



Présentation

Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre¹

**Christophe RONVEAUX², Edmée RUNTZ-CHRISTAN³ et
Bernard SCHNEUWLY⁴** (Université de Genève et Fribourg,
Suisse)

Au lieu de se demander s'il faut faire des exercices, peut-être vaut-il mieux se demander pourquoi l'école semble ne jamais avoir pu se passer d'en faire.

Jean Hébrard (1983). *Le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice.*

Au début du 19^e siècle, l'exercice a pu représenter une innovation technique à la fois pédagogique et didactique. Par l'exercice, les connaissances n'étaient plus seulement apprises par cœur et restituées, elles prenaient la forme d'un écrit, répétitif, dont la fonction était aussi de faciliter l'intériorisation de règles, de procédures, de principes, *par application et reprise*. Aujourd'hui, l'entraînement par la pratique s'est imposé avec la force de l'évidence. Il est admis de tous que la participation active de l'élève est indispensable à son développement. Mais cette idée s'est complexifiée et spécialisée. L'exercice a pris des formes spécifiques selon les disciplines et les niveaux. Le terme même d'«exercice» ne semble plus adéquat pour désigner, soit les multiples formes de l'activité scolaire de l'élève, soit les diverses facettes de l'action de l'enseignant.e qui planifie, conduit, régule l'activité scolaire et évalue son produit, soit les nombreux gestes de la profession auxquels il s'agit de former les futur.e.s enseignant.e.s. Sous l'exercice couvent une tâche de lecture, un jeu mathématique, un entraînement à une activité motrice en éducation physique, un problème de science, un exercice de grammaire. Selon les domaines des sciences de l'éducation et des disciplines, les notions de «tâche», de «milieu», de «situations»,

1. Le présent recueil rassemble des textes issus de Journée d'étude du Conseil académique des hautes écoles romandes de formation des enseignant.e.s (CAHR), organisée par le Groupe Recherche et développement du CAHR le 23 mai 2014 à l'Institut universitaire de formation des enseignant.e.s à Genève. Ces textes appliquent les recommandations orthographiques de l'Académie française. Certain.e.s auteur.e.s ont tenu à l'écriture épïcène pour le mot «enseignant.e».

2. Contact : Christophe.Ronveaux@unige.ch

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

4. Contact : Bernard.Schneuwly@unige.ch



de « problème », de « tâches complexes », appréhendent des phénomènes d'enseignement, d'apprentissage et des objets de professionnalisation qui font débat.

Définition générale : où se situent exercices (et tâches) ?

Pour éviter de singulariser le débat sur les disciplines, gardons provisoirement, l'espace de cette présentation, le terme d'« exercice » - nous inspirant du bel article de Hébrard dont est extrait notre exergue - en y adjoignant cet autre, très général aussi, mais plus théorique, de « tâches » pour couvrir l'ensemble des notions citées ci-dessus. Accordons-nous déjà sur ce trait de sens commun que l'exercice et la tâche dessinent un espace de travail spécifique aux institutions de formation (l'école, la formation professionnelle, la formation d'adulte), que ce travail est orienté vers une fin, qu'il se matérialise dans des conduites ou des produits langagiers ou corporels évaluable.

Cette esquisse très générale de la définition de l'objet du présent volume mérite bien sûr un approfondissement. Les deux premiers textes⁵ ont cette fonction ; ils fonctionnent comme cadrage général pour les autres textes, d'autant plus que ces derniers s'y réfèrent très régulièrement.

Rey montre les conditions d'émergence et la nécessité des tâches ou des exercices du point de vue de l'histoire dans le long cours. Le dispositif scolaire repose sur le fait que la transmission de savoirs ne se fait plus dans les activités quotidiennes elles-mêmes, mais dans des lieux sociaux spécialisés à cet effet. Ceci devient possible quand les règles d'action peuvent être décrites dans des textes écrits et transmises par eux. Mais l'accès aux textes est extrêmement complexe du fait même que son sens est séparé du quotidien. L'exercice, les tâches sont des moyens pour permettre l'accès au sens du savoir textualisé. Ils peuvent prendre la forme moderne de « situations problème » pour permettre la rencontre avec le savoir. Mais Rey pointe immédiatement des problèmes : l'élève peut rester limité à la tâche particulière, sans accéder à la généralité du savoir, ne pas « décontextualiser » la tâche, être victime de malentendu sur le sens de la tâche. Mais plus encore, exercices et tâches peuvent être des lieux d'assujettissement. L'exercice tout particulièrement, forme de segmentation de l'action, souvent répétitif et visant l'entraînement, vise l'homogénéisation, la norme, la standardisation.

