



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Truffer Moreau, I. (2015). Tâches, devoirs, exercices en formation : des constructions historico-sociales à partager. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 107-114.  
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.179>

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



© Isabelle Truffer Moreau, 2015



## ***Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales***

**Isabelle TRUFFER MOREAU<sup>1</sup>** (Haute école pédagogique du Valais, Suisse)

Les enjeux d'un travail collectif autour de la question extraite du texte de B. Rey «*L'usage des tâches comme situations d'apprentissage peut-il, dans certaines conditions, devenir un obstacle à l'accès au savoir ?*» constituent, nous semble-t-il, une partie significative des éléments décisifs quant à l'orientation d'un projet de formation intégrant un dispositif d'alternance. La réflexion initiée par le CAHR nous permet de mettre en évidence un pan de la réflexion en cours dans les différentes équipes institutionnelles (commission des stages – pratique réflexive – didactique – sciences de l'éducation) depuis les débuts de la HEPVS. Deux exemples, le premier tiré d'une séance d'analyse des pratiques relatives aux Praticiens Formateurs, le second issu d'un protocole de supervision en fin de stage, fondent le questionnement proposé.

### **Mise en situation**

Offrir les apports scientifiques et pratiques susceptibles de permettre le développement d'un professionnel capable de «réaliser en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité» (Paquay, 1994, p. 19) : tel est l'idéal poursuivi sans relâche depuis 2001, année de la conception du premier plan d'étude HEP du Valais, par l'équipe pédagogique (Professeurs, Praticiens formateurs, Mentors et Superviseurs) qui encadre la formation initiale des futurs enseignants de l'école primaire (1-8 H). D'emblée, la réflexion se concentre sur les questions suivantes : comment initier et accompagner les apprentissages permettant le développement des différents aspects de la profession enseignante sans les morceler et les déconnecter de la réalité ? Comment ne pas perdre de vue la personne en construction ? Comment aider les futur.e.s enseignant.e.s à contrôler leur progression dans la formation à l'enseignement et pouvoir progressivement signer leurs actes professionnels ?

Un premier plan d'étude fut élaboré et reconnu comme s'inscrivant dans un projet de formation professionnalisante (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 2001) proposant des temps pour de l'analyse de pratique (Abraham, 1982 ; Cifali, 1994 ; Blanchard-Laville & Fablet, 2003 ; Dejours, 2000). De plus, l'institution se donnait les moyens de former intensivement les Praticiens formateurs (Truffer Moreau & Perisset, 2007).

---

1. Contact : [isabelle.truffer@hepvs.ch](mailto:isabelle.truffer@hepvs.ch)



En 2005, une *évaluation du dispositif* de formation initiale impliquant les étudiants, les praticiens formateurs ainsi que les professeurs met en évidence des éléments préoccupants :

au niveau de la qualité du rapport au savoir des étudiants (résistances aux apports théoriques ; les tâches demandées lors des stages ne font pas sens ; vision dichotomique de l'alternance ;

- difficulté à se détacher du sens commun, de l'opinion personnelle ; par rapport à la pratique réflexive, la priorité est donnée aux aspects relationnels au dépend de la gestion des apprentissages) « l'oubli de l'objet et des outils de l'enseignement » (Schneuwly, 2012) est constaté ;
- au niveau des conceptions concernant leur propre processus d'apprentissage, l'idée force étant « *faire, c'est apprendre* ».

L'institution engage un gros travail de régulation visant à remettre l'objet et les outils de l'enseignement au centre de la réflexion. À partir des travaux de Vanhulle (2009), Buysse (2008) Périsset & Buysse (2009), l'ancrage historico-culturel est mis en évidence et nourrit les réajustements liés au domaine de la pratique réflexive et notamment du dispositif de mentorat (lieu de l'encadrement de l'alternant). Des lieux d'analyse des pratiques d'un point de vue didactique sont ajoutés ; le travail de coordination s'intensifie entre les deux parties linguistiques pour tenter d'uniformiser certaines prescriptions, notamment celles concernant les pratiques d'anticipation et de planification de l'enseignement.

Les échanges que génère ce travail de régulation, et particulièrement le souci de valoriser l'objet didactique, occasionnent :

- une prise de conscience de la diversité et du statut le plus souvent implicite des cadres de références dans lesquels s'inscrivent les différents partenaires de la formation (chargés de cours, superviseurs, mentors et praticiens formateurs) ;
- une mise en tension des différentes manières de concevoir le développement professionnel débouchant sur une réflexion autour des outils de l'alternance notamment *sur le rapport tâche-devoirs/savoir et plus précisément sur la question des tâches liées aux différents stages*.

