



## ***L'oubli des savoirs et de l'enseignement dans les tâches d'apprentissage : l'exemple des premiers degrés de la scolarité***

**Anne CLERC-GEORGY**<sup>1</sup> (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse)

Dans leur texte de cadrage de cet ouvrage, Ronveaux, Runtz et Schneuwly s'accordent pour attribuer au terme d'«exercice», pris dans le sens commun, un statut englobant les notions de «tâche», «situation», «problème» ou autres «tâches complexes». Dans cette contribution, nous retiendrons le terme de «tâche» pour parler des exercices issus de moyens d'enseignement, parce que ces tâches pré-existent à l'activité de l'élève qu'elles prescrivent et aux apprentissages qu'elles sont censés générer. Dans les premiers degrés de la scolarité, un certain nombre d'activités, de moments d'enseignement-apprentissage plus ou moins organisés par l'enseignant, mais pas nécessairement formalisés à l'avance (collectifs, rituels, jeux libres, etc.) ne peuvent être qualifiés de tâche. Dans ce cas, nous utiliserons le terme plus générique de «situation d'apprentissage».

Dans la perspective historico-culturelle que nous adoptons et qui est héritée des travaux de Vygotski (1934/1997; 1928-1931/2014), le fait central du développement est la médiation (Rochex, 1997). Cette médiation est double. Elle est d'une part médiation par autrui, puisque la genèse de la conscience et du psychisme humain se réalise au cours d'activités effectuées avec un autrui plus expert. Elle est d'autre part médiation par les savoirs, instruments psychologiques construits par les générations précédentes dont l'appropriation est potentiellement génératrice de développement. Les capacités humaines, historiquement créées, sont ainsi déposées dans une culture sous la forme d'instruments psychologiques, de connaissances disponibles dans une mémoire collective. En s'appropriant ce monde de la culture, l'enfant reconstruit en lui-même ces capacités excentrées et développe ainsi ses possibilités d'un usage conscient et volontaire de ses fonctions psychiques (Vygotski, 1928-1931/2014). Cette appropriation ne pourra se faire qu'en collaboration avec un autrui qui maîtrise déjà l'usage de ces outils (Vygotski, 1934/1997). Dans cette perspective, les tâches d'apprentissage ne devraient pas être traitées indépendamment des savoirs (outils) qu'elles véhiculent ni du guidage de l'usage de ces savoirs que l'enseignant.e pourrait être appelé.e à mettre en œuvre.

---

1. Contact : [anne.clerc-georgy@hepl.ch](mailto:anne.clerc-georgy@hepl.ch)



Or, dans le cadre de la formation des futurs enseignants des degrés préscolaires et primaires, force est de constater qu'à la veille de l'obtention de leur diplôme : 1) les étudiants n'identifient que difficilement les savoirs en jeu dans les tâches proposées aux élèves ; 2) de nombreux étudiants terminent leur formation convaincus que les connaissances doivent être « découvertes » par les élèves et que leur rôle se limite à leur proposer des tâches en évitant d'intervenir dans leur processus d'apprentissage (Clerc, 2013). Dans cette contribution, nous proposons trois axes de questionnement à l'intention des formateurs d'enseignants. Le premier reprend la question de la difficulté des étudiants à percevoir les enjeux de savoirs dans ces « tâches », le deuxième porte sur la conception des futurs enseignants qui considèrent souvent les « tâches » proposées par les moyens d'enseignement comme « autoporteurs » d'apprentissage et ne nécessitant pas l'intervention de l'enseignant, et le troisième traite plus particulièrement des conséquences de ces conceptions dans les premiers degrés de la scolarité.