Margolinas, quant à elle, situe exercices et tâches dans la théorie des situations didactiques, à savoir des situations qui s'installent à partir d'une intention d'enseignement et dans lesquelles se rencontrent enseignant.e, élève et savoirs. Dans ces situations, le professeur doit nécessairement proposer à l'élève des tâches ou exercices à travers lesquels ces derniers peuvent s'exercer. Mais ces situations et les tâches et exercices qui y sont proposés ne permettent de loin pas toujours d'être réalisés par tous les élèves

5. Ces deux textes constituent une version écrite des deux interventions cadre à la journée d'étude mentionnée dans la note 1.



suivant les intentions de l'enseignant.e, du fait de leur ambiguïté. Margolinas désigne ce problème par les termes de « bifurcation didactique ». Il faut dès lors se poser la question de savoir si les activités et exercices représentent réellement les savoirs correspondant à la leçon. Il s'agit, autrement dit, de décrire historiquement et socialement, mais aussi didactiquement, le rapport complexe entre leçon et exercices, et tâches.

Ces réflexions générales introductives permettent de définir trois lieux de débat qui structurent le présent volume : (i) l'exercice dans les disciplines et leurs épistémologies ; (ii) le contrôle par l'exercice des conduites d'enseignement et d'apprentissage (ajustement, régulation, évaluation) ; (iii) l'exercice comme objet et lieu de formation et de professionnalisation des métiers de l'enseignement et de la formation. Si nous organisons ainsi les différentes contributions, ceci ne signifie nullement que ces dernières se limitent nécessairement à la problématique de la partie dans laquelle elles sont insérées. Nous montrerons au contraire que certaines abordent deux, voire trois des lieux de débats esquissés.

Types d'exercices et types d'objets d'enseignement

L'exercice et les tâches ne se confondent pas avec les savoirs qu'ils sont censés faire acquérir. Un même objet d'enseignement peut donner à voir divers savoirs selon l'exercice ou la tâche qui le porte. Les notions de « situations », de « milieu », de « problème », de « situation problème », de « problématisation », voire de « questionnaire », ou de « test », renvoient-elles aux mêmes types de savoirs, procédures et modalité d'appropriation ? Exercice et tâche structurent-ils le même espace de travail selon les disciplines ? Relèvent-ils du même geste professionnel de l'enseignant.e ? Ne s'opérationnalisent-ils pas dans des manières de parler, d'écrire, d'agir et de penser qui varient selon les contenus des disciplines ? Une clarification de l'exercice, de la tâche et des notions qu'ils couvrent selon les épistémologies et les méthodologies des champs pédagogiques et didactiques s'impose. Nombre de contributions s'y sont attelées.

De Pietro aborde centralement cette question du rapport entre « format des activités », autre terme générique pour désigner l'objet du présent volume, et types d'objet, sur la base d'un important travail mené par l'IRDP en vue de rendre « mesurable », pour l'observation des *outputs* du système scolaire romand en fonction de son plan d'étude commun, le PER. Il constate d'emblée que le terme de compétence ne semble guère couvrir l'ensemble des contenus définis dans le PER et qu'on doit au moins distinguer entre quelque chose qui renvoie à des compétences, englobant, multiforme et quelque chose de type « connaissances lexicales », le deuxième pouvant sans doute être abordé par des « exercices », tandis que le premier relèverait certainement plus de « tâches », par exemple communicatives. L'analyse des types minimaux d'objet menée à l'IRDP qu'on trouve dans le PER aboutit à distinguer des compétences, des connaissances, des attitudes et des références culturelles. Sans mettre en rapport de manière mécanique ces types d'objet avec des types de tâches qui devraient permettre de



développer des compétences, connaissances, savoir-faire, De Pietro met en évidence des rapports privilégiés. Ainsi, des « tâches », notamment communicatives, permettent de solliciter des activités complexes, mobilisant un large arsenal de savoirs et savoirs faire. Des « situations problèmes » recèlent un potentiel pour faire apprendre, pour susciter l'intérêt ; l'obstacle à franchir et sa résolution même fournissent les nouvelles connaissances à acquérir. Les « exercices » ont pour fonction l'entraînement, l'automatisation d'habiletés. Quant au « quizz », ensemble de questions, permet à l'élève d'exhiber, hors contexte des savoirs et des savoirs-faire. On peut tout à fait, note De Pietro, combiner différents formats d'activité, les exercices par exemple pouvant contribuer à mieux maîtriser des tâches complexes. Une autre manière encore de distinguer les formats d'activité : certains se prêtent mieux à l'apprentissage, à l'évaluation formative, d'autres à l'évaluation sommative.

