



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Rey, B. (2015). Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 21-29. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.171>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Bernard Rey, 2015



Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales

Bernard REY¹ (Université Libre de Bruxelles, Belgique)

Les devoirs à faire à la maison, les exercices à faire en classe (et aussi à la maison) et, plus généralement toutes les tâches scolaires s'offrent volontiers à la représentation commune comme des évidences, tant ils ont meublé l'enfance et l'adolescence de chacun d'entre nous. Mais si on veut en examiner, avec un regard critique, la pertinence, la légitimité et la fonctionnalité au regard des apprentissages, il n'est pas inutile d'explorer les conditions socio-historiques de leur apparition.

Nous défendrons ici l'idée que les tâches scolaires doivent être pensées au carrefour de deux héritages historiques. L'un, lointain, tient aux particularités qu'introduit, dans les sociétés, l'usage de l'écriture. L'autre, plus récent et circonscrit au monde occidental, concerne la forme qu'a prise l'enseignement scolaire depuis le 16^e siècle. Nous tenterons de montrer en quoi ce double héritage révèle le sens, les enjeux et les limites de ces tâches auxquelles chaque jeune de nos sociétés est soumis durant de longues années.

Ecole, textualité des savoirs et tâches

Dans les sociétés sans école, ce qu'une génération a à transmettre à la suivante (qu'il s'agisse de normes de comportement ou de techniques) l'est dans l'action : apprentissage sur le tas, collaboration, imitation (ou, mieux, mimétisme), compagnonnage, échange langagier en situation. On pourrait donc parler d'apprentissage par les tâches, sauf que le terme « tâche » implique une prescription explicite qui, dans la forme de transmission des sociétés sans école, est souvent absente, car les tâches sociales sont ce qui s'impose à tous, à la fois pour la survie et pour l'intégration dans le groupe, sans qu'il soit nécessaire d'en faire l'objet d'un commandement explicite. On parlera donc plutôt d'apprentissage par et dans l'action, lequel s'impose aux jeunes comme une nécessité sociale sans que les adultes n'aient à formuler de directives à leur égard. Dans cette situation, les apprentissages ont pour finalité les capacités à accomplir les tâches en vigueur dans la société, autrement dit des compétences. Et ces apprentissages, s'effectuant sur le tas, ne se distinguent guère de l'accomplissement de ces tâches en situation.

1. Contact : brey@ulb.ac.be



On peut commencer à parler de dispositif scolaire de transmission dès lors que celle-ci s'effectue en dehors de l'action, à l'écart des pratiques sociales, dans un lieu et un moment où les enjeux sociaux sont suspendus, et selon un ordre prémédité qui n'est plus celui des nécessités sociales, mais qui est censé convenir à une logique d'apprentissage. On a alors ce qu'on peut appeler une école, c'est-à-dire un lieu où l'on apprend en dehors des tâches sociales, ce que porte l'étymologie du mot qui, dans son origine grecque, renvoie à l'idée de loisir. En tant que l'apprentissage scolaire se distingue de l'apprentissage sur le tas, l'école est un lieu qui devrait être libéré de toute tâche. On sait qu'il n'en est rien. Nous verrons pourquoi.

Ecole et texte

Un autre point important est que cette transmission scolaire ne peut se mettre en place que dans les sociétés d'écriture. Car c'est l'écriture qui permet que les règles qui président aux actions puissent être pensées et formulées d'une manière autonome par rapport à leur effectuation et puissent donc être transmises en dehors des pratiques sociales. Comme le montre Jack Goody (1979), dans les sociétés sans écriture, les règles qui régissent les actions (règles techniques, religieuses, rituelles, etc.) sont plutôt vécues et agies que formulées. Même lorsqu'elles sont formulées, elles le sont selon des variations en fonction des circonstances. Au contraire l'usage de l'écriture permet que la règle qui régit une action soit écrite et subsiste identique à elle-même au-delà de cette action et de la situation particulière qui l'a suscitée. Il y a ainsi une solidarité profonde entre ce mode particulier de transmission intergénérationnelle qu'est l'école et la présence de l'écriture dans une société. Cette solidarité va au-delà du simple fait que c'est à l'école que s'acquièrent les compétences de lecture et d'écriture. Pour qu'une transmission soit possible à l'écart des pratiques sociales, il faut que les règles qui les régissent puissent être formulées et apprises indépendamment de leur mise en œuvre. C'est ce que permet l'écriture.

