



Runtz-Christan, E. (2015). Tâches et exercices : des lieux de rencontre équivalents ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 137-144.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.182>

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



© Edmée Runtz-Christan, 2015



Taches et exercices : des lieux de rencontre équivalents ?

Edmée RUNTZ-CHRISTAN¹ (Université de Fribourg, Suisse)

Dans le cadre de l'enseignement de la didactique et dans celui de la supervision des futur.e.s enseignant.e.s de toutes les disciplines confondues, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure les exercices et les tâches peuvent être envisagés comme des lieux de rencontre. Nous allons dans un premier temps distinguer ces concepts qui, soulignons-le, ne sont pas équivalents d'un point de vue terminologique. Dans un deuxième temps, nous tenterons de mettre en évidence les démarches utilisées qui majoritairement partent des tâches d'enseignement ou de formation pour réfléchir à des questions comme : Font-ils l'objet de didactiques spécifiques ? Nécessitent-ils une formation particulière des enseignant.e.s pour que ceux-ci apprennent à créer ou choisir les bons exercices qui permettront aux élèves d'atteindre les compétences souhaitées ? S'assimilent-ils à une série de gestes professionnels à exercer ?²

Opposition tâche – exercice : différence de nature ou de degré ?

Pour Alain, cité par Meirieu (2003), «l'apprentissage scolaire est d'abord l'apprentissage de la densité du geste. Cela requiert, dit-il : une «action dénudée», que «le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir», «de répéter et de faire répéter, de corriger et de faire corriger»; «d'essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit...». et, au bout du compte, une «simplicité monastique» et une «patience d'atelier». Ainsi, dans l'atelier, on fait l'hypothèse que l'enfant plie son intelligence à l'objet pour former son intelligence... Cette pédagogie de l'exercice peut aboutir à certaines dérives. L'exercice, déconnecté de toute possibilité de lui donner du sens, est vécu comme une simple soumission».

Le type d'exercice qui propose un entraînement à un acte élémentaire ou qui sert à la mémorisation d'un énoncé sans préoccupation de l'usage qui va en être fait ne saurait être mis en relation avec la notion de compétence.

1. Contact : edmee.runtz-christan@unifr.ch

2. Les réflexions menées ci-après prennent leur source dans une pratique éprouvée de la formation des stagiaires et dans les propos tenus par Stéphanie Boéchat-Heer, Stéphane Clivaz, Patrice Clivaz, Nathalie Frieden, Patricia Groothuis, Valérie Lüssi Borer, Andreas Mueller, Bernard Rey, Ingo Thonhauser, Isabelle Truffer-Moreau, Sabine Vanhulle lors de la journée d'études du 23 mai 2014.



Comme l'a rappelé Rey (voir ici même), en se référant à Michel Foucault (1975), l'exercice, tel qu'on le rencontre à l'école et à l'armée, constitue un entraînement systématique à une action très parcellaire, destiné à rendre utile chaque instant et à maximiser la force de chacun. On peut, par exemple, effectuer des exercices pour acquérir une compétence, mais la compétence ainsi acquise ne se logera pas dans la réalisation de l'exercice. Elle est, selon Wittorski (1998), la «capacité à obtenir une performance en situation réelle de production» (p.2). En outre, la finalité de l'exercice peut être différée, voire oubliée.

La tâche, quant à elle, se trouve associée à la notion de compétence qui veut qu'un individu puisse accomplir un certain nombre de tâches. Le propre de la tâche est d'être prescrite. Sa finalité est visible, sa réalisation concrète. Cependant, si les tâches permettent d'acquérir un savoir, elles peuvent aussi être envisagées comme une capacité à comprendre l'origine de ce savoir. Pour cerner cette forme de tâche, prenons l'exemple d'un ancrage en début de cours qui consisterait à créer une situation semblable à celle qui conduit le scientifique, le philosophe, l'historien... à s'interroger. Dans ce contexte, les élèves vont être amenés à se poser les mêmes questions que s'est posées le savant et se trouver ainsi à l'origine de la pensée de ce dernier. Ainsi conditionnés, les élèves s'interrogeront, réfléchiront, rédigeront leurs observations, leurs interrogations. Ce faisant, ils entreront dans les textes et comprendront plus aisément comment une pensée éclot et se développe. D'une façon similaire, les travaux des laboratoires scientifiques placent les élèves dans des situations permettant la découverte d'un phénomène. Forts de ces expériences, les élèves peuvent alors rédiger un protocole scientifique, une dissertation philosophique, un commentaire historique. Ces exercices successifs n'ont pas vocation à entraîner un acte, n'ont pas non plus pour objectif de faire découvrir quelque chose d'utile ou nécessaire, mais servent à faire sentir ce qui se situe à l'origine d'un texte. Dans cette situation, il n'y a plus opposition entre tâche et exercice.