C'est précisément cette distinction en fonction de processus d'évaluation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage que discute systématiquement *Mottier-Lopez*. Elle définit d'emblée son point de vue en considérant la panoplie des tâches, exercices, problèmes, situations, suivant Dewey, comme des moyens-buts qui médiatisent les apprentissages des élèves à la fois individuels et sociaux. Elle distingue alors des tâches – qu'elle utilise comme générique – dans lesquelles l'évaluation est intégrée et des tâches pour évaluer. Soutenant avec force que la tâche seule ne saurait suffire pour enseigner et pour apprendre, mais que de nombreux processus de médiation, régulation, validation, institutionnalisation doivent l'accompagner, elle distingue des évaluations qu'elle appelle « informatives » apportant une rétroaction aux élèves, des évaluations formatives impliquant régulation et médiation pour permettre l'autorégulation des élèves. Le seul feedback, constate-t-elle, n'est pas suffisant. Quant aux tâches pour évaluer, elle rappelle d'abord les conceptualisations en terme d'items-questions-énoncés qui, à strictement parler, n'ont qu'un rapport éloigné avec les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elles ont été contestées et remplacées par d'autres propositions dont elle donne trois exemples : les tâches authentiques, mises systématiquement en regard avec les tâches dans des tests ; des démarches pour analyser systématiquement des tâches d'un point de vue didactique effectuant une « herméneutique complexe », alliant les recherches en évaluation avec celles menées du point de vue didactique ; et des approches qui, sur la base d'un modèle de compétences, distinguent parmi ces dernières trois degrés : complexe, élémentaire avec interprétation nécessaire de la situation, et élémentaire (ou procédure) (où l'on trouve certaines distinctions faites par De Pietro). Quant à *Mottier-Lopez*, elle propose d'aller plus loin dans la réflexion et de tenir compte bien plus systématiquement des situations et contextes dans lesquels toute évaluation se réalise. « L'apprentissage de l'élève ne peut s'appréhender – et donc s'évaluer – que dans la saisie de l'activité de l'élève en interaction avec la tâche, elle-même saisie dans des situations et réseaux de significations plus larges » affirme-t-elle en conclusion, ouvrant de fait un chantier essentiel pour appréhender l'évaluation, ses fonctions,



son fonctionnement d'une manière qui le lit nécessairement et profondément aux contenus, aux objets d'enseignement.

D'un point de vue centré sur une discipline scolaire, en l'occurrence l'histoire, *Heimberg* discute en détail la question du rapport entre type de tâche et objet d'enseignement. D'emblée, il constate que cette discipline, sans doute plus que d'autres souffre de malentendus continuels et doit sans cesse combattre une « doxa tyrannique par des mises au point scientifiques, la désignation de « mythistoires », la correction de mésusage du passé. Enseigner l'histoire dans un tel contexte rend la tâche de la transmission de savoir particulièrement difficile puisqu'il faut extraire les élèves d'une pensée quotidienne fortement idéologisée à des connaissances factuelles et un questionnement historique. Pour cela, il ne suffit pas de mettre à disposition une vision de l'histoire ouverte et multi-perspective. Il s'agit de savoir concrètement à travers quelles activités développer les connaissances et le questionnement. Il s'agit d'interroger sans cesse les tâches et exercices en fonction de leur nature même, de leur intensité intellectuelle et de son lien avec les modes de pensée spécifiques à l'histoire. Si, par exemple, le contact avec des sources historiques est la condition pour créer un contact avec des réalités historiques, le traditionnel questionnaire ne permet certainement pas d'introduire à un questionnement historique. Croisement de sources, mise en rapport avec des savoirs déjà là, constitution d'une narration adressée à d'autres constituent des tâches qui permettent d'introduire à la pensée historique. Encore faut-il les rendre accessibles, les « élémenter ». De manière plus générale, il semblerait bien que deux types d'activités fondamentales, complémentaires soient nécessaires qui permettent les unes d'intégrer les faits, les autres à questionner, critiquer analyser les sources, tout cela étant le matériau pour la constitution d'une narration. De toute évidence, les tâches à construire sont très spécifiques, intimement liées au contenu de la discipline histoire.

