

Introduction des « tâches complexes » en collège et lycée général et impacts sur les pratiques enseignantes : une étude de cas en SVT au lycée.

Feydel, Pierre⁽¹⁾, Lhoste, Yann⁽¹⁾, Schneeberger, Patricia⁽¹⁾

⁽¹⁾Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D, EA 4140) équipe Epistémologie et didactique des disciplines, U. Bordeaux - France

Résumé : Notre recherche en cours tend à éclairer, du point de vue de la didactique des sciences, les dispositifs d'apprentissages de type « tâche complexe » mis en œuvre en classe de collège ou lycée général par des enseignants de SVT. Nous essayons de comprendre comment les enseignants envisagent leur travail pour élaborer des « tâches complexes » et comment ils s'approprient/interprètent la prescription institutionnelle d'enseigner les SVT par « tâches complexes ». Cet article présente les résultats d'une étude réalisée dans une classe de terminale scientifique dans le but d'approcher certains déterminants professoraux sur les « tâches complexes ». Nos analyses reposent sur un corpus constitué d'un entretien semi-directif d'une enseignante reconnue comme « experte » (formatrice TICE et tâches complexes dans l'académie). L'analyse de l'entretien révèle que l'enseignante se réapproprie la prescription d'enseigner les SVT par tâche complexe au regard de différentes raisons que nous décrivons. Notre travail permet d'éclairer certains aspects des pratiques enseignantes en SVT. Nous proposons de mettre en discussion une méthode d'analyse de données et une présentation des premiers résultats obtenus.

Mots-clés : Tâche/situation complexe, pratiques enseignantes, prescription, déterminants professoraux, enseignement des SVT

Introduction

Les « tâches complexes » sont apparues dans l'institution scolaire via le *vade-mecum* publié en 2009 (France : MEN, 2009). Leur origine prend source par la publication des résultats des enquêtes du programme international PISA de l'OCDE. Elles font dès lors l'objet d'une prescription institutionnelle et sont décrites comme étant constituées de trois ou quatre ressources ainsi que d'une consigne sous forme de « situation-problème ». L'enseignement par tâche complexe est fortement encouragé du point de vue de l'institution notamment parce qu'il s'inscrit dans les moyens proposés aux enseignants de SVT pour évaluer l'acquisition par les élèves du socle commun de compétences et de connaissances. Notre recherche doctorale est motivée par la volonté de comprendre l'impact d'une commande institutionnelle sur les pratiques enseignantes et les processus d'apprentissages des élèves, à partir de l'exemple des tâches complexes en SVT. Cette recherche vise à délimiter théoriquement l'objet « tâche complexe » à l'aide des concepts du champ de la didactique des sciences. Nous cherchons aussi à comprendre comment les enseignants s'emparent de la prescription et comment ils s'approprient cet objet. Enfin nous interrogeons les tâches complexes au regard de la construction d'objets de savoir en biologie et géologie et des processus d'acculturation aux sciences.

Cette communication s'intéresse au deuxième point de notre recherche, l'axe des pratiques enseignantes. Nous présentons une étude de cas qui a une fonction exploratoire tant sur le plan méthodologique que des résultats observés. Nous proposons de mettre en discussion une méthode d'analyse de données recueillies à partir d'un entretien semi-directif d'une

enseignante sur la conception et la mise en œuvre en classe d'une de ses tâches complexes ; et une présentation des premiers résultats obtenus.

Analyse de l'activité enseignante : cadre conceptuel de l'étude

La question centrale de notre axe de recherche repose sur la façon dont les enseignants s'emparent des documents officiels qui concernent leur travail (BO, *vade-mecum*, Eduscol...) et sur la façon dont ils se les approprient, le résultat visible étant le travail réel en classe avec les élèves. Plus précisément, comment conçoivent-ils leur action en réponse aux injonctions et aux attentes de l'institution telles qu'ils les perçoivent et les interprètent ? Nous ferons appel à des outils relevant de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) pour investiguer le rapport entre les documents officiels et le travail réel des enseignants. En effet, ce cadre théorique et méthodologique permet d'étudier comment les professionnels s'appuient sur la prescription du travail pour définir leur propre conception de la tâche à réaliser.