La confrontation aux textes représente souvent une tâche difficile à surmonter pour les élèves. Il importe d'intensifier le nombre d'exercices et de tâches d'écriture et de lecture. La pratique de construction des textes permet probablement d'acquérir des outils pour comprendre le texte des autres et de ce fait cette voie se révèle intéressante.

Par ailleurs, plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus les écrits se complexifient : les phrases s'allongent, les contenus deviennent abstraits, les propos s'avèrent moins enthousiasmants. On peut alors se demander quelles sont les tâches qui donneront envie de lire. Dialoguer avec les auteurs, se mettre dans leur peau pour découvrir la dimension importante du texte permettraient de s'approprier les deux parties du discours : celui à qui on écrit et celui qui écrit. Cette tâche motiverait sans doute l'entrée dans le texte.

En outre, si la lecture passe parfois par l'écriture, elle s'enrichit aussi de l'écoute parce que l'acte de lire est aussi oral. En effet, proposer aux élèves



des exercices d'écoute les replace dans le monde de l'enfance, quand la lecture d'un livre par un parent était vécue comme une récompense. Entendre un même texte par la voix de différents comédiens avec le devoir de repérer l'interprétation qui les séduit le plus ainsi que les raisons de cette préférence donne à comprendre un écrit. Rappelons ici l'étude menée par Runtz-Christan et Frieden (2010) dans laquelle on apprend que certains adolescents demandent à leurs parents de leur faire la lecture des textes qu'ils doivent étudier et qu'ils trouvent difficiles. Dans son livre intitulé *Comme un roman*, Daniel Pennac décrit la lecture à haute voix qu'il offre à ses élèves. Il retrace l'expérience et note leurs réactions. Il dit l'apaisement que provoque le texte qui prend progressivement toute la place par sa force, sa beauté et ses aspects surprenants.

Après avoir tenté de distinguer la tâche de l'exercice dans le cadre de la scolarité des élèves, nous allons montrer maintenant comment celle-ci prend sens auprès des autres acteurs de la situation pédagogique dans la formation des enseignant.e.s.

Tâches des stagiaires

Partant de l'idée de Dewey que c'est en faisant que l'on apprend, nous allons nous intéresser au type de tâches demandées aux futur.e.s enseignant.e.s dans le cadre de leur formation initiale. En observant les manières de faire les plus en vogue en Suisse romande, nous notons que la *description de la pratique par les stagiaires* semble être la tâche la mieux partagée par tous les instituts de formation qui souhaitent ainsi permettre à chacun des stagiaires de devenir un professionnel réflexif.

Sorti de l'activité à proprement parler, le stagiaire est amené à poser un regard critique sur sa leçon, sur une partie de celle-ci ou sur un problème récurrent de son enseignement. Il se trouve alors dans une construction discursive, pré-formatée par l'entretien d'explicitation. Dans ces conditions de cotexte (puisque que c'est sur la base d'un guide d'évaluation d'entretiens que le stagiaire, son enseignant formateur et le formateur universitaire se rencontrent en général), le stagiaire choisit une problématique issue de sa situation de travail qu'il analyse et sur laquelle il théorise tout en considérant les prescriptions institutionnelles, les attentes des formateurs, les conseils donnés ainsi que sa propre représentation du métier. Cette problématisation représente clairement une tâche qui peut être vécue par les étudiants comme un exercice dépourvu de finalité, se répétant d'un entretien à l'autre, mais qui peut aussi être ressentie comme une possibilité d'ancrer ce savoir dans des situations réelles de vie professionnelle, grâce à l'aide des enseignant.e.s. Les formateurs se trouvent alors dans une activité complexe où ils essaient de susciter de l'apprentissage en même temps qu'ils évaluent ou co-évaluent, tout en prenant en considération que le discours émis par le stagiaire peut être complaisant. Nous pouvons ainsi souligner qu'à partir du moment où la tâche se dilue dans l'activité langagière, il y a rupture : les registres de discours dans lesquels les étudiants sont censés s'exprimer au cours des entretiens deviennent