Les résultats des exercices et des tâches

Les liens entre exercice scolaire et apprentissage semblent plus opaques qu'il y paraît. D'une part, tous les élèves qui *réalisent* l'exercice, le jeu, la tâche ou le problème n'en profitent pas tous de la même manière. De nombreuses recherches ont en effet montré combien la force des malentendus fait obstacle à la construction des concepts. L'exercice ne garantit pas l'apprentissage, bien plus, il crée les inégalités. Les difficultés de certains élèves poussent certain.e.s enseignant.e.s à redéfinir l'espace de travail, à accompagner différemment ces élèves au point de leur fait perdre la cohérence d'ensemble. D'autre part, l'exercice, selon qu'il sert à apprendre de nouveaux savoirs, à automatiser des procédures, à réviser, à certifier, prend des significations diverses qui parfois créent brouillages et conflits cognitifs.

Dans les contributions, ces questions posées dans l'appel d'offre ne sont qu'effleurées. De Pietro attire l'attention sur le problème que peut poser la nécessaire décontextualisation et recontextualisation des exercices et des



tâches. Margolinas introduit le concept de bifurcation didactique. Par ce concept, la chercheure désigne le mouvement d'élèves qui prennent une fausse piste pour résoudre un problème et attirent l'attention sur le fait que certaines connaissances, nécessaires pour résoudre des problèmes posés, ne sont pas stabilisées, institutionnalisées dans la discipline, à l'exemple de l'énumération pour résoudre des problèmes de grammaire.

Certes, *Lenzen* n'aborde pas la question des malentendus ou difficultés. Mais il montre, sur la base d'une synthèse de la littérature, les effets des verbalisations dans des tâches motrices sur la maîtrise des tâches. On retrouve ici, de manière très développée, l'un des thèmes évoqués par Motier-Lopez, à savoir le rôle – voire la nécessité – du discours régulateur accompagnant l'effectuation des tâches. Les résultats des nombreuses études scientifiques effectuées sont sans appel : les verbalisations constituent un élément essentiel, décisif pour l'efficacité des tâches pour l'apprentissage. Cet effet positif est observé dans de nombreux dispositifs : quand la répétition verbale est associée à une démonstration ; quand la communication entre élève est autorisée, contrairement à la limitation à celle entre enseignant.e et élèves ; lorsque des interactions entre élèves sont instituées explicitement dans des jeux collectifs. Dans ces derniers cas notamment, le dialogue entre action et langage permet une prise de conscience et le développement d'une action en accord avec le projet d'une équipe. Cette prise de conscience peut être considérée, selon *Lenzen*, comme la possibilité d'une transformation de connaissances construites par les élèves *en savoirs*. Une discussion métacognitive, à condition qu'elle porte sur des observations précises et propose des alternatives, se révèle être extrêmement bénéfique. Il s'agit en outre pour l'enseignant.e de la possibilité pour d'accéder aux procédures mises en œuvre par les élèves.

Tâches et exercices dans la formation des enseignant.e.s

Enfin, en formation, fabriquer un exercice, le mettre en œuvre à partir d'une consigne écrite dans un manuel, évaluer l'avancement du travail dans le cours de l'activité, réguler son enseignement et/ou les productions des élèves, évaluer l'accomplissement d'un exercice et faire avancer le groupe classe lorsqu'on est en situation de stage, tous ces gestes dont on admet qu'ils sont au cœur de la profession ne sont pas si simples à acquérir. Les enseignant.e.s en formation peinent à identifier les enjeux d'un exercice, davantage préoccupé.e.s par la conduite de l'activité et le respect du cadre. L'occupation des élèves selon l'ordre prévu prend le pas sur l'enseignement et la progression des apprentissages. Ils ont tendance à croire en la « magie de l'exercice », comme si l'engagement de l'élève dans celui-ci suffisait à le faire apprendre.

