

Sitographie:

- **Association Nationale des Formateurs de l'Ecole Primaire**, <http://www.anfep.net/>
- **Encyclopédagogie Ecole primaire**, <http://p.birbandt.free.fr/>
- **Pédagogie du jeu d'échecs**, <http://schmurtzland.free.fr/site/dossier%20echecs/dossier.htm>
- **Le jeu d'échecs vu par un philosophe**, <http://www.mjae.com/philosophe.html>

Bibliographie

Textes officiels :

- « **Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire** », 2002. CNDP / XO Editions
- « **Programmes de l'école primaire** », 1995. coll. Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres, CNDP.
- « **Mathématiques** », 2005. Documents d'accompagnement des programmes, CNDP.
- « **Mathématiques** », 2002. Documents d'application des programmes, CNDP.

Ouvrages :

- Alladaye René, 2005. « **Petite philosophie du joueur d'échecs** », coll. Pause philo Paris, Milan.
- Noble Alain, 1995. « **Le jeu d'échecs** », CRDP de Poitou-Charente.
- Grandmont Nicole (de), 1997. « **Pédagogie du jeu** », coll. Pratiques pédagogiques, De Boerck & Larcier.
- Mettoudi C., Yaïche A., 2003. « **Travailler par cycles en mathématiques** », coll. L'école au quotidien, Paris, Hachette Education
- Mettoudi C., Yaïche A., 2003. « **Travailler par cycles en français** », coll. L'école au quotidien, Paris, Hachette Education
- Groupe Oral-Créteil, 1999. « **Enseigner l'oral à l'école primaire** », coll. Pédagogies pour demain, Paris, Hachette éducation,
- Dolz J., Schneuwly B., 1998. « **Pour un enseignement de l'oral. Les genres oraux publics.** » , Paris, ESF.
- Aubert-Péres J., Vieuxloup J., 2003. « **Comment donner la parole aux élèves ?** », CRDP de Bretagne.
- Gromer B., Weiss M., 1990. « **Lire Tome 2 : être lecteur** », Coll. Formation des enseignants, Paris, Armand Colin.
- Charmeux Eveline, 1988, « **La lecture à l'école** », Paris, CEDIC.
- Cohen I., Mauffrey A., 1983. « **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture** », coll. Formation des enseignants, Paris, Armand Colin.
- Cocula B., Peyroutet C., 1978. « **Didactique de l'expression** », collection G. Belloc, Poitiers, Delagrave.

par le jeu, et ce malgré les nombreuses recherches menées notamment en Russie, j'ai contribué à montrer que l'apprentissage et la pratique des échecs à l'école n'étaient pas vains. En classe, ce jeu sert des objectifs précis et nécessaires au développement de l'individu. Siegbert Tarrasch, grand joueur de la fin du XIXème siècle, prétendait même que « les échecs, comme l'amour et la musique ont la faculté de rendre les gens heureux. » (Cité par René Alladaye, in « Petite Philosophie du joueur d'échecs, Milan, 2005).

Conclusion

Les compétences transversales se construisent progressivement tout au long de la vie d'un individu. Développées durant la scolarité, elles constituent autant de moyens indispensables pour vivre en citoyen éclairé. A l'école primaire, elles visent à permettre à l'élève d'accéder «à une première autonomie » dans le domaine de la langue française particulièrement, qu'elle soit orale ou écrite.

En apprenant à jouer et en jouant aux échecs, les élèves ont travaillé et développé des compétences dans les domaines de la langue écrite, lue et parlée. A travers les activités présentées dans ce mémoire, l'apprentissage et la pratique des échecs à l'école en cycle III paraissent donc justifiés. D'autant, que l'aspect ludique, même diminué par la dimension plus pédagogique donnée au jeu, reste un élément de motivation pour les élèves : le jeu d'échecs participe à «rendre l'école aimable et le travail attrayant ».

Bien sûr, à l'heure de dresser un bilan, il n'est pas question de faire l'apologie du jeu d'échecs comme remède miracle. Comme l'ordinateur, le jeu d'échecs apparaît simplement comme un outil pertinent pour le maître au service du développement de certaines compétences transversales, en Dire, Lire, Ecrire notamment. Il offre des situations pédagogiques variées, riches à exploiter, porteuses de sens pour les enfants.

Ce n'était pas le but de ce travail, mais on pourrait également justifier la place du jeu d'échecs dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté, et même dans le cadre d'apprentissages disciplinaires. En effet, lors de mes pratiques, le tutorat, la collaboration ou la mutualisation ont été des formes de travail mises en oeuvre par les élèves. Le paramétrage de ces activités et de ces pratiques m'a permis également de mettre en place une différenciation personnalisée répondant aux besoins de chacun.

De plus, si ce travail a été mené dans une classe de cycle III, il pourrait également l'être en cycle II voire en cycle I, à condition bien sûr pour le maître, d'adapter ses objectifs au niveau des élèves.

Le dernier point qu'il faudrait encore approfondir est celui de l'évaluation des compétences mentionnées dans ce mémoire. Si elles ne sont pas mesurables, on peut toutefois les identifier quand elles se présentent et observer l'évolution de leur maîtrise par les élèves. Il s'agit donc de se donner du temps pour s'engager dans une pratique continue qui permettra à terme d'en percevoir tous les effets.

Au-delà des simples représentations de tout un chacun sur un jeu d'échecs rendant intelligent, présenté ainsi dans les médias et dans la littérature de jeunesse (Harry Potter aussi joue aux échecs !), si le doute persiste sur les capacités de transfert des facultés de réflexion et de raisonnement développées

3.3. Les compétences dans le domaine de l'Écrire

Les activités d'apprentissage et de pratique du jeu d'échecs analysées et qui nécessitent une pratique de l'écrit permettent de développer les compétences suivantes :

- Etre capable de noter vite et économiquement.
- Etre capable de connaître et utiliser des abréviations.
- Etre capable de traduire des relations logiques par des symboles.
- Etre capable d'écrire en situation de réflexion.
- Etre capable de transposer un discours oral en dessins, diagrammes, schémas.
- Etre capable de savoir pratiquer une écoute sélective tenant compte de ce que l'on sait et ce que l'on cherche.
- Etre capable de savoir écrire rapidement en position d'écoute.

synthèse ne se veut en aucun cas, être une liste exhaustive des compétences travaillées, mais représentative de la diversité des compétences travaillées.

De plus, au cours de ma réflexion dans ce mémoire, je n'ai analysé en profondeur que quelques activités mises en place dans ma classe. J'aurais pu en choisir d'autres, qui développent elles aussi les compétences ci-dessous, mais d'autres également.

3.1 Les compétences dans le domaine du Dire

Les activités échiquiennes axées autour d'une pratique de l'oral permettent de développer chez l'élève les compétences suivantes :

- Etre capable de repérer l'objet de l'enjeu et l'exprimer à ses camarades
- Etre capable d'utiliser dans ses interventions des éléments tirés des échanges précédents
- Etre capable d'énoncer les idées émises par les participants
- Etre capable de s'approprier les éléments qui lui serviront mener à terme la discussion
- Etre capable de faire part de son avis de manière argumentée
- Etre capable de prendre le parti d'un des interlocuteurs à l'aide d'arguments appropriés
- Etre capable de reformuler dans ses propres termes l'intervention d'un élève

3.2. Les compétences dans le domaine du Lire

En apprenant et en jouant aux échecs, les activités mises en place permettent de développer des compétences telles que :

- Etre capable de dégager les informations utiles d'un document
- Etre capable d'identifier les éléments d'informations véhiculés par l'image et par le texte
- Etre capable d'adapter sa stratégie de lecture en fonction du document et du temps accordé :
lecture intégrale ou sélective en s'aidant d'indices internes
- Etre capable de déterminer les informations essentielles et secondaires
- Etre capable de lire un tableau (à simple, à double entrée, à données multiples)
- Etre capable de dégager les informations utiles d'un document
- Etre capable de décoder ses notes
- Etre capable de récupérer des informations à partir de ses notes
- Etre capable de sélectionner ce dont on a besoin

informations qu'ils n'avaient auparavant pas jugées utiles (valeurs des pièces, déplacements spéciaux, promotion du pion...)