Or l'usage de l'écriture dans une société fait également advenir une réalité nouvelle : le texte. Un texte est un rassemblement d'énoncés. Mais il ne s'agit pas d'un rassemblement comme peut l'être la succession d'énoncés pris dans le flux des échanges entre plusieurs interlocuteurs dans une situation particulière. Les énoncés qui constituent un texte ont, entre eux, un lien organique avec un début et une fin. Ils sont soumis à la règle qui régit le texte. Ainsi dans un texte narratif, les énoncés rassemblés obéissent à la logique de l'intrigue et tout énoncé qui serait extérieur à cette logique est banni. De même dans un texte argumentatif, chaque énoncé est soumis à l'obligation d'apporter une pièce en faveur de la thèse défendue. Au sein d'un texte scientifique, les énoncés ont entre eux des relations qui sont de l'ordre de la rationalité et visent à apporter des preuves. Ils obéissent en outre à des règles contraignantes qui relèvent de l'épistémologie propre à la discipline concernée.

Au sein d'un savoir textualisé, les termes dont les énoncés sont constitués prennent leur sens de leur rapport mutuel au sein du texte et non pas directement, comme dans la plupart des échanges courants, des réalités



désignables qui entourent les interlocuteurs. Par exemple, dans le texte de la physique électrique, le mot « résistance » peut certes être rapporté à ces objets matériels qu'on peut apercevoir dans une ampoule à incandescence ou dans un radiateur électrique. Mais le véritable sens de ce mot, au sein du texte du savoir, tient aux relations, écrites en langage mathématique, entre la résistance et d'autres dimensions d'un circuit électrique (intensité, puissance, longueur et épaisseur du fil, etc.).

Ainsi le texte impose des modalités de donation de sens qui sont très différentes de celles de la vie courante. Dans l'interaction ordinaire, je comprends ce que me dit un interlocuteur par référence à la situation (passée, actuelle ou anticipée) qui m'est commune avec lui. Le sens de la parole s'établit sur la base de la désignation d'une réalité commune. Lorsqu'en revanche je lis un texte, je ne connais pas nécessairement l'auteur (sauf dans le cas particulier de la correspondance privée) et je ne partage pas de situation avec lui. Dès lors, ce qui va me permettre de donner du sens à un énoncé pris dans ce texte, ce ne peut être la situation, mais la mise en relation de cet énoncé avec les autres énoncés du même texte (ce qu'on appelle le « contexte », en donnant à ce mot son sens originel étroit).

On peut, certes, isoler un énoncé qui fait directement référence à une réalité visible ; mais on a alors affaire à un savoir segmenté et informatif. Cet énoncé est alors « vrai » au sens ordinaire. Mais ce qui constitue sa vérité au sens scientifique, c'est son appartenance à un texte et ce sont les liens organiques qu'il entretient avec les autres énoncés du même texte. Cette modalité d'accès au sens est, pour beaucoup de jeunes, très inhabituelle. Comme le montre Lahire (1993), elle est une source majeure d'inégalités à l'école. Elle correspond à un usage du langage non ancré dans les situations. Pour comprendre un énoncé, il n'est plus toujours possible de le rapporter à une situation singulière. Pour comprendre un mot, il n'est plus possible de le rapporter à un type d'objet ou à une action concrète, mais il tient son sens de ses rapports avec d'autres termes, lesquels à leur tour trouvent leur sens dans leur rapport avec le premier (Rey, 2003, 2011).

Du fait que l'école est un mode de transmission qui se développe à l'écart des pratiques sociales, ce qu'elle transmet ne peut relever de la désignation de choses ou d'actes comme pourraient le faire des paroles échangées dans l'action. Ce que l'école fait entendre est hors situation. C'est pour cela qu'elle est portée à faire apprendre des textes. Le sens de la parole du maître ne peut venir d'une référence à ce qu'on voit et manipule dans les pratiques. Il ne peut se construire que dans le rapport des énoncés entre eux. Ainsi peut-on dire que les énoncés transmis à l'élève (qu'ils soient oralisés par le maître, écrits au tableau ou dans les cahiers, lus dans les manuels) constituent pour une discipline donnée, un texte : ils en ont la cohérence ; les termes et énoncés qui les constituent tirent leur sens de leurs rapports mutuels. Ce qui en grammaire est dit aujourd'hui à propos des pronoms prend sens de ce qui a été dit dans le passé des noms ; ce qui est dit aujourd'hui du rectangle ne peut se comprendre que par ce qui a été vu précédemment concernant quadrilatère, parallélisme, angle droit, etc.



Les tâches pour donner du sens

L'accès direct au sens du savoir textualisé entraîne de lourdes difficultés pour un grand nombre d'élèves, parce que ce sens ne s'établit pas par une référence directe à la réalité, mais s'élabore à partir des relations internes au sein du texte. Pour répondre à ces difficultés, la pédagogie a souvent tenté d'aménager cet accès par l'intermédiaire de tâches.