La pratique enseignante : tâche, action et activité

L'étude conduite sur l'activité des enseignants lorsqu'ils mettent en place des tâches complexes en SVT se situe dans une perspective d'analyse du travail qui s'intéresse à la distinction entre travail prescrit et travail réel. La didactique professionnelle a emprunté à l'ergonomie la distinction entre la « tâche » et « l'activité ». Leplat (1992) est l'auteur qui a principalement développé ce thème. Amigues (2009, p. 12) indique que le concept d'activité est « *forgé pour rendre compte de la tension qu'éprouve le sujet entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle, pour accomplir ce qu'il y a à faire* ». L'action de l'enseignant découle d'une prescription alors que l'activité de l'enseignant est « *imprescriptible car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce* » (Amigues, 2003, p. 8). La « tâche » renverrait donc à la prescription, à ce que le professionnel a à faire (travail prescrit) et à l'activité, au travail réel.

Les prescriptions

Dans l'enseignement, les prescriptions correspondent à « *tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail* », c'est ce que Daguzon et Goigoux (2007, p. 2) appellent la *prescription primaire* (programmes, instructions officielles, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc.). Cela est à distinguer de la *prescription secondaire* « *émanant des instituts de formation professionnelle* » (ibid.). Les prescriptions adressées par l'institution sont nombreuses et peuvent apparaître comme étant « floues » et « *formulées en termes d'objectifs qui autorisent des marges de manœuvre pour s'adapter à la variabilité des situations de travail* » (Méard & Bruno, 2008, p. 2). Ainsi, se retrouvent en tension deux logiques : celle prescriptive de l'institution et celle de l'enseignant avec son expérience personnelle et ses représentations du métier et de sa fonction.

Du travail prescrit au travail réel

Goigoux (2007) utilise la notion de tâche redéfinie pour élaborer un modèle d'analyse des pratiques enseignantes, « *celle-ci comporte une représentation du but visé par l'enseignant,*

les contraintes et les ressources dont il dispose pour agir ainsi que les critères et les degrés de réussite qu'il prend en considération » (ibid., p. 56). La notion de « genre » semble tout aussi incontournable. Selon cet auteur, le « genre » est comme un intercalaire entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé et permet de comprendre la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions. Il permet aux enseignants de « *filtrer, d'opérationnaliser et réorganiser les éléments des multiples prescriptions* » (ibid., p.58). Le genre professionnel « *peut être présenté comme une sorte de préfabriqué, de stock de mises en actes* » (Clot et Faïta, 2000, p. 13).

Questions de recherche travaillées dans cette communication

Notre projet de recherche est organisé autour des questions suivantes : Comment les enseignants envisagent leur travail pour élaborer des « tâches complexes » et quelles relations entretiennent-ils avec la prescription institutionnelle ? En approchant l'activité des enseignants, peut-on déterminer ce qui se joue entre le travail prescrit et le travail réel ?

Cadre méthodologique

Du point de vue méthodologique, le dispositif s'inspire des propositions d'analyse reposant sur les discours d'explicitation d'enseignants (Vermersch, 2008). À l'instar d'Amigues (2003), le regard que nous porterons sur l'activité de l'enseignante ne sera pas porté sur l'écart avec la norme (le « canevas » des tâches complexes établi par l'institution) mais en termes de « *choix, compromis, incertitudes, décisions, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel* » (p. 9). Nos analyses reposent sur un corpus constitué d'un entretien semi-directif d'une enseignante reconnue comme « experte » (formatrice TICE et tâches complexes dans l'académie) au lycée. Nous postulons qu'en nous rapprochant d'enseignants formateurs sur les tâches complexes, l'écart entre travail prescrit et travail réel ne devrait pas être important et s'il l'était, qu'est-ce qui pourrait l'expliquer ?