2.3.5. Une prise de notes qui a du sens

Dans «Didactique de l'expression», Bernard Cocula et Claude Peyroutet déclinent les six fonctions de l'écrit :

- Référentielle : relative aux informations objectives
- Expressive : relative à l'expression d'opinions ou de jugements
- Conative : relative à la mise en page
- Phatique : relative à sa lisibilité
- Métalinguistique : relative à la terminologie employée
- Poétique : relative aux sentiments et sensations

Ainsi, en ce qui concerne nos deux exemples, on peut y distinguer des fonctions différentes et variées :

| | Construction du carnet d'échecs | Codage des coups échangés pendant une partie |
|----------------------------------|--|--|
| Fonction référentielle | Contient des informations objectives susceptibles d'être utiles à l'auteur dans l'avenir | Contient des informations effectives brutes. Joue un rôle dans le jeu lui-même, en permettant grâce à son statut d'écrit, de réguler des conflits entre joueurs |
| Fonction expressive | Selon l'auteur | Possibilité d'annoter une partie codée avec de commentaires sur la qualité des coups joués |
| Fonction conative | Importante, notamment le rapport du texte au dessin | Mise en page imposée |
| Fonction phatique | Doit être lisible par l'auteur | Doit être lisible par les deux joueurs |
| Fonction métalinguistique | Possibilité d'explicitier du lexique spécifique (chaîne de pion, échecs, mat, etc.) | |
| Fonction poétique | | |

3. le jeu d'échecs au service des compétences transversales

Nous pouvons à présent tenter la synthèse des compétences transversales en Dire, Lire, Ecrire que l'on peut développer chez l'enfant lors de l'apprentissage et la pratique du jeu d'échecs. Cette

2.3.4. Les différents aspects travaillés dans la prise de note

Dans « La prise de notes, un défi pour le cycle III », le groupe EDEVE établit quatre paramètres qui permettent de nuancer l'efficacité d'une prise de notes :

- La situation de prise de notes
- La nature des informations à consigner
- Les raisons qui motivent la prise de note
- Les connaissances de l'auteur des notes sur le sujet

On peut donc comparer les deux situations et se rendre compte qu'elles ne visent pas les mêmes compétences.

| | Construction du carnet d'échecs | Codage des coups échangés pendant une partie |
|---|---|---|
| Situation de prise de notes | Apprentissage des règles du jeu. Forme de travail orale collective, avec va et vient entre l'échiquier mural collectif, et l'échiquier individuel | Jeu Forme de travail silencieuse centré sur un support unique : l'échiquier. |
| Nature des informations consignées | A SELECTIONNER L'auteur doit les sélectionner. Elles peuvent être d'ordre fonctionnel et / ou stratégiques. Elles sont textuelles et / ou dessinées | IMPOSEES PAR LE JEU Il s'agit des coups joués par l'auteur des notes et son adversaire. Il doit les coder. |
| Raisons motivant la prise de notes | Fonction mémorielle à long terme | Fonction mémorielle (pour poursuivre ou remonter le fil de la partie) Fonction référentielle (statut d'arbitre de la partie) Fonction réflexive (pour un retour sur la partie et sur la pertinence des coups joués) |
| Connaissance du joueur | Provient d'une culture personnelle | Tous maîtrisent les règles de base du jeu (mouvement de pièces, prises, notion d'échecs et de mat) |

Cependant, le groupe EDEVE comme les auteurs de «Des apprenants autonomes » insistent sur l'importance de permettre à l'élève de perfectionner ses notes. C'est dans cet esprit que le carnet d'échecs est conçu : évolutif et ouvert. Au fil de leur pratique, les élèves y ajoutent régulièrement des

Les documents de l'annexe 8 montrent que les informations recensées par les élèves sont de d'ordre :

- fonctionnel : les règles du jeu, les règles régissant le mouvement des pièces.
- stratégique : les combinaisons de pièces, l'organisation de jeu permettant de construire un avantage.

Ainsi Loïcia aborde les deux aspects à propos du roi, mais ne reste que dans le fonctionnel en ce qui concerne le pion. A l'inverse, Julian consigne des informations plus riches et plus variées pour le pion que pour le roi. Ceci s'explique par le fait que l'étude du pion constitue la première expérience de prise de notes, alors que le roi fait l'objet de la quatrième. Les habitudes prises par Julian montrent qu'il traite les deux niveaux d'information de façons distinctes : les informations fonctionnelles par écrit, les informations stratégiques par le dessin (dessin d'une chaîne de pions). Loïcia, quant à elle, affine la pertinence des notes au fur et à mesure qu'elle prend conscience de la dimension tactique du jeu. Elle s'aide également du dessin, mais davantage dans la fonction illustratrice du texte (les flèches montrent les déplacements possibles des rois placés en opposition).

Dans le cas des parties d'échecs elles-mêmes, il ne s'agit plus de sélectionner les informations mais de coder rapidement des coups. L'élève doit donc alors réfléchir sur une codification appropriée, sur des abréviations porteuses de sens.

2.3.3. L'apprentissage d'un code

Avant d'utiliser la codification usuelle des échecs, les élèves doivent mettre en place leur propre système de notation. Ils pourront alors l'évaluer eux-mêmes, la semaine suivante, au moment de reprendre la partie en cours. Les documents de l'annexe 9 nous montrent quelques exemples des stratégies mises en place.

La première chose à remarquer est que tous les élèves ont recours au repérage des cases de l'échiquier pour coder leurs coups. Mélissa n'a pas eu recours aux abréviations. Par conséquent la lourdeur de son dispositif de notation ne permettra pas de mener la partie à terme. De plus, cette trace écrite est inexploitable pour pouvoir reprendre la partie ultérieurement. L'absence des positions de départ des pièces et des prises des pièces adverses rend la reconstitution extrêmement délicate voire impossible. C'est également le travers des parties de Yannis, malgré les abréviations du nom des pièces déplacées, et de Kevin, à laquelle il ne manque que les prises pour être opérationnelles.

Ainsi très rapidement, les élèves ressentent le besoin d'un codage fonctionnel (présenté en annexe 2). C'est le moment pour le maître d'introduire la notation utilisée par tout joueur d'échecs et qui sera également utilisée pour jouer la partie par messagerie électronique. L'extrait de la partie de Julie et de Johnny, en annexe 9, constitue un exemple de l'usage fait de cette codification.

élèves la pratiquent quelques fois de façon informelle en classe, lorsque, par exemple, ils notent leurs devoirs dans le cahier de textes.