littéralement impossibles à tenir car ce qui émane des actions ne conduit pas au même type de langage que celui qui naît de la recherche. En effet, ces discours, tels que les a décrits Schön (1983), amènent progressivement les étudiants à s'auto-évaluer mais ne leur permettent pas de comprendre tout à fait ce qu'il se passait en classe.

Dans une étude en cours, menée avec Frieden (voir aussi 2013), nous avons cherché à dépasser cette difficulté en tentant de cerner la manière de faire comprendre toute la complexité d'une leçon aux enseignant.e.s débutants. Comme nos collègues, nous avons constaté que la simple description de la situation pédagogique demeure insuffisante. D'une part, elle n'aide pas à rendre l'évolution de la réflexion pédagogique car le discours étant par nature linéaire, il ne parvient pas à montrer les imbrications, les strates du moment vécu, et d'autre part elle ne permet pas de progresser : ce n'est pas parce que l'on parvient à expliquer précisément tous les mouvements de la brasse que l'on devient nageur. Il importe donc de pouvoir dépasser la question du discours et de revenir à ce qui s'est réellement passé pour l'analyser -avec l'aide des formateurs et des collègues- non pas dans le but d'apprendre à s'auto-évaluer mais dans celui de réussir à changer les pratiques peu adéquates. Pour ce faire, l'enseignant débutant aura besoin non seulement de conscientiser ses attentes, toutes ses attentes, mais également de travailler à partir d'exercices visant à développer de bons gestes professionnels, des réponses adéquates aux interventions des élèves.

Ces gestes professionnels sont identifiés grâce à la décomposition de la tâche. En effet, lorsqu'on pose la loupe sur une situation pédagogique, on s'aperçoit qu'elle est faite de petits riens, qu'elle évolue en fonction de microdécisions telles que la manière dont l'enseignant répond aux élèves lors d'un cours dialogué, la façon dont les élèves perçoivent la question posée etc. En portant un regard sur le déroulement minutieux de la leçon, il sera capable de démontrer chaque action en une série de gestes susceptibles d'être isolés, exercés puis réintégrés à une tâche. Dans un cours dialogué, par exemple, on remarque fréquemment que le stagiaire ignore ce que disent les élèves tout en leur donnant l'illusion de les écouter. Il surinterprète leurs interventions afin de les utiliser pour nourrir son propos ou accréditer sa thèse et poursuit son cours. Pour aider le jeune enseignant à ne plus réagir de la sorte, peut-être faudrait-il lui apprendre à conscientiser ses attentes, toutes ses attentes. Une fois qu'il aurait ainsi identifié pourquoi il ne remarque pas la réponse originale d'un élève ou la remarque pertinente d'un autre, il pourrait segmenter cette difficulté et apprendre à développer de bonnes réponses aux interventions des élèves. Par ces exercices répétés, les jeunes enseignant.e.s acquerront une expertise.

Ainsi, non seulement les stagiaires pourront analyser leur pratique en fonction des situations qu'ils ont eux-mêmes vécues, mais ils le feront également avec d'autres, qu'ils soient formateurs ou collègues. Se crée alors ce collectif professionnel évoqué par Clot (2008, 2010). C'est pourquoi nous avons mis en place des temps d'exercices des gestes professionnels durant les cours de didactiques afin que les stagiaires « prennent des risques sans



risque» pour reprendre la formule de Meirieu. En expérimentant diverses stratégies didactiques, les stagiaires réalisent qu'il existe une pluralité d'approches adaptées à la même situation pédagogique. Pour construire ces exercices, il faut en repérer les difficultés, les isoler afin de pouvoir en travailler les composantes. Mais faire des exercices dans une formation d'enseignant.e.s, c'est créer une possibilité concrète, dans le temps et l'espace, de pratiquer un geste professionnel, de l'analyser pour le parfaire et d'en saisir les effets pour qu'une fois sur le terrain ces gestes s'enchaînent aisément et que le stagiaire accomplit ses tâches d'enseignant.e.