## La question des tâches imposées durant les stages

Il s'agit de tâches construites par les professeurs chargés des cours dont les apports nourrissent les objectifs du stage ou par la commission des stages (conception des stages). Ces tâches (observation, planification de séquences d'enseignement/apprentissage – rapport de stage) mettent en jeu soit un objet d'apprentissage sélectionné par le professeur soit l'ensemble des enjeux du stage (rapport de stage). Elles visent le réinvestissement dans des pratiques professionnelles (observation ; analyse après observation ; planification ; conduite de séance d'enseignement/apprentissage ; instrument d'évaluation...) de modalités de pensées explicitées



en cours ou l'expérimentation de pratiques enseignantes propres aux différentes disciplines, parfois également l'application de procédures ou la mise en œuvre d'une activité tirée des moyens d'enseignement. Elles s'ajoutent aux prescriptions globales (critères d'évaluation du stage) et apparaissent dans le dossier de stage (document commun aux étudiants, aux Praticiens Formateurs et aux Superviseurs comprenant le descriptif ainsi que la grille d'évaluation du stage). Finalement, elles sont présentées comme étant à la charge seule des stagiaires, le PF offrant ses élèves et l'espace-temps nécessaire à l'exercice demandé.

## Discussion

Dès la conception du premier plan d'étude, les avis sur les tâches liées au stage divergent quant à leur présence et l'utilité par rapport au développement professionnel, leur statut (sont-elles évaluées ou non) leur quantité, leur usage après-coup. Actuellement, la tendance à les diminuer fortement est bien engagée, néanmoins le débat persiste et les tentatives de réponses sont loin d'être convergentes.

Les Praticiens formateurs sont les premiers à avoir réagi vivement aux tâches imposées par la HEP durant les stages. Pour étayer cette affirmation, voici quelques éléments extraits du PV des séances d'analyse des pratiques d'encadrement des stages par les praticiens formateurs en formation (9 05 2014 : stage sem. 4 et 20 05 2014 stage sem. 2) :

Les PF questionnent la quantité de tâches proposées par l'institution, elle est jugée trop grande. Ils questionnent également les enjeux de savoirs des tâches. Elles sont perçues par les PF comme étant souvent déconnectées des objectifs du stage ou ne s'inscrivant que difficilement dans le quotidien de la classe. Ils évoquent un déficit d'implication dans le stage et ceci jusqu'à l'effectuation de la tâche proprement dite : « Les étudiants viennent d'abord faire les devoirs imposés pour ensuite, libérés des tâches, prendre les choses sérieusement ». (PF 20 05 2014)

Plusieurs problématiques émergent de cet extrait et ouvrent des opportunités de réflexion et de régulations. Tout d'abord, l'interprétation du mot tâche qui semble prévaloir chez les étudiants et les PF pose d'emblée problème. Les tâches semblent s'apparenter à des devoirs permettant à l'étudiant de démontrer qu'il a suivi et travaille les cours en effectuant au mieux l'exercice proposé par le professeur. L'extrait ci-dessus indique clairement qu'elles agissent uniquement comme des prescriptions auxquelles chacun (stagiaire et praticien formateur) doit se plier avant de pouvoir véritablement travailler. L'énoncé « être libéré des tâches et prendre les choses sérieusement » est pour le moins significatif dans l'expression du clivage travail (c'est-à-dire, s'exercer à enseigner) et tâches imposées (les devoirs pour le cours). Cette interprétation issue probablement de leur longue expérience des formes scolaires (Joigneaux, 2011) fait obstacle à l'idée qu'une tâche proposée par l'institution pourrait participer à l'apprentissage de pratiques enseignantes notamment celles visées par le stage et ce



surtout chez les étudiants installés depuis longtemps dans une logique du cheminement (Bautier, Charlot & Rochex, 2000), ici plus particulièrement mise en évidence par la soumission à la demande spécifique véhiculée par la tâche qui dit ce qu'il faut faire et comment il faut le faire et le besoin de faire pour plaire à l'institution.

Le travail sur la tâche s'exécute à côté des enjeux d'apprentissage qui, eux, vont être évalués en fin de stage (grille d'évaluation). Ceci débouche sur un malentendu construit conjointement par l'étudiant et l'institution : l'institution pense que la tâche participera à la construction de savoirs professionnels. L'étudiant, en répondant à la demande, pense avoir fait son travail, d'où, dans certaine situation, un désaccord, une incompréhension empreinte d'hostilité et une projection quant aux causes de l'échec sur l'institution ou les praticiens formateurs lors de stage non réussi.