La prise de notes est un exercice délicat qui nécessite un apprentissage, tant pour la sélection des informations à écrire que pour leur codage. Le groupe EDEVE dans « La prise de notes, un défi au cycle III » insiste bien sur le fait que « savoir prendre des notes est une compétence indispensable dès lors que se manifeste le besoin de traiter ou de mettre en mémoire des informations ».

A la lumière de deux exemples tirés de mes pratiques, je souhaite analyser les informations consignées par les élèves, ainsi que les méthodes employées pour les noter rapidement.

2.3.1. Deux situations de prise de notes, des enjeux différents

Dès l'apprentissage du jeu d'échecs, les élèves sont confrontés à la prise de notes. Afin que chacun constitue un outil personnel pour sa pratique future, je distribue à chaque élève un livret, de forme volontairement très ouverte (quelques pages contenant un diagramme vierge, quelques lignes). Lors de chaque séance, les élèves prennent des notes dans ce carnet et y consignent les informations qu'ils jugent essentielles pour mener prochainement des parties. Ce carnet servira alors de référent pour les déplacements, les règles du jeu, les stratégies découvertes et sera librement consultable à tout moment de la partie. L'annexe 8 propose deux extraits de carnets de deux élèves.

Lors des parties, je demande également aux élèves de garder une trace écrite des coups échangés. Cette habitude, propre à tous les joueurs de tournois, est justifiée en classe par :

- La nécessité de pouvoir remonter le fil d'une partie si un dysfonctionnement apparaît (un échec au roi qui, par exemple, n'a pas été signalé).
- La possibilité de pouvoir poursuivre une partie inachevée ultérieurement sans devoir garder les échiquiers déployés.
- L'opportunité de pouvoir donner un statut d'arbitre à un écrit, provenant des élèves, en pratiquant la règle du « coup noté, coup joué » (tant que le coup n'est pas inscrit, le joueur peut changer d'avis).
- L'occasion de permettre un retour sur une partie, pour l'étudier, y discerner les coups faibles et forts.

L'annexe 9 présente quelques unes de ces parties consignées par écrit.

2.3.2. Prendre des notes, c'est sélectionner des informations

Dans les deux situations présentées, il ne s'agit pas pour l'élève de prendre des notes de la même façon. Dans le cas du carnet d'échecs, il s'agit principalement de sélectionner les informations à écrire. L'enfant a alors recours à deux supports écrits pour consigner celles-ci : le texte et le dessin.

également les résultats de chaque match de chaque ronde ainsi que les performances (gain d'elo²) de chaque joueur.

L'annexe 7 présente trois parcours personnels rédigés par les concurrents eux-mêmes. Ici, encore il s'agit bien de lecture sélective. Mais il s'agit également d'un difficile exercice de décodage puisque la norme utilisée, bien que relativement intuitive pour un adulte, reste de prime abord énigmatique et déstabilisante. De plus, il ne s'agit plus pour l'élève de simplement construire du sens mais d'en produire un nouveau. C'est presque dans ces termes qu'Isabey Cohen et Annick Mauffrey, définissent l'acte de lire dans « vers une nouvelle pédagogie de la lecture » : « Lire, c'est donc construire du sens, son sens à partir du prélèvement d'informations de natures très différentes. C'est en même temps et simultanément reconstruire un sens, celui que l'auteur a désiré donner à son cadre. Construction et reconstruction constituent plus qu'une simple activité intellectuelle, car la lecture varie selon l'individu. »

Cette variété de lecture est observable sur les exemples présentés en annexe. Si leur mise en page est normée pour faciliter l'autocorrection entre élèves et donc une (re)lecture, on identifie notamment un des points ambigus de la grille américaine : la couleur de jeu. La couleur mentionnée est-elle celle du joueur dont on retrace le parcours ou celui de l'adversaire ?

Julie a ainsi contourné l'obstacle en ne mentionnant pas les couleurs de jeu. Vanessa, quant à elle, a considéré que les couleurs étaient celles des adversaires, en se référant à ses souvenirs. Sabrina hésite pour les deux premiers matches qu'elle a joués avant de rejoindre finalement Vanessa. En revanche, Yannis considère la couleur comme étant la sienne et donc inverse systématiquement les couleurs pour ses adversaires. Cet exemple reflète bien le niveau d'aisance et de facilité avec lesquels les élèves lisent un tel document ainsi que les stratégies mises en jeu qui, au moment de la validation par un camarade ou l'enseignant, seront l'objet de discussions.

2.3. On écrit pour se souvenir et jouer correctement

La maîtrise de l'écrit est la seconde priorité des nouveaux programmes, notamment au cycle III dans le but « d'être suffisamment autonome pour travailler au collège ». Cette aisance passe par une pratique régulière et personnelle de l'écrit, notamment sous la forme de prise de notes. D'ailleurs, les

² Système de classement des joueurs d'échecs mis au point par le physicien américain d'origine hongroise Arpad Elo. Il attribue des points aux joueurs en fonction de leurs performances en tournoi. Un débutant a d'office un classement Elo de 1000 pts. Le plus élevé à l'heure actuelle (et de tous les temps) est 2830 pts (Garry Kasparov en juillet 2003).

Les feuilles d'appariements soumis à la lecture des élèves relèvent évidemment du second cas. Notre situation correspond à ce que les auteurs qualifient de « source de renseignements renouvelés » de façon régulière. Nous verrons plus tard que les échecs permettent également de nous trouver confronté à des écrits qui assurent une communication normée.

Cependant, il est déjà intéressant de noter que les feuilles d'appariement sont également normées de façon particulière. La nomenclature utilisée est propre aux échecs et constitue donc un intérêt pédagogique certain. C'est en multipliant et en diversifiant ses stratégies de lecture, que l'enfant développera des compétences de lecteur moderne, tel que le définissait déjà Richaudeau dès 1979 : « On ne doit plus lire comme on lisait il y a cinquante ans. (...) Le livre, c'était un objet de pénurie. (...) Compte tenu de la situation de pénurie, la vitesse de lecture n'avait pas tellement d'importance. Maintenant, c'est le stade de la civilisation du gaspillage. (...) Nous sommes submergés par les informations. (...) Nous ne pouvons pas lire intégralement tout ce que nous souhaitons lire, le peu que nous lisons, nous devons le lire aussi rapidement que possible tout en comprenant et en mémorisant correctement. (...) Nous sommes passés du stade de la lecture intégrale et dans laquelle la notion de vitesse n'avait guère d'importance à un stade de lecture moderne qui combine à la fois les processus de lecture et de recherche. (...) Nous devons sélectionner. » Si la formule n'est pas d'aujourd'hui, on ne peut que reconnaître que 25 ans après, que les sollicitations à la lecture ont encore augmenté et que plus que jamais les processus de sélection rapide de l'information ont pris de l'importance.

Or, dans notre situation, il s'agit bien de sélectionner et de mémoriser correctement les informations utiles à l'élève. Si dans la situation de jeu en ligne, l'œil s'exerçait à avoir une lecture « globale » de la fenêtre afin de maîtriser tous les paramètres du jeu, ici, il s'agit davantage de lecture fonctionnelle sélective. Il s'agit pour l'élève de rechercher son prénom, lire les renseignements utiles le plus rapidement possible. Les premières rondes furent longues à se mettre en place et les allers-retours nombreux entre les tables et l'affichage. En effet, nombreux furent les enfants qui ne mémorisaient pas les trois informations nécessaires, et étaient obligés une fois assis à leur table de retourner voir leur couleur de jeu ou si le « bon » adversaire s'était bien assis en face deux. La deuxième a ainsi dû être annulée, puisqu'à deux tables l'appariement était faux. C'est ainsi, qu'au fil des rondes, s'est installée la nécessité de mémoriser le numéro de table ET le nom de l'adversaire ET la couleur de jeu.