Tâches des formateurs

Pour reprendre l'exemple du cours dialogué, notons que souvent les stagiaires disent regretter de ne pas avoir le loisir d'entendre librement les propos des élèves car ils ont en tête les prescriptions des instituts de formation. Ne devrait-on pas alors s'interroger sur la manière dont se posent ces prescriptions : l'usage des tâches comme situation d'apprentissage peut-il, dans certains cas, devenir un obstacle à l'accès au savoir ? Fréquemment les exigences en matière de planification bloquent les stagiaires qui peinent à établir un lien entre demandes formelles et réalité du terrain. En outre, comme nous l'avons précédemment montré, les étudiants n'interprètent pas tous les tâches de la même manière et utilisent deux ou plusieurs langages selon la situation. Cela se vérifie pendant les évaluations : lors de l'examen du cours de didactique, toutes les références conceptuelles aux savoirs sont présentes alors que lors de l'évaluation orale d'un cours, l'analyse didactique n'emprunte pas les mots du savoir didactique et pédagogique. Nous pouvons identifier là un souci au niveau de la consigne prescriptive et facilement imaginer qu'elle pourrait être remplacée par un questionnement, un apprentissage à apprendre à se poser les bonnes questions.

Peut-être les instituts de formation devraient-ils accepter de passer par des tâches plus progressives comme par exemple celle d'être capable de repérer des indices révélant l'apprentissage des élèves pour ensuite en évaluer la qualité. Le formateur pourrait demander au stagiaire de décrire ce qui se passe vraiment en classe, puis de théoriser cette pratique tout en exigeant une exemplification fine faite de situations concrètes. Il confirmerait alors qu'il y a dépassement d'une réflexivité narcissique pour un ancrage dans la compréhension de la situation pédagogique et l'émergence d'une praxis. En outre, le formateur en profiterait pour noter les progressions du stagiaire en terme de professionnalisme. Les tâches et les activités apparaîtraient comme une clé d'entrée pour parvenir à ces améliorations.

Mais souvent ces jeunes enseignant.e.s du secondaire, dont le premier souci est de tenir la classe, estiment qu'une fois le cours dispensé, le travail est terminé. Avant le cours, ils avaient toute une série d'attentes, de souhaits face à la relation pédagogique. Dans le feu de l'action, ils ont mené un cours dialogué où ils interrompaient leurs sollicitations dès que les réponses des élèves accréditaient leur thèse. Pourtant, ce qu'ils voulaient était que les



élèves participent davantage, que les contenus de savoir soient débattus en classe. Ces auto-confrontations sont des moments difficiles pour les stagiaires en formation car ils se rendent compte tout à coup, alors qu'ils sont sortis du cours très satisfaits, que la prise de parole n'a été qu'un jeu de ping-pong entre l'enseignant et un élève et que jamais la parole n'a circulé pour nourrir des réponses afin qu'un débat advienne.

A partir de ce moment, il importe d'aider les stagiaires pour éviter qu'ils ne ressentent la formation comme prescriptive. En repartant de leurs intentions initiales, des propositions sont suggérées. Ainsi expérimentent-ils certaines pistes et reviennent en présentant un compte rendu. Ces boucles de remédiation sont minuscules mais les petites transformations qu'elles entraînent par co-construction s'avèrent porteuses. Cette intersubjectivation (Lussi Borer & Muller, 2014) permet l'évolution de l'objet d'intéressement, différent chez le formateur et chez l'enseignant. Concrètement, ce qui intéresse les formateurs, c'est de comprendre le développement professionnel des enseignant.e.s, mais ce que veulent les jeunes enseignant.e.s, c'est améliorer leur pratique.