Ce questionnement de l'appel a été repris dans la contribution de *Clerc-Georgy*. Se penchant sur ses observations dans la formation des enseignants, elle constate d'une part que les enjeux des savoirs contenus dans les exercices proposés dans les moyens d'enseignement ou ailleurs ne sont souvent pas reconnus par les étudiant.e.s en formation. Tout se passe



d'une certaine manière comme si les tâches, quasi automatiquement, produisaient les savoirs chez les élèves – des tâches « autopropulsées » est la formule saisissante proposée par l'auteur – qui « découvrent » sans soutien, sans aide, ce qui est contenu dans les exercices : l'enseignant.e ne doit pas intervenir dans le processus d'apprentissage – telle est la conception qui domine. Une telle conception rend encore plus difficile, selon l'auteur, de voir dans les multiples possibilités de jeu avec les élèves très jeunes les enjeux de savoirs et donc les potentialités d'apprentissage. A condition bien sûr d'un étayage efficace et d'outils d'évaluation adaptés.

Clivaz relaye ce constat. Il note qu'en didactique des mathématiques, la question centrale posée est celle du rapport entre exercice et savoir. Et de citer Vergnaud qui nous paraît poser de manière particulièrement précise ce rapport : « Un concept ne peut être réduit à sa définition, du moins si l'on s'intéresse à son apprentissage et à son enseignement ». C'est à travers des situations et des problèmes à résoudre qu'un concept acquiert du sens pour l'enfant (1991, p. 135). Dans la foulée de ces approches théoriques, les formateurs s'efforcent de montrer le lien quasi consubstantiel entre exercices et tâches d'une part, savoir d'autre part. Mais ils doivent constater que les étudiant.e.s peinent à y « percevoir les mathématiques ». C'est le « concret » qui prime, la tâche en tant que telle qui agira automatiquement. Forte de ces observations, une démarche de formation continue a été mise sur pied adoptant le processus de *Lesson Study*. Un groupe d'enseignant.e.s élabore des séquences d'enseignement sur des contenus qui posent problèmes, l'observation de la réalisation de la séquence (l'étude de la leçon justement), l'amélioration de la séquence et éventuellement une deuxième expérience. De nombreux aspects sont analysés comme les connaissances mathématiques en jeu, l'évolution des pratiques, les connaissances pédagogiques. Au cœur : le lien entre exercice, savoir et apprentissage de l'élève. L'exercice n'est plus dominant, en quelque sorte tout puissant, mais reste central, est au service de l'enseignement. Et d'un autre point de vue, la *lesson study* elle-même est un « exercice » de formation des enseignant.e.s : où l'on retrouve le double triangle didactique de la formation des enseignantes.

Truffer-Moreau rend compte d'une autre manière encore de cette immense difficulté de montrer les enjeux du savoir dans les tâches. Des remarques et critiques remontant des praticiens formateurs qui réagissaient vivement à des tâches que devaient effectuer les stagiaires interrogent. Ces tâches apparaissent comme des devoirs, en quelque sorte extérieur au stage, comme des devoirs à domicile qu'il faut bien faire, mais dont on ne comprend guère le sens. Il faudrait, disent les praticiens, libérer les stagiaires des tâches pour apprendre sérieusement à enseigner. Car enseigner, n'est-ce pas, s'apprend en enseignant ! Et bien sûr, tant que le résultat de la tâche – par exemple l'analyse des savoirs en jeu dans un exercice par exemple – n'est pas réinvesti, seule la réalisation de la tâche en tant que telle compte : l'apprentissage résulte automatiquement de l'effectuation de la tâche. Comment s'en sortir ? *Truffer-Moreau* propose de considérer le stage comme une tâche complexe impliquant de multiples partenaires qui



devraient investir le dispositif chacun à son niveau : chargés de cours et superviseurs, formateurs praticiens et mentors. Ces derniers, chargés de suivre les étudiant.e.s dans tout leur parcours, peuvent notamment contribuer à la «secondarisation», le passage de savoirs spontanés à des savoirs élaborés.