En fin de tournoi, je propose alors à chaque élève de garder une trace de son propre parcours à partir de la grille américaine éditée par le logiciel. L'annexe 6 propose la grille américaine récapitulant un tournoi de « blitz » auquel ont participé les élèves de la classe de C.M.2 de l'école de Trémery ainsi que les miens. Les grilles américaines présentent l'intérêt de fournir le classement du tournoi mais

conversation de type clavardage¹ avec leur adversaire. Cependant cette situation de distraction ne les a que très peu intéressés, puisqu'elle les distrait de leur partie, et les élèves ainsi occupés au clavardage, voient au final leur temps de jeu fondre trop vite pour gérer simultanément partie et conversation.

2.2.2. Lire pour participer à un tournoi

Une fois les règles de fonctionnement bien maîtrisées, j'organise dans la classe, un tournoi d'échecs par rondes. Un tournoi d'échecs se déroule toujours avec des parties bien définies par :

- Le nombre de rondes, c'est-à-dire le nombre de parties jouées par chaque concurrent,
- La durée d'une partie et la cadence de jeu.

Pour les tournois en classe, il s'agit de mener 1 à 10 rondes sur des parties de 40 minutes sans pendule. Cependant, lors d'une rencontre interclasses avec l'école de Trémery, nous avons joué un tournoi de 6 rondes en «blitz» (le capital temps de jeu est de 5 minutes pour chaque joueur) avec des pendules.

Pour chaque ronde, le logiciel «PAPI», de la Fédération Française d'Echecs, crée des appariements entre joueurs de niveau proche (grâce aux points Elo). Ces appariements sont affichés en classe, afin que les élèves trouvent seuls à quelle table, contre quel adversaire et avec quelle couleur, ils devront jouer. L'annexe 5 présente un exemple des feuilles d'appariements ainsi affichées.

La lecture d'une feuille d'appariements est encore une situation de lecture multiple si l'on se réfère aux travaux d'Eveline Charmeux, puisqu'elle est à la fois situation de recherche et de consultation, situation d'information ainsi que situation d'action. Prenant le point de vue du lecteur, Bernadette Gromer et Marlise Weiss, dans « Lire – Tome 2 : être lecteur » proposent une classification des supports de lecture fonctionnelle intéressante car peut être plus appropriée à notre situation. Les auteurs distinguent en effet :

- Les écrits informatifs qui organisent le cadre de vie des hommes et facilitent leur relation (cartes d'identité, signalisation routière, horloges, cartes, emplois du temps ...)
- Les écrits informatifs directement liés aux activités des hommes (programmes de télévision, catalogues, dictionnaires, notices de montage ...)
- Les écrits qui assurent une communication normée entre un émetteur et un récepteur (courriers administratifs, chèques ...)

¹ Il s'agit d'un service de l'Internet qui autorise l'échange interactif de messages écrits, sonores ou visuels entre plusieurs utilisateurs du réseau. Par postes d'ordinateur interposés, plusieurs internautes peuvent ainsi dialoguer simultanément. Le clavardage ou chat est la première activité en ligne à permettre une communication interactive en temps réel. (<http://www.educnet.education.fr/juri/juriscol/fiche13.htm>)

- La situation d'action, qui se caractérise par les stimuli du lecteur suite à la lecture du texte. C'est le cas des consignes, des ordres, des panneaux de signalisation ...

- La situation de réflexion, qui après lecture amène le lecteur à une réflexion et un retour sur le texte. Cette situation est fréquente à l'école, notamment lorsqu'il s'agit pour l'élève de rechercher des informations dans un extrait lu en classe.

- La situation de distraction et de détente, qui à l'image de jeu ludique est une situation dans laquelle la lecture se pratique de façon gratuite et pour le plaisir.

Cet éclairage nous permet de mieux nous rendre compte de la diversité des lectures à acquérir pour que l'élève maîtrise la situation. En effet, il ne s'agit plus, d'après les recherches d'E. Charmeux, d'une situation de lecture mais de plusieurs, bien distinctes, entre lesquelles l'élève va apprendre à jongler au fil de l'activité pour maîtriser tous les paramètres du jeu en ligne.

En cherchant un adversaire, l'enfant est :

- dans une situation d'information en lisant les défis qui lui sont lancés. Il faudra qu'il sache si la cadence proposée, le niveau du joueur lui conviennent...

- dans une situation de recherche en lançant lui-même des défis, aux adversaires et à la cadence qu'il aura choisi.

- En jouant, l'enfant est successivement et dans cet ordre

- dans une situation de réflexion : le coup de l'adversaire, lui impose un retour sur le support de l'information (l'échiquier) et de répondre à quelques questions (pourquoi a-t-il joué ce coup ? Quelles menaces pèsent sur moi ?)

- dans une situation d'action, puisque comme tous les jeux d'opposition, il repose sur le principe d'action - réaction. L'enfant doit choisir un coup à jouer ou proposer le nul ou encore abandonner.

- Dans une situation d'information, lorsqu'il lit le coup joué par son adversaire ou encore qu'il surveille son avance ou son retard de temps par rapport à son adversaire.

On voit donc mieux à présent la complexité de l'activité pédagogique mise en place et on peut alors juger de sa pertinence, au vu de différentes situations de lecture fonctionnelle auxquelles l'élève est confronté, mais également de la variété des vecteurs d'information proposés à l'élève. Il ne s'agit pas de lire simplement du texte, mais également d'autres codes (celui de la cadence, la nomenclature du coup joué) ou des images.

Au fil des parties, certains élèves se trouvent même en situation de distraction et de détente. Ayant découvert la possibilité de parler à son adversaire, quelques élèves tentent de se lancer dans une

2.2.1 Jouer aux échecs en ligne

Je propose aux élèves de jouer aux échecs contre d'autres adversaires, inconnus, via le site Web <http://www.echecs.com>, qui propose un programme de jeu en ligne gratuit et anonyme (en mode invité). Cette action est motivée par plusieurs raisons :

- Diversifier les adversaires, et leur niveau de jeu
- Pratiquer le jeu cadencé, c'est-à-dire que chaque joueur possède au début de la partie un capital temps pour jouer l'ensemble de ses coups
- Proposer une situation de lecture fonctionnelle complexe sur un support particulier

Dans « Lecture à l'école », E. Charmeux montre que c'est en ayant « proposé un véritable bain de langue écrite, bain auditif et visuel, une étroite familiarisation avec tous les supports de la langue écrite (livres, journaux, lettres manuscrites, ...) grâce à toutes sortes d'explorations sauvages » que l'enfant pourra entrer plus aisément dans l'apprentissage de la lecture. Bien sûr, au cycle III, cet apprentissage est en voie d'achèvement, mais cela ne signifie pas pour autant que le « bain de langue écrite » n'y ait pas sa place. « Ce n'est pas parce que les apprentissages premiers sont terminés que la structuration l'est aussi : le champion du monde [d'échecs notamment] continue son entraînement et ne se contente pas des compétitions » confirme l'auteur. D'ailleurs, la dimension interdisciplinaire de la lecture dans les programmes de 2002 nous conforte davantage encore dans cette idée.