Si l'on demande aux étudiants d'être capables de tenir un discours sur leurs pratiques, de les analyser, d'établir des liens entre ce qu'ils observent, ce qu'ils viennent de vivre et ce qu'ils ont appris, on doit se demander à quel moment ces mêmes étudiants ont la possibilité d'apprendre tout cela. Ce savoir n'est pas inné. Pour aider les stagiaires à mettre en relation la théorie et la pratique, on peut aussi créer une situation dans laquelle les formateurs seront éloignés du terrain. De ce fait, les étudiants devront verbaliser très clairement leur analyse des cours dispensés sur la base d'un outil de préparation et d'intervention afin d'être correctement perçus par leurs auditeurs. Le canevas utilisé prend ainsi la forme d'un tableau exhaustif qui devra être rempli selon les besoins de chacun. Puis, dans la phase du bilan, aidés de leurs formateurs, ils feront émerger les aspects sur lesquels ils s'étaient focalisés a priori.

En guise de conclusion : rapport entre tâches et savoir

Soulignons maintenant le rapport qui peut s'établir entre les tâches - accomplies, pensées, réfléchies ou préparées- et le savoir que ces tâches autorisent.

Si l'on regarde du côté des stagiaires, une des solutions pour que les tâches favorisent l'apprentissage est «la secondarisation» : des mentors aident des petits groupes d'enseignant.e.s débutants à trouver un lien entre les tâches plus ou moins bien comprises et le rôle qu'elles jouent dans la construction des savoirs professionnels. Cette co-construction facilite la compréhension de la tâche.

Pour les élèves, comme le soulignent Rabarbel et Pastré (2005), c'est par les activités et les tâches qu'on arrive à construire la connaissance. Il importe donc de souligner tout ce qui y contribue. Les classes inversées, les «flip classrooms» renforcent les interactions entre l'enseignant et l'élève.



La posture de l'enseignant, seul détenteur du savoir, change pour celle de l'enseignant accompagnateur, discutant et critiquant le savoir. Il ne s'agit plus de recevoir et de construire des connaissances, mais bien de développer des compétences pour pouvoir accéder au savoir et proposer des tâches y contribuant. On peut inciter les enseignant.e.s à proposer plus de tâches à leurs élèves qu'à l'ordinaire en leur demandant d'enseigner dans une langue dont ils ne maîtrisent pas complètement la finesse. Le cours est dispensé avec une grande économie de mots et l'on constate que les élèves se trouvent ainsi mis dans de bonnes conditions de travail.

En travaillant ainsi, répondra-t-on à l'attente de la société et des parents qui souhaitent que les enseignant.e.s prennent en considération l'enfant tel qu'il est, qu'ils l'aiment comme eux l'aiment, qu'ils l'accompagnent comme eux l'accompagnent ? Selon Foucault, cette attention à l'individu, cette nécessité de prendre en charge chaque élève au lieu de s'adresser à une classe, est à la fois bienfaisante et dangereuse. Foucault (2013) fait remarquer que l'identification de chacun par sa singularité peut entraîner un mécanisme d'assujettissement. D'une autre manière, si l'école prétend transmettre un savoir, c'est qu'elle souhaite une rupture avec le sens commun, qu'elle désire que les opinions personnelles laissent la place à la réflexion scientifique. Et si l'école prétend transmettre ce genre de savoir, alors comment le concilier avec le respect de chaque individu ?



Références

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : ERES.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2013). *L'Origine de l'herméneutique de soi*. Paris : Vrin.
- Frieden, N. (2013, janvier.). *Le rôle de l'observateur. Evaluation, co-évaluation et auto-évaluation de la discussion, en cours de philosophie*. Actes de colloque de l'ADMEE, Fribourg, janvier 2013.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du «voir» pour le «faire» en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne & J. Desjardins (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 65-78). Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, P. (2003). de l'ennui en pédagogie. Conférence donnée lors de la journée d'étude sur «L'ennui à l'école» organisée par le Conseil national des programmes, Paris, janvier 2003. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Dialectiques activités développement. Toulouse : Octarès.
- Runtz-Christan, E. & Frieden, N. (2010). *Lire à l'adolescence*. Lyon : Chroniques sociales.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 35, 57-69. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document>