb{N}^{++}$ . On constate aussi que l'ensemble des points atteints n'est pas un espace vectoriel car il n'y a pas d'élément nul, puisque  $\vec{u} + \vec{v} \neq \vec{0}$ , et  $\lambda_1 \neq 0$  et  $\lambda_2 \neq 0$ .

Les étudiants ne questionnent pas le théorème de la dimension, pas plus qu'un ensemble de  $k$  déplacements, générateur minimal, avec  $k > 4$ . Le fait que deux déplacements pourraient suffire est très persistant.

Cependant, le problème discret parvient à être identifié malgré tout pour lui-même, du fait de différences avec l'algèbre linéaire, comme le montre cet extrait :

373 S (GR) : Parce que justement ce n'est pas un espace vectoriel, je veux dire ça y ressemble, mais ce n'est pas un espace vectoriel. Déjà il n'y a pas d'élément nul, et en plus les lambdas dont on pourrait se servir, ils ne peuvent pas être négatifs. Comment dire, en fait, tu as seulement deux types de déplacement, mais tu ne peux pas faire, en fait, par exemple quand tu fais le (3 ; 3), comme ça tu ne peux pas faire le (3 ; 3) dans l'autre sens. Et pareil avec le (2 ; 1), tu peux pas faire le, le (-2 ; -1).

Nous notons une réelle difficulté à identifier la propriété « densité », peut-être du fait de la prédominance de la propriété « u-p. partout » et des « 4 points cardinaux ». En revanche des définitions-en-acte et propriétés-en-acte montrent que les étudiants font un focus sur « les » 4 déplacements élémentaires (Figure 1 et extrait ci-dessous), tentent systématiquement de se ramener à ces déplacements (par combinaisons linéaires des déplacements donnés dans les trois problèmes, cf. Annexe), et considèrent qu'un ensemble est non-minimal quand un déplacement est combinaison linéaire d'autres.

178 B : Pour pouvoir aller partout, il faudrait qu'on ait une combinaison ... Pour savoir si on peut aller sur chaque point de la grille exactement, on prend ça, avec les coordonnées multipliées par a, b, c ou d (c'est nos alpha, bêta, gamma ...). Tu essaies, si tu trouves (1 ; 1), ça veut dire que tu peux aller là. Ensuite, tu fais ce système avec (1 ; 1) pour voir si tu as des solutions. Tu fais le système avec (1 ; -1) pour voir si tu peux aller là, et avec (-1 ; 1) et avec (-1 ; -1).

179 A : Oui, pour voir si tu peux atteindre les quatre points qu'il y a autour !

180 B : Ça veut alors dire que tu peux aller partout. Si on peut prouver ça, on aura plus de questions à se poser. Et si on peut pas le prouver ... ça veut dire qu'il y a des conditions, et vu que c'est compliqué, soit il y a une technique ...

181 A : C'est pas ces quatre-là. Il faut prendre ceux-là.

182 B : Ah oui! Il faut prendre (1;0) (-1;0) (0;1) et (0;-1). Ça nous fait quand même quatre systèmes d'équations à résoudre ! Mais il y a plein de solutions avec ça ! Mais prouver qu'il y en a une, ça suffit. Et il faudra qu'elle marche pour l'autre aussi. (Ils font les calculs, cherchent les coefficients par essais-erreurs).

Toujours dans la dialectique action-formulation, nous avons observé des définitions et propriétés opératoires chez les étudiants :

- Une définition naturelle de « générateur » consistant à « atteindre tous les points de la grille »,
- transformée en une propriété opératoire : « générer 4 points ou déplacements » ;
- Et « avoir toutes les directions représentées (droite, gauche, haut, bas) » apparaît comme une condition nécessaire, comme le montrent ces extraits :

« Groupe D : Mais après, peut-être que ... on peut pas supprimer  $d_1$ , parce que c'est le seul qui nous fait monter. On peut pas supprimer  $d_2$ , c'est le seul qui nous fait aller à gauche.