La situation proposée a donc de prime abord l'intérêt de proposer à l'élève un support (l'écran d'ordinateur) qui se prête mal à la lecture et auquel pourtant l'élève est et sera de plus en plus souvent confronté.

Cependant, au-delà de simple support, cette pratique du jeu repose sur de véritables compétences de lecture d'un document dont l'organisation interne est loin d'être aisée à comprendre. L'annexe 3 propose les captures d'écran de parties en ligne telles que les élèves les vivent. L'annexe 4 reprend les mêmes documents légendés.

E. Charmeux distingue cinq situations de lecture différentes :

- La situation d'information dont le seul objectif est la prise de connaissance d'une information. On pratique ce type de lecture, pour des documents tels que les notes de services, mais aussi les diagrammes, graphiques, emploi du temps ...
- La situation de recherche et de consultation qui se rencontre lors de la recherche d'une information. C'est le cas de la recherche documentaire dans une encyclopédie, un Cdrom ou plus simplement dans un dictionnaire.

Cependant, on peut également remarquer l'attitude d'écoute des élèves « auditeurs » de la classe, qui à l'image de Serpil, ne perdent pas une miette de ce qui se dit, quitte à usurper un instant le rôle de l'animateur pour recentrer le débat.

Dans le même ouvrage, J. Aubert-Pérès et J. Vieuxloup donnent une définition du débat en trois points. Ainsi, pour reprendre leurs termes, « débattre » c'est :

- Mettre en mots des idées, exprimer sa pensée et la confronter à celle d'un autre, [ce que fait, par exemple, Johnny en proposant un coup qui se justifie en anticipant trois coups à l'avance].
- Présenter son point de vue, proposer des idées à d'autres en leur donnant de bonnes raisons d'y adhérer, [ce que tend à faire chaque élève proposant un coup en le justifiant].
- Affirmer sa différence et la partager avec d'autres sur un mode coopératif, exercer sa liberté de pensée, [à l'instar, par exemple, de l'avis exprimé par Célia quant à la stratégie de Johnny]

Enfin, en reprenant les travaux de Joaquin Dolz et de Bernard Schneuwly, quant aux capacités argumentatives des élèves à observer, nous pouvons voir au travers de ces extraits de mes pratiques du jeu d'échecs en cycle III, que les élèves ont fait montre :

- D'une capacité de régulation interactive, notamment dans notre exemple, lorsque Serpil vient au secours d'Ismail, animateur trop passif.
- D'une capacité à la reformulation qui se construit à l'image de l'opinion de Célia sur les points de retard, qui reformulée par Adame trouve que « c'est mieux de manger un fou qu'un pion. » Cet argument sera enfin repris par Chiara qui le replacera dans le contexte de la maîtrise de l'espace de jeu.

On voit que par une réflexion sur quelques variables du jeu (nombre de joueurs, adaptation des règles), la pratique du jeu d'échecs devient pédagogique. Les élèves construisent des compétences du domaine du Dire mais aussi de l'éducation à la citoyenneté.

2.2. On lit pour pouvoir jouer

Les programmes actuels de l'école élémentaire font de la lecture une priorité. En effet, il est spécifié qu'un élève de cycle III doit lire au moins une heure par jour. La lecture fait donc l'objet d'un apprentissage de tous les instants et de toutes les disciplines. A cet égard, les situations de lecture doivent être aussi riches que variées.

Cela rejoint les travaux menés par Evelyne Charmeux ou encore ceux d'Annick Mauffrey qui proposent une approche de la lecture dite fonctionnelle, s'appuyant sur des supports et des situations de communication diverses.

A travers deux exemples tirés de mes pratiques de classe, je désire analyser quelques stratégies de lecture mises en place pendant la pratique du jeu d'échecs et étudier leur pertinence.

Les documents présentés en annexe 2 proposent la retranscription écrite des échanges verbaux tenus par les élèves pour la décision des 3^{ème} et 18^{ème} coups des blancs. Trois semaines séparent les deux débats.

Si le débat s'intensifie et les échanges deviennent plus nombreux, c'est parce que, comme le préconisent Joaquin Dolz et Bernard Schneuwly, « *le thème choisi [correspond] à un enjeu réel et [s'inscrit] dans un champ où l'élève sent qu'il peut être amené à intervenir* ».

De même, on peut constater un glissement de ce que Josiane Aubert-Pérès et Jacques Vieuxloup, dans « Comment donner la parole aux élèves ? » appellent les attitudes argumentatives. Les auteurs en distinguent d'ailleurs quatre par les termes employés par les orateurs :

| | Attitude polémique | Attitude affective | Attitude persuasive | Attitude rationnelle |
|---------------|--|---|--|---|
| Termes usités | « ils », eux, lui dénigrement d'une personne insulte ton violent, ironie | Je, « Moi, je » J'aime, je n'aime pas « gentils »/ « méchants » | Tu, vous C'est comme... Charme, séduction | On Il semble que D'après C'est pourquoi Si... alors |

Tableau issu de « Comment donner la parole aux élèves ? », J. Aubert-Pérès, J. Vieuxloup, CRDP de Bretagne, 2003, p. 86

Si, en début de partie, on sent que l'affectif l'emporte sur l'argumentation persuasive ou rationnelle, au fil de la partie les attitudes se modifient. Ainsi au 3^{ème} coup, pour la plupart des élèves, l'enjeu consiste à voir « son » coup choisi et joué. Ils ne cherchent donc ni à le justifier, ni persuader l'auditoire, comptant sur leur propre statut dans la classe. Ils ne plébiscitent pas un coup mais un élève. Or, petit à petit, les choses changent. Ces changements dans les attitudes argumentatives apparaissent lentement au fur et mesure que la partie s'intensifie et que l'enjeu augmente.

Au 18^{ème} coup, les choses « vont mal » pour la classe. Privés d'un cavalier et de leurs deux fous, n'ayant capturé qu'un pion à l'adversaire, les élèves savent que la partie n'est pas à leur avantage.

Les interventions rationnelles sont majoritaires dans le débat et montrent bien que l'enjeu dépasse le simple choix d'un élève mais d'un coup pouvant mener à la victoire ou à la défaite. Ce sont, par exemple, les interventions de Adame, Chiara, Justine ou Yannis. D'autres, portés par les enjeux, adoptent une attitude plus polémique, c'est le cas de Johnny et de Célia. Cette confrontation des deux élèves est d'ailleurs intéressante car elle marque bien une différence d'opinion. Mais celle-ci s'exprime toujours dans le respect de l'autre et non sans humour et richesse sémantique (« Ne joue pas les médiums, Johnny »).

1.3.2. Le rôle du jeu dans les processus d'apprentissage

Dans le même ouvrage, l'auteur rappelle que si les processus d'apprentissage n'ont pas encore livré tous leurs secrets, les chercheurs s'entendent pour les décomposer en plusieurs phases. Tous admettent la nécessité d'une phase d' « oubli », de « latence » ou de « régression ». En effet, les recherches menées semblent montrer, que pour passer d'une notion apprise à une notion acquise, il y a une période de latence. La notion sera d'ailleurs acquise lorsqu'un individu aura su réinvestir la notion apprise dans une situation de transfert différente de celle d'apprentissage. Cette période de latence intéresse les chercheurs car on ignore encore aujourd'hui ses tenants et ses aboutissants. Elle est le propre de chacun, toutefois elle n'a pas la même durée pour tous les individus, tous les apprentissages. Pour Nicole de Grandmont, le jeu peut jouer un rôle pour aider à sortir de la période de latence. En stimulant l'individu dans un cadre ludique, il semblerait que la période de latence tende à devenir de plus en plus brève.