Une première forme de cette orientation se trouve dans la recherche de « méthodes actives ». Evoquons, parmi elles, la pratique dont Dewey et Freinet ont été les pionniers et qui est connue aujourd'hui sous le nom de « pédagogie du projet ». Elle consiste, pour l'essentiel, à proposer aux élèves de se lancer dans un projet qui a du sens en dehors de l'école. Par exemple, dans l'enseignement secondaire, il pourra s'agir de monter un spectacle, publier un périodique, écrire collectivement un livre, participer à une action humanitaire, améliorer une machine, rédiger un guide touristique dans une langue étrangère, tourner un film, élaborer le plan d'aménagement d'une cour ou d'un bâtiment, préparer une exposition, mettre en place une animation de quartier, etc. Pour venir à bout du projet, les élèves auront besoin d'acquérir certains savoirs correspondant à leur niveau de scolarité. Mais au lieu que ceux-ci soient imposés par le maître, ce sont les élèves eux-mêmes qui décideront de les acquérir parce qu'ils en ressentiront la nécessité. En outre, ils saisiront du même coup les savoirs non pas comme des objets morts, mais comme des outils intellectuels pour comprendre la réalité et agir sur elle. Notons toutefois que la pratique à laquelle on convie les élèves dans cette pédagogie du projet ne peut pas être strictement recouverte du nom de « tâche » au sens d'action à réaliser en réponse à une prescription extérieure et impérative, dans la mesure où la pédagogie de projet ne fonctionne que si les élèves ont choisi d'adhérer au projet.

Mais il existe une autre sorte d'activités qui s'accorde mieux à l'idée de tâche et qu'on peut faire exécuter par les élèves. Il s'agit non plus de tâches extra-scolaires, mais de tâches à caractère conceptuel conçues de telle manière qu'elles conduisent les élèves à découvrir des éléments du savoir comme outils pour accomplir la tâche. Il s'agit bien là de tâches au sens propre en ce sens que l'action est déterminée par des consignes explicites et qu'elle est conçue spécialement par l'enseignant pour conduire à un savoir. C'est dans cette perspective que se situe l'idée de « situation-problème » (cf. Arsac, Germain & Mante, 1988 ; Fabre, 1999). Ce type de pratique didactique n'est pas étrangère à l'idée, empruntée à Piaget, selon laquelle la confrontation à la réalité dans l'action fait évoluer les schèmes mentaux et engendre ainsi de la connaissance. Elle n'est peut-être pas non plus sans rapport avec l'idée rousseauiste selon laquelle le jeune peut apprendre à réguler sa conduite et se donner à lui-même ses propres règles par la confrontation directe à la réalité, sans qu'il soit besoin de passer par l'obéissance à l'adulte.

Cependant, cette pratique de la tâche, malgré son incontestable fécondité didactique, rencontre des limites. D'abord il n'est pas sûr qu'elle puisse donner accès aux aspects des savoirs scolaires qui renvoient à des conven-



tions ou à un arbitraire culturel. On a du mal à imaginer, par exemple, quel devrait être la tâche ou l'ensemble de tâches qui conduirait les élèves à découvrir par eux-mêmes, sans apport extérieur, les correspondances graphèmes-phonèmes de notre système d'écriture. D'autre part, même lorsque les contraintes propres à la tâche sont telles qu'elles conduisent inexorablement au savoir, l'élève ne saisit souvent de ce dernier que ce qui est attaché à la situation vécue ; il a du mal à « décontextualiser », à passer au savoir dans sa généralité, détaché des caractéristiques particulière de la tâche accomplie et de la situation. Brousseau (1998) sur ce point évoque les difficultés de ce qu'il appelle « l'institutionnalisation ». Bien entendu le problème est encore plus vif lorsqu'il s'agit des tâches accomplies au sein d'une pédagogie de projet, en lesquelles la centration sur le « produit fini » et sur l'achèvement du projet risque de détourner les élèves de l'attention aux structures conceptuelles en jeu.