Groupe P : Si on supprime  $d_1$  il y a déjà toute la partie du haut qui se supprime. C'est bien ça ? (...) Pareil si on supprime  $d_2$  on va rester dans cette zone. Ca, ça se supprime. On n'atteint jamais cette zone. »

En fait, des définitions-en-acte, opératoires dans l'action mais non énoncées comme des définitions, sont utilisées par les étudiants mais ne prennent jamais un statut de définition mathématique. Il s'agit en particulier de définitions-en-acte de « générateur minimal » (lorsque tous les déplacements sont utilisés dans la recherche de quatre déplacements unitaires) et « d'ensemble minimal » (un ensemble de déplacements n'est pas minimal lorsqu'un déplacement est combinaison entière des autres.), ce qui impacte les procédures des étudiants dans les situations de formulation en particulier.

Ce qui nous permet de conclure que les définitions-en-acte montrent que les étudiants se détachent difficilement de l'action, ils se limitent aux cas proposés et ne s'engagent pas dans un questionnement en lien avec la généralisation de leurs observations : il n'y a donc pas d'évolution des définitions-en-acte vers des énoncés mathématiques et donc pas d'engagement dans un processus de preuve. Même si la distance entre manipulation et formalisation est (trop) peu travaillée dans l'enseignement, ce phénomène s'interprète aussi grâce au cadre de la TSD. En effet, il s'agit là de difficultés dans les situations de formulation et de validation. En particulier, l'articulation définition-preuve est à construire chez les étudiants, et une formulation des énoncés mathématiques serait à solliciter davantage (dans la dialectique action-formulation) pour fonder un travail sur la preuve plus poussé. Il n'y a pas eu de réelle situation de validation. Nous pouvons étendre ce constat aux SiRC en général, en soulignant l'importance de l'ingénierie didactique dans la conception des situations de formulation et de validation et dans la problématisation de leur dialectique : c'est bien le problème de validation qui doit émerger, comme le rappelle Balacheff (à paraître)<sup>7</sup>.

En ce qui concerne le problème des déplacements sur la grille en soi, nous avons pointé les spécificités du cas discret, mais il nous faut constater la prégnance du modèle « algèbre linéaire », mal maîtrisé par les étudiants. Il est difficile de mettre en place une problématique hors de l'algèbre notionnel et de réussir la décontextualisation. Le cas discret est plus complexe, mais plus abordable et plus riche, permettant de « séparer » les propriétés et les concepts, notamment de générateur, minimalité et dépendance. Cette richesse mathématique reste à exploiter, en particulier dans la perspective d'une transposition pour les étudiants (par exemple dans un Travail Encadré de Recherche), ou dans la formation des enseignants, afin d'engager les étudiants dans une démarche mathématique fructueuse.

---

<sup>7</sup> « La situation de preuve doit donner aux élèves les raisons de s'engager dans une validation par les connaissances (théorèmes et théorèmes-en-acte, règles d'inférence, contrôles) » (Balacheff, à paraître, p. 31).

Au niveau didactique, le concept de variables didactiques et les situations d'action, formulation, validation permettent de structurer davantage la mise en œuvre pour éviter les écueils constatés plus haut. Ce travail est à poursuivre dans le cadre des SiRC.

## Annexe

### Consignes générales

Aujourd'hui, nous allons nous intéresser à des déplacements sur une grille (feuilles jointes).

Dans chaque problème, on s'autorisera un ensemble de déplacements. Ces déplacements pourront être utilisés autant de fois que l'on veut, et ce, dans n'importe quel ordre.

On se donne un "point de départ" A (choisissez-le à proximité du centre de la feuille).

**Pour chacun de ces problèmes, on se posera les questions suivantes :**

- Partant du point A, quels points de la grille peut-on atteindre ?
- On se donne un autre point : B. Peut-on aller de A vers B ? Si oui, y a-t-il différentes manières de s'y rendre ? Qu'est-ce que vous entendez par "différent" ?
- Peut-on supprimer un ou plusieurs déplacements ? Si oui, quelles en sont les conséquences ?