## **L'identification des savoirs dans les tâches par les étudiants en formation**

Dans le cadre de nos actions de formation à l'intention des futurs enseignants généralistes à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, nous défendons la nécessité, dans la préparation de l'enseignement, d'articuler analyse de la tâche, analyse de l'objet d'apprentissage et anticipation des interventions de l'enseignant.e pour favoriser l'appropriation par « tous » les élèves des savoirs en jeu dans les tâches. Lorsque, dans le cadre de modules transversaux<sup>2</sup> nous leur demandons d'analyser une « tâche », même en fin de formation, ils identifient difficilement le savoir en jeu, voire la discipline scolaire dans laquelle s'inscrit la tâche. Dans le cadre de la formation des enseignants, un certain nombre de messages implicites sont véhiculés par les choix pédagogiques et didactiques des formateurs et ces messages peuvent parfois renforcer chez les étudiants l'idée qu'il n'est pas nécessaire d'identifier clairement les enjeux de savoir pour apprendre. Nous retiendrons ici deux formes courantes de situations proposées aux étudiants et qui, de notre point de vue, courent le risque de conforter les étudiants dans ces conceptions.

Premièrement, nous questionnons les situations où l'ont propose aux étudiants d'effectuer des tâches issues des moyens d'enseignement, postulant que le fait de « jouer » le rôle des élèves leur permettra de saisir ce qui se joue pour ces derniers lors de la mise en œuvre de cette activité en classe. Or, résoudre une tâche d'élève n'équivaut pas à résoudre une tâche comme un élève. De plus, Dans le cadre de la formation, Barioni (2014) nous rend attentifs au fait que lors des mises en commun qui suivent ces activités les éléments relevés, tant par le formateur que par les étudiants, sont

---

2. Il s'agit de modules sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation dits transversaux parce qu'ils n'ont pas d'ancrage disciplinaire particulier.



souvent de l'ordre de la gestion de classe, de l'organisation du travail, de la praxis générale, et parfois vides de contenu disciplinaire. Les savoirs en jeu ne sont pas ou peu pris en compte. À ces difficultés que rencontrent les étudiants dans l'identification des enjeux d'apprentissage s'ajoutent parfois des confusions entre les modalités de résolution de l'étudiant et celles des élèves. Par ailleurs, les étudiants ayant « éprouvé » ainsi les tâches des élèves ne se montrent pas plus performants dans leur enseignement de la tâche en question (Barioni, 2014). Les pointages des formateurs pourraient faire croire aux étudiants que l'essentiel tient à la qualité de l'organisation du travail plutôt qu'au guidage des élèves dans l'appropriation des savoirs. Cette centration sur le faire plutôt que sur l'apprendre n'est pas sans conséquences sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves qui ne parviennent pas à secondariser les savoirs en jeu dans la tâche (Bautier & Goigoux, 2004).

Deuxièmement, nous interrogeons les tâches ou situations de formation proposées aux étudiants dans l'intention de développer leurs capacités réflexives sans que leur portée formatrice ne soit questionnée : écriture des pratiques, rapports de stages, analyse des pratiques professionnelles et autres bilans de formation. D'une part, il semble « convenu » que le simple fait d'accomplir ces tâches va provoquer l'appropriation des contenus de formation, l'articulation entre ces contenus et la pratique et favoriser le développement professionnel des étudiants. D'autre part, les performances issues de ces activités ne font que très rarement l'objet d'une évaluation de leur contenu ou d'un feedback qui prennent en compte les savoirs de formation traités. Or, nous avons montré (Clerc, 2013) que le travail d'écriture demandé ne produit pas les mêmes effets chez les étudiants qui bénéficient de compétences littéraires que chez ceux qui ne les maîtrisent pas. Les étudiants les plus fragiles construisent ou solidifient en écrivant un certain nombre de certitudes peu propices à la réduction des inégalités scolaires (les savoirs doivent venir des élèves, une leçon réussie est une leçon ou les élèves sont actifs). Par ailleurs, nos travaux ne font que confirmer le constat de Schneuwly (2012) : dans ces démarches dites réflexives, il n'est quasiment jamais question des savoirs en jeu, de l'apprentissage et de ses objets.