Enfin les recherches actuelles sur les « malentendus socio-cognitifs » (cf. Bautier & Goigoux, 2004 ou encore Bonnéry, 2007) font apparaître que les tâches scolaires ne sont pas toujours saisies par les élèves comme conduisant à des savoirs. Certains ne voient que le but immédiat : puisque le maître a demandé de tracer des cercles, ils s'attachent à manipuler le compas pour tracer des cercles le plus proprement possible, sans « dérapage ». Le fait que le maître veuille par-là faire saisir la propriété fondamentale de cette figure, c'est-à-dire que tous les points sont équidistants du centre, leur reste inaperçu. Ils demeurent dans l'obéissance stricte et accomplissent la tâche pour se mettre en règle avec l'institution, sans aucunement supposer que cet accomplissement est destiné à un apprentissage et ainsi à un perfectionnement d'eux-mêmes. Là où les « bons » élèves accomplissent la tâche et obéissent ainsi au maître parce qu'ils savent que cela les aidera à comprendre, les autres obéissent au maître pour obéir au maître. Nous ferons plus loin des hypothèses sur ce qui engendre cet effet de docilité.

Tâches, devoirs, exercices : des dispositifs d'assujettissement ?

Le terme de « devoir » en ce qu'il évoque l'obligation morale incite à prendre en compte une autre filiation historique des tâches scolaires. Dans les sociétés occidentales, les institutions scolaires ont pris une forme particulière : rassemblement d'élèves censés être de même niveau auquel on adresse un enseignement collectif, apprentissage selon des étapes et un rythme uniforme pour l'ensemble de la classe, contrôle des présences, pratique des punitions et châtiments, passage dans la classe supérieure après contrôle des acquis. C'est, d'après les historiens (cf. Marie-Madeleine Compère, 1985), vers la fin du 15^e siècle que cette organisation se met en place dans ce qu'on appelle alors les collèges, c'est-à-dire des établissements qui accueillent plutôt des adolescents et qui peuvent être approximativement tenus comme les ancêtres de notre enseignement secondaire.

À la différence du Moyen-Âge où le jeune humain cessait d'être tenu pour un enfant dès l'âge de sept ou huit ans, s'installe à cette époque l'idée



d'une enfance longue (jusqu'à la fin de l'adolescence), c'est-à-dire d'une période où le jeune doit être à la fois protégé et contrôlé. Ariès (1973) parle à ce propos d'un « enfermement des enfants ». Cette évolution de la mentalité collective n'est évidemment pas étrangère au climat de redressement moral qui saisit l'occident à cette période et s'exprimera dans la Réforme et la Contre-Réforme. Dans ce contexte, la tâche scolaire n'a pas pour seule fonction l'apprentissage de savoirs, elle est aussi l'occasion de faire acquérir des habitudes d'obéissance et de contrôle de soi.

Un à deux siècles plus tard, une organisation très comparable se met en place, destinée cette fois aux apprentissages premiers (lecture, écriture, calcul) et aux jeunes enfants. Le principe est le même : regroupement des élèves en classes, progression uniforme des apprentissages, contrôle disciplinaire et châtiments. Ces institutions nouvelles dont la plus connue est celle des Frères des Ecoles Chrétiennes sont dédiées au départ aux enfants des classes sociales les plus pauvres et se présentent comme des initiatives charitables. Mais Guy Vincent (1978) montre que les tâches qui y sont assignées aux élèves sont beaucoup plus lourdes, plus lentes, plus minutieuses et plus répétitives que ce qu'exigeraient les seuls apprentissages de savoirs et de compétences. C'est que, derrière l'offre de faire acquérir les compétences très prisées de la lecture, de l'écriture et du calcul, il s'agit d'abord d'arracher ces enfants à la rue, de les mettre au travail et de leur faire acquérir des habitudes d'effort, d'obéissance et de soumission à l'autorité. Tout se passe comme si, à travers leurs enfants, on tentait d'exercer un contrôle social sur des classes sociales perçues comme dangereuses.

Dans les écoles pour les pauvres, comme dans les collèges deux siècles plus tôt, une même forme pédagogico-organisationnelle se retrouve : celle de la classe. On rassemble dans une même classe des élèves censés être du même degré d'avancement et destinés à progresser du même pas dans les apprentissages. Or cette uniformité imposée fait inévitablement apparaître les différences individuelles : dans l'accomplissement des tâches scolaires assignées identiquement à tous, ceux qui ne progressent pas par les mêmes chemins que les autres ni au même rythme sont immédiatement perçus comme tels. C'est là un des mécanismes de la mise en visibilité de chacun, tel que Michel Foucault le repère (1975). Il montre comment s'établit en Europe, à partir des 17^{ème} et 18^{ème} siècles, dans différentes institutions, dont l'école, une nouvelle forme d'exercice du pouvoir qui s'effectue par la surveillance incessante de chacun de ceux qui y sont soumis.