Ainsi le jeu peut prétendre à jouer un véritable rôle dans les processus d'acquisition, comme élément déclencheur du transfert de la notion acquise.

2. Dans la classe, on joue aux échecs, mais surtout :

2.1. On parle et on se respecte

Dans « Pour un enseignement de l'oral », Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly distinguent trois types de débat :

- Le débat d'opinion sur fond de controverse, qui vise à confronter des arguments sur un sujet en vue de convaincre ou de modifier son opinion ou celle des autres.
- Le débat délibératif dans lequel l'argumentation vise à prendre une décision.
- Le débat à fin de résolution de problème dans lequel la solution n'est pas connue mais à construire de façon collective.

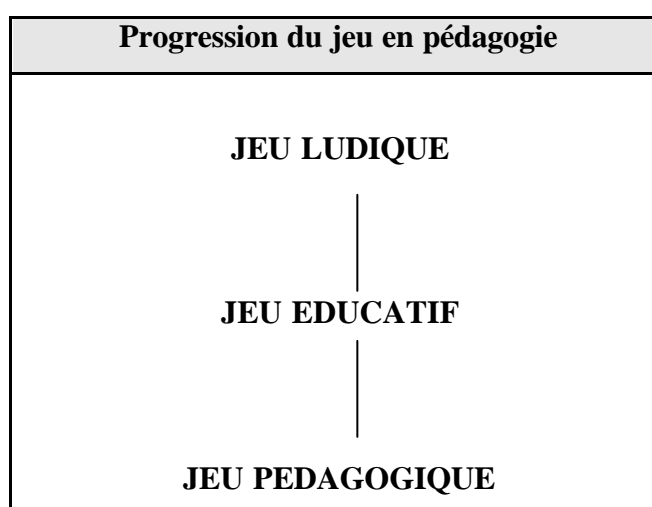
A la lumière d'un exemple issu de mes pratiques, je souhaite étudier comment les élèves acquièrent des compétences d'orateurs en grand groupe dans le respect de chacun.

Une fois, l'apprentissage des règles du jeu terminées, je propose aux élèves de jouer une partie d'échecs par messagerie électronique. Ma classe joue une partie avec la classe de M. Alif de l'école de Trémery. Les coups s'échangent par courriers électroniques au rythme de deux coups par jour. La classe s'organise en assemblée pour débattre du coup à jouer. Les élèves décident qu'un élève de service anime le débat pendant lequel trois coups sont proposés. Un vote à main levée permet de choisir le coup qui est joué et envoyé aux adversaires. Nous nous trouvons là devant une situation de débat délibératif, tel que l'ont défini Dolz et Schneuwly.

| Synthèse des qualités du jeu ludique | Synthèse des qualités du jeu éducatif | Synthèse des qualités du jeu pédagogique |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ N'impose pas de règles ▪ Le produit n'est pas obligatoirement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Esthétique ○ Prédéterminé ○ Perfectionné ○ Notion de plaisir ○ Nécessaire au développement de tout individu ▪ Permet : <ul style="list-style-type: none"> ○ D'organiser ○ De structurer ○ D'élaborer le monde extérieur ○ Liens égaux avec : <ul style="list-style-type: none"> ○ Le psychisme ○ L'émotif-affectif ○ Le sensoriel ○ Le cognitif | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est le premier pas vers la structure <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrôle les acquis ▪ Évalue les appris ▪ Permet d'observer les comportements ▪ Fait diminuer la notion de plaisir ▪ Devrait être : <ul style="list-style-type: none"> ○ Distrayant ○ Sans contraintes perceptibles ○ Axé sur les apprentissages ○ Cache l'aspect éducatif pour le jouer | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Axé sur la nécessité d'apprendre <ul style="list-style-type: none"> ▪ Génère habituellement un apprentissage précis ▪ Fait appel à des connaissances ▪ Constat des habiletés à généraliser <ul style="list-style-type: none"> ▪ mécanique ▪ <i>testing</i> (essai – erreur) ▪ peu ou pas de plaisir |

Ces définitions n'ont pas vocation à classer les jeux en catégories mais à distinguer l'évolution des pratiques du jeu chez le pédagogue. En effet, si le jeu a sa place à l'école, ce n'est assurément pas en tant que jeu ludique mais bien avec le statut de jeu pédagogique dont les différentes variables ont permis au maître d'organiser des apprentissages.

Il en découle donc, selon les travaux de Nicole de Grandmont, une progression de la pédagogie du jeu :



Dans cette perspective, ma pratique du jeu d'échecs au cycle III se doit de suivre un tel modèle, et m'a conduit à établir une progression d'objectifs d'apprentissage (cf. annexe 1).

Bien sûr, de 1995 à 2002, certaines notions transversales se retrouvent (comportement, respect, ouverture au monde), d'autres disparaissent (méthodologie) tandis que d'autres encore apparaissent (maîtrise de la langue). C'est d'ailleurs, ces dernières qui dans le Dire, le Lire et l'Ecrire ont provoqué la remise en question de ma pratique des échecs en classe. En effet, si celle-ci se trouvait encore justifiée par la construction des comportements, qu'en était-il de l'apport d'un jeu d'opposition à deux joueurs, muets ou presque (en partie, seuls les termes « j'adoube », « échecs » et « échecs et mat » sont tolérés), ne nécessitant aucun recours à l'écrit pour jouer une partie, dans le développement des compétences de maîtrise du langage et de la langue française ?

C'est sur ce point, que ma recherche s'est portée et que mes pratiques des échecs au cycle III s'en sont trouvées modifiées, passant d'une pratique de jeu à dominante ludique à celle de jeu pédagogique, en structurant davantage mes actions et en les faisant tendre vers des objectifs ciblés dans le Dire, le Lire et l'Ecrire.

1.3. Jouer aux échecs pour apprendre

1.3.1. De l'apprentissage du jeu au jeu pour apprendre

Dans « Pédagogie du jeu », Nicole de Grandmont tente d'établir une définition du jeu par l'usage qui en est fait. En s'aidant des travaux antérieurs de Caillois, Huizinga ou encore Aveline, l'auteur présente le jeu comme étant une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive. Le jeu est régi par des variables influant sur les structures organisationnelles, numériques, d'enjeu et de règles, n'ayant pour autre but que la recherche d'un plaisir. Dans le cas du jeu d'échecs, les variables sont nombreuses : nombre d'adversaires, adaptation des règles conventionnelles (Joue-t-on la prise en passant ? Joue-t-on à « pièce touchée – pièce jouée » ? Le roi est-il prenable ? Compte-t-on les points ?), jeu avec une partie des pièces seulement, durée des parties... Nous verrons par la suite que la réflexion portée sur certaines de ces variables a permis d'inscrire notre pratique dans un cadre plus pédagogique que ludique.

Nicole de Grandmont est ainsi parvenue à différencier trois niveaux de jeu : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Les valeurs du jeu ludique sont le plaisir, la gratuité et la créativité (pratique des échecs dans un cadre familial) ; celles du jeu éducatif sont plus liées aux connaissances, aux comportements et au plaisir (pratique des échecs dans un cadre associatif) ; alors qu'enfin celles du jeu pédagogique sont focalisées sur les apprentissages, plus que sur une recherche de plaisir ou de compétition (une pratique des échecs dans une perspective d'apprentissage) .