## **Les tâches « autoporteuses » et la construction d'inégalités**

Aux difficultés des futurs enseignants à identifier les savoirs en jeu dans les tâches proposées aux élèves s'ajoute une conception du rôle de l'enseignant.e dans les apprentissages des élèves : sa non intervention dans les processus d'apprentissage. Crinon, Marin et Bautier (2008) ont montré et synthétisé un certain nombre de principes ou de *doxas* qui sous-tendent des modes de faire ou des usages langagiers potentiellement générateurs d'inégalités scolaires. Parmi ces principes, souvent générateurs de pratiques propices aux malentendus, nous retrouvons la croyance que les connaissances doivent venir des élèves. Nous avons montré



(Clerc, 2013) que grand nombre de nos étudiants terminaient leur formation avec la conviction qu'ils devaient laisser les élèves construire seuls (ou entre eux) leurs connaissances. Cette conception postule souvent que la tâche est « autoporteuse » d'apprentissages et conduit l'enseignant.e à mettre en œuvre une « pédagogie de la découverte ». Ainsi, selon cette conception, il suffirait que l'enseignant.e gère la classe, organise et maintienne les conditions pour que l'élève puisse effectuer la tâche (prévue par les moyens d'enseignement) pour que les apprentissages visés se réalisent.

Différents travaux repris par Rochex (2012) montrent qu'un certain nombre de pratiques sont génératrices d'inégalités scolaires, notamment parce que les enseignants mettent en œuvre des processus de différenciation « passive » (abstention pédagogique, non explicitation des enjeux d'apprentissage, attente de processus de secondarisation non enseignés à l'école, opacité des savoirs, charge à l'élève d'établir des liens entre les tâches) et des processus de différenciation « active » relatifs au souci de prendre en considération les différences entre élèves (facilitation des tâches ou diminution des exigences pour certains élèves, attentes en termes d'activité et de motivation plutôt que d'acquisition de connaissances et de compétences).

Pour tenter de faire évoluer les conceptions des futurs enseignants pour qu'elles soient plus propices aux apprentissages de tous les élèves, nous les formons d'une part, à identifier les leviers ou obstacles à l'apprentissage présents dans certaines tâches (malentendus, brouillage, habillage, invisibilité des savoirs, milieu absent ...), et d'autre part, à anticiper le rôle de l'enseignant.e dans l'appropriation des savoirs et de leur usage par les élèves (guidage, pointage, double sémiotisation, institutionnalisation, ajustement didactique...). Dans le cadre de la formation, il reste important de nous questionner sur la façon dont les étudiants se saisissent des tâches proposées tant d'un point de vue didactique que pédagogique et identifient ou pas les savoirs en jeu et les modes de pensée à mettre en œuvre pour apprendre ainsi que le rôle de l'enseignant.e dans ces apprentissages.

Les premiers degrés de la scolarité nous paraissent particulièrement intéressant à observer, tant du point de vue des difficultés que peuvent rencontrer certains élèves face aux tâches qui leurs sont proposées, que du point de vue de la formation qui ne prend pas nécessairement en compte les spécificités de l'apprentissage à cet âge.

## **Les modalités de travail dans les premiers degrés de la scolarité**

Ces dernières années, les modalités de travail à l'école enfantine se sont progressivement modifiées<sup>3</sup> dans le sens de ce qui s'est passé en France

---

3. Constats issus de données prises dans le cadre de formations continues en Valais et dans le canton de Vaud avec I. Truffer Moreau.



ces dernières décennies (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011). L'obligation de fréquentation de ces degrés (concordat HarmoS), l'inscription de ces degrés dans le curriculum de l'école obligatoire (PER), les attentes en terme d'évaluation sommative qui y sont liées et la nécessité de communiquer avec des parents qu'ils ne rencontrent plus, conduisent les enseignants de ces degrés à privilégier la fiche (feuille de papier imprimée tirée des moyens d'enseignement ou téléchargée sur Internet) comme activité centrale. Cette forme de travail cumule de nombreux avantages pour l'enseignant.e : les élèves sont occupés silencieusement à leur place, l'enseignant.e peut se faire une idée à posteriori de ce que font les élèves qui ne sont pas sous son contrôle (Joigneaux, 2009), elle est transmissible aux parents. L'enseignant.e est libéré de certaines contraintes, il obtient des « traces » communicables du travail des élèves et se sent rassuré pour établir un bilan des apprentissages des élèves. Or, dans ces situations de travail individualisé, les élèves « à risques » n'identifient pas toujours les enjeux de savoir présents dans la tâche ou les modes de pensée à mettre en œuvre et à généraliser (Bautier, 2006). Ceci est d'autant plus problématique du fait de la culture de l'habillage des tâches dans ces degrés (Cèbe, 2000), habillage qui invisibilise parfois les savoirs en jeu.