C'est précisément ce passage qui est au cœur de la contribution de *Vanhulle*. Comment des savoirs sont construits à travers des entretiens tripartites entre enseignant.e.s en formation, enseignant.e accueillant cette dernière et superviseur ? Ce «genre réflexif» a précisément pour fonction de faire fusionner des dimensions pratiques et conceptuelles de l'activité professionnelle. Tendant par ce dispositif à ne pas se limiter à l'expérience vécue, mais, par la présentation de la problématique qui peut y apparaître, de «redoubler l'expérience» à travers l'activité langagière, comme dit l'auteure en se référant à Vygotski. Ceci implique une compétence d'analyse critique d'une part, de prise en charge d'un point de vue dans une énonciation en propre de l'autre. Il s'agit d'un dispositif – d'une tâche pourrait-on presque dire – qui peut mener à la construction de savoirs dans la mesure où l'on dépasse le simple récit d'expérience ou de ressenti pour devenir en quelque sorte experts construisant des savoirs. Les genres réflexifs qui sont le produit de ces situations particulières de communication d'entretiens tripartites ont une série de caractéristiques linguistiques particulières comme un mélange de lexique quotidien et savant, un ensemble de segments narratifs, expositifs et argumentatifs, un point de vue énonciatif particulier par rapport à un formateur qui est évaluateur ; genre réflexif qui pourrait faire le point entre connaissance issue de l'expérience particulière et savoir qui permet une certaine généralisation ; et également médiateur entre une normalisation particulière qui résulte du compagnonnage et une autre qui pourrait découler du discours prescriptifs issu de la formation académique.

Deschoux, Florey et Ronveaux questionnent l'exercice difficile pour des enseignant.e.s en formation qu'est la rédaction d'une planification. La mise en texte d'une tâche d'enseignement est au cœur d'une activité interprétative qui place les étudiant.e.s devant des choix à effectuer parmi des objets qui sont déterminés plus ou moins précisément par des textes aux statuts divers (prescriptions, ressources internet, manuels). La lecture et la littérature en particulier sont des objets qui viennent de traditions différentes et que la discipline peine à articuler dans une cohérence enseignable. Entre le plan d'études, les questionnaires disponibles sur le web, l'artéfact de l'album, les objets narratologiques, élaborés pour d'autres fins que d'enseigner, que choisir ? Les œuvres elles-mêmes, porteuses de valeurs et incitatrices de jugements, sont-elles solubles dans une perspective didactique d'élémentation, de progression ? La planification est une occasion de mettre en mot la cohérence d'enseigner la lecture à partir d'albums tirés de la littérature de jeunesse. À ce titre, la planification est un analyseur particulièrement fécond des pratiques effectives des enseignant.e.s en formation et de leurs manières de faire créatives pour résoudre les tensions dont



sont porteurs les textes et les pratiques de référence. Les auteures montrent combien reste prédominant au primaire, sous la plume de généralistes, le modèle de la lecture au détriment de celui d'une lecture littéraire de texte.

Runtz-Christan fait le constat qu'en Suisse romande la pratique de formation la plus fréquente est la description de la pratique effectuée : poser un regard critique. Elle appelle cela une « construction discursive », préformatée par l'entretien d'explicitation. Cette tâche est souvent vécue par les étudiant.e.s en formation comme dépourvue de finalité. Il y a danger que la tâche se dilue dans l'activité langagière. Les étudiant.e.s s'autoévaluent sans comprendre ce qui se passe en classe. Sur la base de ce constat, *Runtz-Christan* propose de ne pas seulement conscientiser les attentes, mais de travailler aussi à partir d'exercices qui visent à développer de « bons gestes professionnels » qui permettent de réagir le mieux possible aux interventions des élèves. Ces gestes peuvent être déterminés par la décomposition de l'action complexe d'enseignement. Par exemple, dans un dialogue avec les élèves, on ignore souvent ce que disent ces derniers tout en feignant de les écouter. En prenant conscience de ce fait et en apprenant systématiquement à agir autrement, l'enseignant.e futur.e pourra dépasser cette difficulté. Ceci transforme la tâche du formateur : par l'autoconfrontation amener les stagiaires à repérer certains gestes et puis proposer des tâches progressives permettant d'adopter d'autres gestes. De toute évidence, ce type d'approche contraste avec celles axées sur les savoirs tout autant qu'avec celles qui mettent au centre le genre réflexif. Il y a matière à débat.

Remarques conclusives

L'appel d'offre qui structure notre présentation des contributions a suscité des contributions qui forment une mosaïque de réponses qu'on peut analyser comme reflet d'un état de la recherche en Suisse romande. Quatre constats s'imposent.