On peut synthétiser les qualités de ces trois approches du jeu dans un tableau

1.2 Un outil pour mettre en jeu des compétences transversales

Dans les textes officiels de 1995, il est déjà fait mention des compétences transversales pour chacun des trois cycles. Celles-ci doivent se construire « *dans toutes les activités pratiquées à l'école primaire* », même si deux heures hebdomadaires d'études dirigées participent plus spécifiquement à la construction de compétences méthodologiques. Les compétences transversales étaient alors regroupées dans trois ensembles de compétences :

- Les comportements : ils développent chez l'enfant une attitude respectueuse des hommes et du monde qui l'entourent, à conceptualiser ses apprentissages sous forme de règles.
- La construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps : ils amènent progressivement l'enfant à s'organiser dans le temps et dans l'espace, à distinguer les différents niveaux du temps et de l'espace.
- Les compétences méthodologiques : elles donnent à l'enfant des outils pour organiser son travail, stimulent sa mémoire ou ses capacités à traiter une information quel que soit son support.

C'est avec ces exigences, que ma pratique des échecs au cycle III a débuté. Ces compétences transversales m'ont tracé des pistes de travail pour donner à ce jeu toute sa dimension pédagogique. Ainsi, les aspects méthodologiques, le travail sur les attitudes, me sont apparus comme des valeurs inhérentes au jeu d'échecs qui sollicite mémoire, organisation, traitement des informations, et respect de l'adversaire. Car, si comme le disait le poète Borges « *Impassibles, dans leur coin, les joueurs / Guident les lentes pièces. / Une guerre Jusqu'à l'aube les retient au sévère / Damier où se détestent deux couleurs* » (cité par René Alladaye, in « Petite Philosophie du joueur d'échecs, Milan, 2005) les deux préceptes majeurs de tout joueur d'échecs demeurent : le respect de l'adversaire et la maîtrise de soi.

Toutefois, les programmes de 2002 m'ont apporté un éclairage nouveau sur les compétences transversales et ont profondément modifié mon approche et ma pratique des échecs au cycle III.

Dans « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? », on définit deux domaines transversaux :

- La maîtrise du langage et de la langue française qui, « *objectif essentiel de l'école primaire* », doit rester un souci permanent à l'oral, à l'écrit ou pour la lecture d'un support.
- L'éducation civique qui n'est en aucun cas une « *acquisition d'un savoir mais l'apprentissage d'un comportement* » devant amener l'élève à participer pleinement à la vie de son école, être citoyen en France, dans sa commune, s'intégrer à l'Europe et s'ouvrir aux différentes cultures qui la composent.

- Lire l'heure sur une montre à aiguille ou sur une horloge (grandeurs et mesure – longueurs, masses, volumes, repérage du temps, durées) lors de parties « blitz » avec des pendules, parties pour lesquelles chaque joueur n'a que 5 minutes de temps de jeu effectif pour toute la partie.

Mais surtout, les échecs par l'essence même du jeu, qui coup après coup, tour après tour, exposent au joueur un nouveau problème, permettent de travailler quelques compétences générales qui « *sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques* » et doivent être acquises en fin de cycle :

- Utiliser ses connaissances pour traiter des problèmes
- Chercher et produire une solution originale dans un problème de recherche
- Mettre en œuvre un raisonnement, articuler les différentes étapes d'une solution
- Formuler et communiquer sa démarche et ses résultats par écrit et les exposer oralement
- Contrôler et discuter la pertinence ou la vraisemblance d'une solution
- Argumenter à propos de la validité d'une solution

1.1.3. Un outil pour développer les compétences du B.2I.

« *Les machines ? Elles sont stupides par nature.* » déclarait Gary Kasparov avant de perdre pour la première fois face à l'ordinateur géant d'I.B.M. Deep Blue. En effet, si comme Kramnik le dit, les échecs sont un jeu largement mathématique, les ordinateurs peuvent être de redoutables adversaires, via notamment des logiciels de plus en plus performants.

Aujourd'hui, une pratique extrascolaire du jeu d'échecs, qu'elle se fasse en club ou non, aussi sérieuse soit-elle, recourt inévitablement au support des Techniques d'Information et de Communication (T.I.C.). Aussi, dans le cadre d'une pratique scolaire régulière, le recours au T.I.C. se justifie d'autant que c'est là une opportunité pour le maître de travailler quelques compétences du B.2I. lors de parties sur CDROM, en ligne sur la toile, ou encore par correspondance électronique.

Ainsi, la pratique des échecs liée aux T.I.C. permet d'aborder quelques compétences du B.2I. dans les domaines suivants :

- Adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques
- Communiquer au moyen d'une messagerie électronique

Cependant, dire que le jeu d'échecs est un outil susceptible d'offrir au maître des situations de découverte, de recherche servant à la construction de certaines connaissances mathématiques ne justifie pas entièrement une pratique ludique régulière. C'est le jeu lui-même, et non les références mathématiques sur lesquelles il est construit, qui, au fil de mes pratiques, m'est apparu comme le plus propice à la construction de compétences transversales.

L'apprentissage et la pratique des échecs semblent donc pouvoir rentrer dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques. Toutefois, il s'agit de dégager alors les compétences précises mises en oeuvre par la pratique de ce jeu.

1.1.2. Un outil servant des compétences mathématiques

Les programmes de 2002 divisent l'apprentissage des mathématiques en six champs de compétences :

- L'exploitation de données numériques
- La connaissance des nombres
- La connaissance des fractions et des nombres décimaux
- Le calcul
- L'espace et la géométrie
- Les grandeurs et les mesures

On peut envisager d'utiliser le jeu d'échecs pour développer des compétences mathématiques telles que :

- Lire, interpréter, construire des diagrammes (exploitation de données numériques) par l'utilisation d'un échiquier mural par exemple et résoudre des problèmes de mat en 1 ou 2 coups.

- Repérer une case ou un point sur un quadrillage (espace et géométrie – repérage, utilisation de plans, de cartes) lorsqu'il s'agit d'expliquer ou de noter un coup en précisant les cases de départ et d'arrivée.

- Vérifier l'alignement de points, la perpendicularité ou le parallélisme entre droites (espace et géométrie – relations et propriétés). Les modes de déplacement des pièces font appel à ces notions. Leur maîtrise amène à optimiser l'efficacité des pièces. Les fous sont plus efficaces côte à côte en formant deux droites parallèles infranchissables par le roi.

Cependant, en poussant plus avant notre étude, nous pouvons constater que les échecs peuvent être un bon outil pour servir d'autres compétences mathématiques :

- Classer et ranger des surfaces selon leur aire par superposition, par découpage ou par pavage ; construire une surface qui a une même aire qu'une surface donnée, différencier aire et périmètre, mesurer l'aire d'une surface à l'aide d'un pavage effectif, calculer l'aire d'un rectangle (grandeurs et mesures – aires) en utilisant la case comme unité de mesure. La tour permet de confiner le roi adverse dans un rectangle. A l'aide des deux tours, le joueur peut mater le roi en réduisant l'aire de ce rectangle à 1 (mat du couloir), en intégrant de surcroît l'intérêt du parallélisme.