Bien qu'il soit affirmé, du moins dans le canton de Vaud, que l'évaluation doivent avoir lieu en situation d'apprentissage<sup>4</sup> (et non pas faire l'objet de tâches spécifiques), les nouvelles prescriptions en matière d'évaluation à l'école enfantine génèrent des pratiques qui imitent l'évaluation au primaire et conduisent les enseignants à proposer des tâches individuelles, souvent « écrites » et décontextualisées à leurs élèves, au risque de n'évaluer que des connaissances déclaratives.

À la fiche, s'ajoutent un certain nombre de tâches typiques de l'école enfantine (calendrier du matin, météo, devinette, inscription dans les ateliers, jeux de catégorisation...) dont l'usage est souvent naturalisé et qui ne sont généralement pas inscrites dans des disciplines scolaires. Certains enseignants n'identifient pas les savoirs qu'elles pourraient permettre de construire (Laparra et Margolinas, 2011) et les mettent en œuvre comme des procédures vides de sens. Ces tâches, par le fait qu'elles ne s'inscrivent pas dans des disciplines scolaires, ne sont que très rarement traitées en formation. Or, certaines particularités (absence de la maîtrise de l'écrit, inscription disciplinaire inexistante ou peu formalisée, nature de l'apprentissage à cet âge) jouent un rôle dans les formes de circulation des savoirs propres à ces degrés. Ainsi, il devrait d'abord s'agir, pour l'enseignant, de « faire usage » avec les élèves de savoirs dont l'appropriation systématique n'est prévue que plus tard dans le curriculum et parfois pas avant le secondaire (par exemple le concept d'équilibre dont il est fait usage à l'école enfantine dans des constructions mais qui sera étudié en physique beaucoup plus tard).

---

4. Ces éléments sont issus du cadre général de l'évaluation pour l'école obligatoire du canton de Vaud.



Enfin, à la multiplication des fiches dans les premiers degrés de la scolarité s'associe la disparition progressive d'une situation d'apprentissage fondamentale à cet âge : le jeu libre (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011). Le jeu n'est pas considéré par les enseignants comme une situation d'apprentissage mais plutôt considéré comme une activité récréative dans laquelle ils ne parviennent pas à identifier les savoirs dont l'enfant fait usage. Or, pour Vygotski (1935/1995), certaines périodes se révèlent particulièrement optimales pour certains apprentissages. Les gains développementaux propres l'âge préscolaire sont : la fonction symbolique, la capacité d'agir en pensée, l'imagination, l'intégration entre émotions et actions et l'autorégulation (Bodrova & Leong, 2012). Or l'activité maîtresse des enfants entre 3 et 7 ans, l'activité la plus favorable à ces gains développementaux est le jeu symbolique ou « vrai » jeu pour reprendre la terminologie employée par Vygotski (1933/1978). Cette activité est dite maîtresse parce qu'elle permet de manière privilégiée de développer les dimensions qui se développeront difficilement plus tard et qui sont essentielles à la poursuite des apprentissages scolaires. Par ailleurs, les recherches de Elias & al. (2002) ont corroboré l'hypothèse de Vygotski révélant que les enfants qui s'engagent plus fréquemment et avec plus de persévérance dans le jeu symbolique à plusieurs montrent de meilleures performances d'autorégulation dans les activités d'apprentissage structurées.

Ces changements dans les premiers degrés de la scolarité ne prennent en compte ni les spécificités de l'apprentissage, ni les enjeux développementaux propres à cet âge. Tant les tâches individuelles type « fiche » que les activités rituelles procéduralisées ne visent pas non plus l'appropriation des gestes requis par et pour l'école (Cèbe, 2000) tels que les usages littérariés particuliers ou la posture de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Ces activités, comme le jeu quand il perdure seulement sous forme récréative après que le « travail » scolaire soit terminé, sont traitées indépendamment des savoirs qu'elles véhiculent, de leur mise en œuvre et du rôle de l'enseignant.e dans les apprentissages des élèves. Les savoirs sont invisibles et les apprentissages sont laissés au hasard.