Comment « déformer » les étudiants ? Comment les sortir du « Apprendre, c'est faire » ?

En quoi les tâches proposées favorisent-elles une logique de cheminement (Bautier, Charlot & Rochex, 2000) chez les étudiants ? Comment les sortir de la dépendance à la demande institutionnelle et les mener vers un usage conscient et volontaire des apports institutionnels ? Est-ce le seul fait d'en donner ? Est-ce le type de tâche ? Les consignes ? La quantité ? Est-ce l'usage que l'on en fait ou pas dans l'après-coup qui empêche un investissement professionnel de la tâche ? Qu'est-ce qui fait que la plupart des étudiants érigent les manières de réfléchir, organiser et planifier en procédures (Clerc, 2013) ? Est-ce à nouveau l'effet persistant de l'empreinte de la forme scolaire ?

Le clivage tâche / travail dans la classe, mis en évidence par la cristallisation de l'attention et des efforts des stagiaires sur les demandes imposées, conjugué avec la difficulté quant à l'identification des enjeux de savoirs exprimée également de manière très explicite par les praticiens formateurs, pourraient-ils constituer les obstacles majeurs à l'élaboration de savoirs professionnels ? Ces savoirs compris comme étant « des construits dépendant du type d'engagement des étudiants dans la quête de significations propices à penser leur agir » (Vanhulle, 2009).

À ce stade de la réflexion, non seulement la question de la pertinence des tâches imposées, voire de leur présence, et des conditions de leur anticipation par les étudiants se pose, mais également celle de leur ancrage dans le quotidien de la classe et enfin celle relative aux pratiques d'accompagnement du processus de développement professionnel dans le cadre d'une alternance qui se voudrait intégrative.

Une réflexion autour de la mise en œuvre du partenariat terrain (par le biais des praticiens formateurs) et institution de formation nous semble prioritaire. Quand, comment et par qui les tâches devraient elles être introduites ? Doit-on en assurer le suivi ? Comment et par qui ? Si tâches il y a, lesquelles seront les plus propices à l'élaboration des savoirs professionnels ? Comment faire en sorte que les différents partenaires puissent en



dégager le sens et par là même en faire usage pour apprendre ou faire apprendre ?

Le deuxième exemple, observé durant les supervisions en fin de stage dans les deux premières années de la scolarité, montre à nouveau à quel point certains étudiants considèrent deux lieux de formation bien distincts, l'institution comme lieu de pérennisation d'un certain rapport au savoir développés durant leur scolarité et la classe de stage lieu privilégié pour apprendre les gestes du métier. De plus, cette situation permet d'élargir encore le questionnement en le mettant en lien avec les conceptions autour des premiers degrés de la scolarisation qui, de notre point de vue, renforcent encore la difficulté dans l'élaboration de savoirs professionnels.

Malgré une planification écrite (analyse conceptuelle et didactique) effectuée selon les normes prescrites (réunies dans un vadémécum), l'observation de la mise en œuvre met en évidence des ruptures (pas de lien entre le savoir analysé et la tâche proposée – cohérence tâche/savoir mais soutien et évaluation de la tâche seule et non de ce qu'elle permet d'apprendre...). Ici, le travail sur la tâche (analyse conceptuelle) s'enferme sur la tâche elle-même puisqu'ensuite les acquis de l'analyse ne sont pas réinvestis dans la réalisation de la séance. L'idée qu'il suffit de faire pour apprendre apparaît ici comme une mise en abîme : le stagiaire effectue sa tâche (identification des savoirs en jeu, analyses conceptuelle et didactique) en dehors du temps scolaire, un peu comme un devoir à la maison à rendre au superviseur puis lorsque vient le moment de la réalisation de la séance, seule l'activité proposée aux élèves est au centre des préoccupations du stagiaire. Les précisions, le soutien aux élèves se rapportent uniquement à ce que chacun devra faire pour bien faire ce qui lui a demandé de faire. Les enjeux de savoirs pourtant écrits dans la planification s'adressent au superviseur (lecteur de la planification) mais pas aux élèves sensés apprendre à leur insu au travers d'une activité.