Critères d'analyse du travail et déterminants professoraux

Le modèle proposé par Goigoux (2007) permet d'accéder à la part « *conscientisable de l'activité des enseignants* » en utilisant une méthodologie voisine de la « clinique de l'activité » (p. 54). Son modèle d'analyse met en relief « *trois entrées qui représentent les principaux déterminants du travail enseignant* » : Institution : caractéristique de l'école, Public : caractéristique des élèves, Personnel : caractéristique de l'enseignant.

Dans le cadre de la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves en didactique (TACD), Pautal (2014) indique que les déterminants de l'action professorale peuvent être vus comme étant « *des organisateurs, le plus souvent implicites, de la pratique des enseignants, c'est-à-dire ce qui dirige l'action* » (p. 23) et que cette théorie « *retient comme déterminants de l'action professorale, le rapport aux objets de savoir, l'activité adressée et l'épistémologie pratique du professeur* » (ibid., p. 23)

Les résultats d'analyse de Piot (2009) nous semblent également intéressants pour notre recherche. Il décrit trois variables « *qui ont une influence sur la proximité plus ou moins importante des enseignants avec les documents officiels (l'ancienneté dans le métier, le management institutionnel, le collectif de travail)* » et nomme le « *processus de*

pragmatisation » comme étant « le processus complexe qui permet aux enseignants de prendre en compte, au niveau de l'école et de la classe, les documents officiels, qu'ils soient d'ordre organisationnel ou pédagogique » (Piot, 2009, p. 220).

À partir des éléments théoriques présentés dans cet écrit, nous avons construit le tableau 1 qui reprend différentes dimensions pour décrire l'activité enseignante.

Dimensions d'analyse	Précisions
Ce qui relève de la tâche et de l'activité des élèves	Description de la tâche : l'enseignante décrit la tâche mise en œuvre, les attentes Description de l'activité des élèves : l'enseignante décrit l'activité des élèves
Déterminant lié aux caractéristiques personnelles de l'enseignant	L'enseignante rend compte de choix personnels/d'implicites dans sa pratique, de ses objectifs, de ses valeurs, de ses croyances, de son expérience, de ses choix pragmatiques.
Déterminant lié à l'adressage de l'activité	L'enseignante rend compte de « contraintes » qui pèsent sur son action (conception et mise en œuvre d'une tâche complexe). Il peut s'agir de l'institution, le type d'élève, le contexte d'exercice, les injonctions...
Genre professionnel	L'enseignante filtre, opérationnalise et réorganise les éléments de multiples prescriptions, elle fait référence à des objets impersonnels et collectifs. Elle fait référence à l'idée qu'elle se fait de son travail et d'elle-même.

Tableau 1 : Dimensions d'analyse de l'activité enseignante

Une étude de cas : recueil de données

L'établissement dans lequel l'enseignante (P) exerce ses fonctions de professeur agrégée de SVT est un lycée d'environ 1000 élèves. L'observation de la tâche complexe s'est déroulée dans un demi-groupe d'une classe de terminale. Cette classe avait, au moment de la visite, déjà effectué deux ECE blancs (Evaluation des Capacités Expérimentales).

La tâche proposée par l'enseignante est une « activité bilan » traitant du thème « le domaine continental et sa dynamique » de terminale S (TS). Du point de vue des notions qui ont été abordées avant la tâche complexe, nous pouvons considérer que l'ensemble des notions exigibles en classe de TS a été traité. Le problème est formulé par l'enseignante de la façon suivante : « *On cherche à reconstituer l'histoire des Alpes depuis la formation d'un océan alpin : la Téthys. Vous devrez démontrer, la formation et l'expansion d'un océan, la fermeture de cet océan, la collision des continents* ». Les élèves, par groupe de quatre, doivent d'abord réfléchir au matériel nécessaire pour résoudre ce problème et en justifier l'utilisation. Différentes boîtes sont disposées derrière le bureau de P ; elles contiennent des roches et/ou lames de roche, des fiches explicatives, etc. S'installe alors une négociation élèves-enseignant lors de la demande du matériel. Une fois le matériel récupéré, les élèves repartent à leur paillasse pour réaliser des manipulations afin de rédiger des éléments de réponse au problème donné.