Pour conclure, nous proposons quatre axes de réflexions et de pistes d'action en lien avec la formation des enseignants des premiers degrés.

Premièrement, et c'est surtout le cas des enseignants récemment formés, les enseignants ne considèrent pas le jeu comme une situation d'apprentissage et n'ont pas conscience des enjeux développementaux liés à cette activité. Il conviendrait ici de les former, non seulement à la connaissance de l'importance du jeu, mais surtout à leur rôle en matière d'étayage et d'observation durant ces moments.

Deuxièmement, il conviendrait peut-être de mieux accompagner l'interprétation (institutionnelle et individuelle) des conséquences de l'inscription de l'école enfantine dans le curriculum officiel et de la multiplication de moyens d'enseignement qui leurs sont proposés. Ces éléments les conduisent souvent à craindre de ne pas couvrir le programme. Ceci est



aggravé par le fait qu'ils ne considèrent pas que les objectifs scolaires puissent aussi, du moins en partie, être poursuivis par le jeu. Dans le cadre de la formation en didactique des disciplines il conviendrait de prendre en compte non seulement la conception et la mise en œuvre de situations d'apprentissage structuré, mais aussi l'organisation des moments de jeu et surtout l'observation de ces moments de façon à pouvoir repérer les savoirs dont les élèves font usage. L'articulation entre jeu libre et apprentissages structurés (Clerc & Truffer, 2010) nous semble un levier particulièrement favorable au passage de l'apprentissage spontané à l'apprentissage réactif Vygotski (1935/1995).

Troisièmement, il faudrait veiller aux conséquences des discours sur la différenciation, souvent compris comme une invitation à l'individualisation de l'enseignement et générateur de fiches qui occupent les élèves sans bruit et libèrent l'enseignant.e pour lui permettre de travailler avec quelques élèves à la fois. Ou encore, lorsque l'enseignant.e est convaincu.e qu'il ne doit pas interférer dans les processus d'apprentissage des élèves, cette forme de travail lui permet de rester à son bureau, à disposition des élèves qui viennent à tout de rôle faire corriger leur travail (Ducrey Monnier, 2014).

Quatrièmement, il devient urgent de construire et de proposer aux enseignants des outils d'évaluation dynamiques et adaptés à ces degrés afin d'éviter que, imitant ce qui se fait au primaire, ils ne proposent aux élèves que des évaluations individuelles, écrites et décontextualisées, mais qui ont l'avantage de laisser des traces observables à posteriori et sont transmissibles aux parents.

Les enjeux des premiers degrés sur l'ensemble de la scolarité d'un élève et dans la construction des inégalités scolaires ne sont plus à démontrer. En conséquence, il nous semble urgent de questionner et de clarifier non seulement la nature particulière du travail qui devrait y être mené et des objectifs prioritaires qui devraient leur être assignés, mais aussi les contenus et modalités d'une formation qui prépare réellement les enseignants à répondre à ces enjeux.



## Références

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Barioni, R. (2014). Formation initiale à l'enseignement : étude de séances de mathématiques et d'histoire à l'école primaire. In F. Leutenegger, C. amade-Escot & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée* (p.161-177). Université de Franche-Comté : PUPC.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ.
- Bouysse, V. Claus, P. & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Rapport 2011-108, Inspection générale de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : Paris.
- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- 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.
- Clerc, A. & Truffer Moreau, I. (2010). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes. *L'Éducateur* (12), 34-35.
- Joigneaux, C. (2009). La construction scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Crinon, J., Marin, B. & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton et O. Dezutter (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 123-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ducrey Monnier, M. (2014). Etude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de l'enseignant.e généraliste. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children : Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1-17.
- Joigneaux, C. (2009). La construction scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maitres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Ed.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 111-130). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Ed.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-92). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.



Vygotsky, L.S. (1933/1978). Play and its Role in the Psychological Development of the Child. In *Mind in Society* (pp. 92-104). Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.