Les conceptions très diverses et pour le moins divergentes relatives à l'enseignement aux élèves des deux premières années de la scolarité pourraient également influencer le rapport des étudiants aux savoirs en jeu dans les tâches proposées aux élèves ? En effet, les représentations des entrants dans la formation sur l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité recueillies durant la semaine d'introduction à la formation, ne font pas état de savoirs à transmettre et encore moins de modalités de pensée propres aux études mais plutôt de valeurs, de règles liées à la vie en communauté. Il s'agirait de faire faire aux élèves des « choses concrètes et qui leur soient familières ». Comment sortir de ces malentendus ?

## Propositions

Peut-être faudrait-il considérer le stage comme la tâche complexe par excellence que les partenaires impliqués dans le dispositif de formation investiraient chacun à son niveau et ses compétences : l'institution (les chargés de cours et les superviseurs) au niveau de la définition des enjeux



de savoirs, des objectifs et des critères d'évaluation, le praticien formateur avec l'aide des formateurs impliqués dans leur formation au niveau de la didactisation du stage (analyse a priori du stage, identification des enjeux de savoir, réactualisation des savoirs en jeu, inscription des objectifs du stage dans le quotidien de la classe...) et enfin les mentors (personne accompagnant un groupe d'étudiants tout au long du cursus) apportant une aide à la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) à savoir un soutien au travail conséquent que représente pour chacun des étudiants le passage des registres premiers (savoirs familiers sur l'école constitués par les souvenirs d'élève, sens commun véhiculé par la société...) et les registres seconds (confrontation aux savoirs scientifiques). La finalité étant de se dégager du malentendu exprimé au travers d'une identification lacunaire des opportunités et des manières d'apprendre la profession qu'offrent d'un côté l'institution et de l'autre le stage.

Ceci nous amène, en guise de conclusion et de mise en perspective, à envisager la réflexion sur la problématique des tâches imposées durant les stages en prenant en compte les aspects (non exhaustifs) suivants :

- prendre la mesure des tensions que génère le sujet, tenter de mettre en évidence et percevoir combien celles-ci découlent de la cohabitation de conceptions implicites plus ou moins divergentes sur l'apprentissage ;
- accepter la cohabitation mais pas l'implicite des modèles d'apprentissages qui fondent les pratiques des différents partenaires institutionnels ;
- travail sur la cohérence savoirs - objectifs - tâches, et critères d'évaluation du stage ;
- l'élargissement du champ des personnes travaillant autour de l'élaboration des tâches et leur analyse ;
- l'identification et la prise en compte de la posture et des outils utiles à celui qui alterne (l'alternant) ;
- un usage du langage non seulement comme outil de communication mais également en tant qu'outil d'élaboration de la pensée à tous les niveaux de l'institution et notamment dans les consignes et objectifs figurant dans le dossier de stage ;
- le projet d'étoffer, expliciter, voire outiller le rôle des formateurs, mentors, superviseurs et praticiens formateurs, dans le soutien à l'évolution du rapport au savoir dans la formation professionnelle ;
- le travail que demande une compréhension partagée du concept de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) qui pourrait ouvrir de multiples opportunités de réflexion et d'élaboration de médiations que ce soit au niveau des relations enseignants-élèves ou formateurs-étudiants.

La liste n'est pas close. Il s'agit de travailler à ce que le futur enseignant, de manière progressive, avec l'aide des pairs et des experts professeurs,



mentors et praticiens formateurs, puisse faire usage des apports théoriques et/ou expérimentiels pour parler, questionner, élaborer, comprendre et évaluer son développement professionnel et par là même passer d'une certaine dépendance aux experts à une autonomie (actualisée par la qualité des savoirs professionnels dont il fera usage) dans les multiples décisions qu'il lui faudra prendre tout au long de sa carrière professionnelle.





## Références

- Abraham, A., (1982) *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Edition revue et corrigée. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2003). *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : l'Harmattan
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La découverte.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Buyse, A. & Vanhulle, S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-245.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Dejours, C. (2000). *Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris Bayard, nvelle Ed. Augmentée.
- Joigneaux, C. (2011) Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Ed.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 147-155). Rennes : Presse universitaires de Rennes.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris-Bruxelles De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Périsset, D. & Buyse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In M. Pillonel Ramadan & P.-F. Coen (Ed.), *Entre intentions institutionnelles et situations de formation : quelle dynamique dialogique possible ? Le cas des Hautes écoles spécialisées et des Universités de métiers*. Communication présentée au 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève
- Truffer Moreau, I. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Ecrire pour se former. Un outil de formation et d'autoévaluation : le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 30, 79-96.
- Vanhulle, S. (2009). Savoir professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 167-188.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.