1. Peut-on jouer aux échecs à l'école ?

1.1. Les échecs dans les programmes

1.1.1. Un outil dans l'esprit des programmes

A aucun moment, les programmes de l'école primaire ne mentionnent le jeu d'échecs. Ceux-ci dégagent des exigences précises de connaissances, et de compétences à développer chez l'élève de cycle III. Savoir jouer aux échecs n'est évidemment pas un objectif attendu par les textes. Cependant, en apprenant et en jouant aux échecs, l'élève de cycle III développe, mobilise et affine plusieurs compétences qui sont mentionnées dans les nouveaux programmes.

René Alladaye, dans «Petite philosophie du joueur d'échecs» rapporte un propos tenu par Vladimir Kramnik, actuel champion du monde, lors d'une interview pour la revue spécialisée «Chess»: «*Les échecs sont, dans une large mesure, un jeu mathématique*». A ce titre, les programmes, dans le domaine de l'éducation scientifique et plus particulièrement celui des mathématiques, ont des exigences auxquelles les échecs peuvent en partie répondre.

Ainsi, un des impératifs de l'apprentissage des échecs est, à l'instar de ce qui est dit dans les documents d'application de mathématiques de 2002, de faire acquérir aux élèves des «*capacités à mobiliser [leurs compétences] pour résoudre des problèmes ou (...) à abstraire, à raisonner ou encore à travailler de façon autonome, à s'organiser, à exprimer un résultat ou une démarche*». Or le jeu d'échecs, jeu d'opposition à deux joueurs avec la portée symbolique que l'on connaît aux pièces, ne cesse de substituer à un problème abstrait un autre plus cérébral encore. Et impossible de compter sur l'aide d'un ami ou d'un allié, on ne peut compter que sur soi et sa propre volonté.

De plus, les échecs, par les normes de codification usuelles des coups joués, se présentent également comme un «*des outils pour agir (...), comme moyen d'expression, avec [son] langage propre (schémas, graphiques, diagrammes, figures, symboles...)*» (documents d'application - Mathématiques – 2002) que les mathématiques fournissent «*pour agir, pour choisir, pour décider dans la vie courante.*»

Enfin, le support et le matériel nécessaires à la pratique de ce jeu sont intéressants à l'école, car si «*le travail mathématique est évidemment un travail de l'esprit (...). Celui-ci, en particulier à l'école élémentaire, s'exerce souvent à partir de questions posées sur des sujets ou sur des expériences. Le matériel présent dans la classe doit donc être riche, varié et mis à disposition des élèves : cubes, jetons, bouliers, compteurs, instruments de géométrie et de mesure, jeux, etc.*» (documents d'application - Mathématiques – 2002). Le jeu d'échecs permet une manipulation immédiate, voire un tâtonnement expérimental, dont les hypothèses de départ se trouveraient validées ou non par le coup suivant de l'adversaire.

INTRODUCTION

Le jeu d'échecs est sans doute l'un des plus vieux, des plus mystérieux et des plus légendaires jeux de société au monde. Sa réputation lui confère des qualités telles que le développement de la concentration, de la patience, de l'intuition, de la volonté ou encore de la réflexion. Cependant, son apprentissage et sa pratique à l'école élémentaire doivent être justifiés par des objectifs pédagogiques précis. Les jeux ont-ils leur place à l'école, lieu de travail et d'effort ? La question se pose encore plus particulièrement pour le jeu d'échecs dont le but est de mettre en échec son adversaire, lors même que l'une des missions de l'enseignant est de remédier aux échecs de ses élèves.

Cependant, au fil de mes pratiques d'échecs en classes de cycle III, en considérant leurs évolutions, il m'est apparu que le jeu d'échecs pouvait être un support de travail propice au développement de compétences transversales, notamment dans le domaine du Dire, du Lire et de l'Ecrire.

Aussi est-ce le but de ce mémoire que de pouvoir évaluer la pertinence de ce support et de dégager alors les compétences que la pratique des échecs semble susceptible de développer chez les élèves de cycle III.

Après avoir justifié la place de ce jeu à l'école et nous être intéressés au rôle que le jeu peut tenir dans les processus d'apprentissage, nous tenterons alors, à la lumière des différentes pratiques mises en place dans ma classe de C.M.1, de dégager des compétences transversales dans le Dire, le Lire et l'Ecrire que le jeu d'échecs est à même de développer chez le joueur de cycle III.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 4 |
| 1. Peut-on jouer aux échecs à l'école ?..... | 5 |
| 1.1. Les échecs dans les programmes | 5 |
| 1.1.1. Un outil dans l'esprit des programmes | 5 |
| 1.1.3. Un outil pour développer les compétences du B.2I. | 7 |
| 1.2 Un outil pour mettre en jeu des compétences transversales | 8 |
| 1.3. Jouer aux échecs pour apprendre | 9 |
| 1.3.1. De l'apprentissage du jeu au jeu pour apprendre | 9 |
| 1.3.2. Le rôle du jeu dans les processus d'apprentissage | 11 |
| 2. Dans la classe, on joue aux échecs, mais surtout :..... | 11 |
| 2.1. On parle et on se respecte | 11 |
| 2.2. On lit pour pouvoir jouer | 13 |
| 2.2.1 Jouer aux échecs en ligne | 14 |
| 2.2.2. Lire pour participer à un tournoi | 16 |
| 2.3. On écrit pour se souvenir et jouer correctement | 18 |
| 2.3.1. Deux situations de prise de notes, des enjeux différents | 19 |
| 2.3.2. Prendre des notes, c'est sélectionner des informations | 19 |
| 2.3.3. L'apprentissage d'un code | 20 |
| 2.3.4. Les différents aspects travaillés dans la prise de note | 21 |
| 2.3.5. Une prise de notes qui a du sens | 22 |
| 3. Le jeu d'échecs au service des compétences transversales..... | 22 |
| 3.1 Les compétences dans le domaine du Dire | 23 |
| 3.2. Les compétences dans le domaine du Lire | 23 |
| 3.3. Les compétences dans le domaine de l'Ecrire | 24 |
| Conclusion..... | 25 |
| Bibliographie..... | 27 |

Résumé

L'apprentissage et le développement des compétences en Dire, Lire et Ecrire à l'école est un souci permanent. L'élève les construit et les entretient tout au long de sa scolarité, au cours de toutes les tâches disciplinaires que l'école lui propose.

Depuis plusieurs années, j'apprends à mes élèves de cycle III à jouer aux échecs. Au fur et mesure, j'ai pris conscience que ce jeu où règne silence et concentration, était propice à développer des compétences transversales, dans le Dire, le Lire et l'Ecrire notamment.

En m'appuyant sur mes pratiques de classe en C.M.1 et en C.M.1-C.M.2, mais également en me référant à quelques ouvrages théoriques, mon travail tentera d'apporter quelques éléments de réponses aux questions qui sont à l'origine de ma réflexion :

Le jeu d'échecs a-t-il sa place à l'école ? Quel rôle a-t-il dans les processus d'apprentissage ?

Comment un jeu à deux joueurs, reposant sur une communication codifiée silencieuse peut-il développer des compétences transversales chez des élèves de cycle III ?

Quelles compétences peuvent alors être travaillées dans le cadre d'un apprentissage et d'une pratique du jeu d'échecs à l'école ?

DURUPT Nicolas
Ecole du Creutzberg de Forbach

COMMENT L'APPRENTISSAGE ET LA PRATIQUE DES
ECHECS AU CYCLE III PERMETTENT-ILS AUX ELEVES
DE MIEUX MAÎTRISER LES COMPETENCES
TRANSVERSALES ?

CAFIPEMF, session 2005/2006
Inspection académique de la Moselle