Un des outils de cette forme de pouvoir est « l'exercice » tel qu'on le retrouve à l'école et à l'armée. Il consiste à décomposer une action en segments aussi élémentaires qu'il est possible, de façon à ce que chacun puisse s'y entraîner d'une manière répétitive. Comme l'analyse Foucault (*ibid.*), au sein de ce pouvoir disciplinaire, la fonction de l'exercice est double. D'une part, il permet de rendre utile chaque instant et de maximiser la force de chacun. L'exercitation est le signe d'une volonté opiniâtre de rendre chacun efficace. D'autre part, il assure, dans les tâches imposées, l'établissement



d'une norme. Or celle-ci est à la fois uniformisante et différenciatrice : chacun reçoit l'injonction de s'y conformer et, dans le même mouvement, est identifié à son écart par rapport à elle. L'exercice, qui est indistinctement moment d'apprentissage et d'évaluation, permet d'épingler chacun à sa singularité.

Il est facile de repérer de tels « exercices » dans l'école d'aujourd'hui. Ils se distinguent des tâches dont nous parlions dans la première partie. Celles-ci étaient destinées à faire accéder au savoir : elles visaient sa compréhension. Les exercices visent, eux, l'automatisation : il s'agit de mémoriser des énoncés (la table de multiplication, des règles de grammaire, des définitions, etc.) ou bien d'automatiser des opérations simples (accorder le verbe avec le sujet, mettre une phrase anglaise à la forme interrogative, effectuer une multiplication, opérer des transformations sur une expression algébrique, etc.).

On pourrait soutenir, certes, que ces exercices ne sont pas imposés par un pouvoir désireux d'asservir, mais qu'ils sont tout simplement indispensables à l'accès au savoir. Cela est très probable. Mais ce qui peut être imputé à un dispositif d'assujettissement, c'est que ces exercices successifs doivent être parcourus par tous les élèves dans le même ordre et selon le même rythme. C'est aussi et surtout la présupposition que ces exercices visant la mémorisation et l'automatisation constituent l'alpha et l'oméga de l'enseignement scolaire. Un tel présupposé est réducteur tant à l'égard du sujet apprenant qu'à l'égard du savoir à apprendre. Il l'est à l'égard du sujet en ramenant le processus d'apprentissage à quelque chose qui n'exige rien d'autre que de la docilité. Il l'est envers le savoir en considérant celui-ci comme un agrégat d'énoncés à mémoriser.

Conclusion

Lorsqu'on assiste aujourd'hui à des leçons de l'école primaire, dans des pays divers, on voit souvent les élèves en activité : ils exécutent des tâches. Mais, en dépit des progrès de la recherche et de la formation, ces tâches sont très souvent des « exercices » au sens qu'on vient d'évoquer, c'est-à-dire des activités stéréotypées qui visent à l'automatisation de procédures ou à l'enregistrement d'énoncés. Ces énoncés et ces procédures ont été détachés des savoirs qui les justifieraient et privées tout autant de l'indication de leur usage possible. Ils ne peuvent être reçus que comme des croyances. Les élèves s'en emparent non parce qu'ils les ont compris ni parce qu'ils en voient la fonctionnalité, mais par soumission à la parole du maître.

Il se pourrait que la notion même de « tâche » porte en elle un appel à la soumission et soit inséparable de l'idée de commandement. C'est sans doute pour cela que la psychologie du travail fait la différence entre la tâche (ce qui est prescrit) et l'activité (ce que fait réellement l'acteur). Or les pédagogues, singulièrement ceux du courant de l'éducation nouvelle au début du 20^e siècle, ont imaginé des mises en activité en lesquelles l'exécution



soumise d'une tâche normative laisse la place à l'invention et à l'initiative, lesquelles permettent de faire accéder au sens. Les didactiques contemporaines ont également mis au point des activités qui tentent de donner un sens situé aux savoirs et doivent ainsi permettre de franchir la barrière que constitue leur caractère textuel. Il n'empêche : ces activités sont encore fréquemment interprétées par les élèves comme des tâches dont il faut s'acquitter pour éviter les problèmes et non comme des occasions d'augmenter leur puissance de compréhension du monde. Il peut difficilement en être autrement dans une institution en laquelle l'appréciation technique d'une activité est inséparable d'un jugement moral sur son auteur.



Références

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- Arsac, G., Germain G., & Mante, M. (1988). *Problème ouvert et situation-problème*. Villeurbanne : Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques de l'Académie de Lyon.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 89-99.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Julliard.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, (traduction et présentation de J. Bazin et A. Bensa). Paris : Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Rey, B. (2003). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*, 40, 43-57.
- Rey, B. (2011). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en Education*, 10, 34-44.
- Vincent, G. (1978). *L'école primaire française : étude sociologique*. Thèse de doctorat : Université Paris 5.