#### Problème 1

- Les déplacements autorisés sont :  
 $d_1$  : 2 carreaux à droite et 1 carreau en haut.  
 $d_2$  : 3 carreaux à gauche et 3 carreaux en bas.
- Le point B est situé trois carreaux à droite et trois carreaux en bas de A.

#### Problème 2

- Les déplacements autorisés sont :  
 $d_1$  : 2 carreaux à droite et 3 en haut  
 $d_2$  : 5 carreaux à gauche et 2 en bas  
 $d_3$  : 5 carreaux à droite et 3 en bas  
 $d_4$  : 1 carreau à droite.
- Le point B est situé deux carreaux à droite et deux carreaux en bas de A.

#### Problème 3

- Les déplacements autorisés sont :  
 $d_1$  : 3 carreaux à droite et 3 en haut  
 $d_2$  : 2 carreaux en haut  
 $d_3$  : 1 carreau à gauche  
 $d_4$  : 1 carreau à gauche et 3 en bas.
- Le point B est situé un carreau à droite et six carreaux en haut de A.

## Références

- Balacheff, N. (1987). Processus de preuve et situations de validation. *Educational Studies in Mathematics*, 18, 147-176. <https://doi.org/10.1007/BF00314724>
- Balacheff, N. (2010). Bridging knowing and proving in math: a didactical perspective. In G. Hanna et al. (Eds.), *Explanation and proof in mathematics* (p. 115-135). Springer.
- Balacheff, N. (à paraître). Situations pour l'apprentissage de la preuve en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*.
- Balacheff, N. (ce volume).
- Bessot, A. (2004). Une introduction à la théorie des situations didactiques. *Cahiers du Laboratoire Leibniz*, 91. hal-00078794
- Brousseau, G. (1981). Problèmes de didactique des décimaux. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2(1), 37–127.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Comenius (1997). *La Grande Didactique*. Klincksieck.
- Hanna, G. (1995). Challenges to the importance of proof. *For the Learning of Mathematics*, 15(3), 42–49.
- Gravier, S. & Ouvrier-Bufferet, C. (2022). The mathematical background of proving processes in discrete optimization—exemplification with Research Situations for the Classroom. *ZDM - Mathematics Education*, 54, 925-940.
- Grenier, D., & Payan, C. (2003). Situations de recherche en “classe”, essai de caractérisation et proposition de modélisation. In V. Durand-Guerrier & C. Tisseron (Eds.), *Actes du Séminaire National de didactique des mathématiques* (pp. 189–205). IREM de Paris 7.
- Lorenzen, P. (1967). *Métamathématique*. Gauthier-Villars.
- Ouvrier-Bufferet, C. (2003). *Construction de définitions / construction de concept : vers une situation fondamentale pour la construction de définitions en mathématiques*. Thèse, Université Joseph Fourier, Grenoble. Disponible en ligne : <https://theses.hal.science/tel-00005515>
- Ouvrier-Bufferet, C. (2011). A mathematical experience involving defining processes: in-action definitions and zero-definitions. *Educational Studies in Mathematics*, 76, 165–182
- Ouvrier-Bufferet, C. (soumis). Approaching transversal concepts with discrete mathematics: a situation from ongoing mathematical research for undergraduate students. *EpiDEMES*. Disponible en ligne : <https://hal.science/hal-03793651>
- Perrin-Glorian, M.-J. (1994). Théorie des Situations Didactiques : naissance, développement, perspectives. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavnigot (Dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France – Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (pp. 97-147). Grenoble : La Pensée Sauvage.

- PISA (2009). PISA 2009 *Assessment Framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD.
- Ramirez Alfonsin, J.L. (2006). *The Diophantine Frobenius Problem*. Oxford University Press.
- Stylianides, A. J. (2016). *Proving in the elementary mathematics classroom*. Oxford University Press.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2/3), 133-169.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Socio-mathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458–477.

Cécile Ouvrier-Bufferet  
Université Paris-Est Créteil  
LDAR, Paris  
e-mail: [cecile.ouvrier-bufferet@u-pec.fr](mailto:cecile.ouvrier-bufferet@u-pec.fr)