1. L'exercice et la tâche constituent l'une des dimensions essentielles de toute formation en institution, de tout enseignement, l'autre étant le discours de l'enseignant.e au sens large du terme, ce que, de manière peut-être étroite, Rey appelle le « texte », l'un appelant l'autre, comme la *lectio* appelait l'exercice pour accéder plus profondément au texte. Ceci pose d'emblée la question du savoir – des savoirs – dans les textes et l'adéquation entre exercices et texte du point de vue de l'enseignement ; celui de la possibilité d'entrer dans l'exercice sans bifurquer du point de vue de l'apprentissage. L'exercice est-il pour autant le lieu d'assujettissement au sens foudaldien du terme ? Question ouverte et à débattre.
2. En ce qui concerne l'analyse des types d'exercices et de tâches des distinctions et précisions intéressantes sont proposées. La nécessité d'une variété de format d'activité – pour utiliser cette formule proposée par un auteur – est avérée, avec la nécessité et la possibilité de le combiner à l'infini dans des leçons ou des séquences, l'enseignant.e étant



l'artisan de cette combinaison. Ces formats – « exercices » et « tâches », disions-nous tout au long de ce texte – sont intimement liés aux contenus des disciplines, chacun développant son arsenal propre. Mais les exercices et les tâches peuvent aussi être regardés d'un autre point de vue encore : impliquant toujours le discours de l'enseignant.e pour les réguler, pour révéler leur potentiel et leur sens, ils contiennent toujours de l'évaluation. Mais il y a des tâches qui servent l'évaluation. L'affaire, à première vue, est simple, mais contient en réalité des approches profondément contradictoires selon qu'on se situe dans l'extériorité du processus d'apprentissage dont on veut simplement mesurer le produit ou que l'apprentissage est conçu comme situé, l'évaluation devant donc nécessairement se référer à la situation dans laquelle l'apprentissage a lieu.

3. Le constat le plus important consiste sans aucun doute à dire que le travail sur les tâches du point de vue des élèves est très peu développé. Ce que certains appellent « bifurcation didactique », d'autres « malentendus » et que nous avons pointé dans notre appel n'a guère été traité que par des remarques marginales. Ce n'est que par le biais de l'efficacité de la verbalisation dans les tâches motrices que l'effet des tâches sur les élèves a été abordé. Effet du choix des contributeurs ou faiblesse des recherches menées dans ce domaine. Laissons la question ouverte, là aussi.
4. De toute évidence, la formation des enseignant.e.s est privilégiée dans la recherche en éducation dans les institutions de formation des enseignant.e.s : le nombre de contributions en témoigne. Un premier constat : il est extrêmement difficile de faire des savoirs l'objet central de la formation. Les enjeux de savoir derrière les tâches et exercice disparaissent au profit d'une vision utilitariste, malgré tous les efforts des formateurs. Un deuxième constat : la parole, la réflexion reste un outil privilégié pour médiatiser entre expérience vécue et savoirs institutionnalisés, même si en même temps du scepticisme se fait jour sur la possibilité même de cette médiation.

On le voit, le débat est ouvert : le colloque d'avril permettra de le développer, de l'approfondir, d'y apporter de nouveaux éléments, de nouvelles pistes.

P.S. Nous avons accueilli dans ce numéro 19 de la revue, sous « Varia » le texte de Vuillet. Contacté comme les autres auteurs du présent recueil pour rédiger une contribution, l'auteur a senti le besoin, pour des raisons explicitées dans le texte lui-même, de situer des démarches de formation des enseignant.e.s – ce que certains auteurs ici même appellent des tâches ou des situations problèmes ; nous sommes donc bien dans la problématique générale du recueil – dans une réflexion plus générale sur ce qui s'appelle dans certaines HEP « didactique générale » et qu'il propose, pour montrer les déplacements ayant eu lieu depuis les formes traditionnelles de ce domaine de formation existant de très longue date, de désigner par le



terme « didactique générique ». S'ouvre ainsi un autre débat qui prolonge celui entamé dans les contributions sur la formation des enseignant.e.s : ne risque-t-on pas de renforcer cette difficulté de formation des enseignant.e.s en créant un domaine de formation dans lequel de toute évidence les savoirs n'ont pas de place centrale ? Et une autre question se pose concernant, cette fois-ci, la place de la recherche. Compte tenu de la nécessité, unanimement reconnue dans les Hautes Ecoles, d'articuler recherche et formation, se pose la question des objets spécifiques du champ de la didactique générique, des domaines comme celui de l'évaluation ou la planification mentionnés par l'auteur faisant l'objet de recherches extrêmement développées en sciences de l'éducation dans des sous-disciplines puissamment développées ? Débat ouvert donc qui prolonge utilement les contributions réunies dans la dernière partie du présent recueil.