Nous avons réalisé un entretien semi-directif de deux heures avec l'enseignante qui a été retranscrit. Ce script a donné lieu à une analyse qualitative. Nous avons codé le script à partir des dimensions présentées dans le cadre théorique et méthodologique présenté ci-dessus.

Résultats

Un objet redéfini par l'enseignante

Confrontée au *vade-mecum* de 2009 l'enseignante déclare être en accord avec la prescription. Elle indique toutefois que sa tâche complexe s'écarte du « canevas » présenté : les ressources ne sont pas fournies, elles sont à rechercher ; trois problèmes sont posés pour le traitement de la tâche. La notion d'autonomie, très présente dans le *vade-mecum*, n'est jamais évoquée *a contrario* de la place de la liberté – à la fois pour l'enseignant et l'élève – qui prédomine dans la prescription secondaire de cette enseignante.

Tâche-activité, déterminants de l'action professorale, et genre professionnel

En comparant le nombre de tours dans le script consacré à la tâche (38), puis à l'activité de l'élève (10), il apparaît clairement un déséquilibre : l'enseignante est centrée sur la tâche mettant au second plan l'analyse de l'activité des élèves. Elle reste dans un registre général pour évoquer l'activité et se révèle très précise pour parler de la tâche. Ce résultat est à mettre en regard de celui de Marlot et Toullec à l'école primaire (2014) ; l'enseignante de cette classe de terminale pilote la tâche, laissant sous silence les enjeux de l'apprentissage. L'enseignante est déçue du produit final de la tâche mais nous ne voyons pas ce qu'elle met en place pour agir en amont sur les processus (activité de l'élève) de production du produit fini.

Du point de vue du déterminant lié aux caractéristiques de l'enseignante, elle fait un lien entre liberté et implication des élèves sans en expliciter le sens ; elle ne distingue pas la scénarisation (l'habillage ludique de la tâche décrit dans le *vade-mecum*) de la finalisation (écrire un texte destiné à quelqu'un par exemple) ; elle oppose notion et compétences et réduit la problématisation comme un processus de positionnement du problème. L'expression « *je fais au feeling* » est révélatrice de choix personnels forts dans sa pratique. Du point de vue du déterminant lié à l'adressage de l'activité, l'analyse de l'entretien montre un lien très fort avec le baccalauréat et les épreuves d'évaluation des capacités expérimentales (ECE), ainsi qu'avec l'institution (l'inspection et Eduscol).

Dans quelques passages du discours de l'enseignante, le passage du « je » au « on » pourrait être révélateur de la convocation du genre professionnel de l'enseignante de SVT formatrice sur les tâches complexes. Nous pouvons penser que le genre professionnel de cette enseignante et les prescriptions sont mis en tension du fait des multiples prescriptions : l'enseignante semble faire « comme elle peut » pour « *filtrer* », « *opérationnaliser* » et « *réorganiser les éléments des multiples prescriptions* » (Goigoux, 2007, p. 58).

Tension entre tâches complexes et démarches d'investigation

L'analyse de l'entretien montre une « tension » entre la prescription d'enseigner les SVT dans le cadre d'une démarche d'investigation et nous rejoignons par ces résultats ceux de Méard et Bruno (2008) : le travail des enseignants est à la fois « *multi-prescrit* » et « *sous-prescrit* », « *le déficit de prescription est comblé par une prescription par l'aval impossible à tenir* » (Méard et Bruno, 2008, p. 9).

Conclusion

Sur l'axe des pratiques enseignantes, cette étude de cas montre que notre méthode rend

accessible les déterminations professorales sur les « tâches complexes » dans la mesure où elle permet d'identifier des implicites et de les comprendre. Les résultats obtenus mettent en évidence que l'enseignante se réapproprie la prescription d'enseigner les SVT par tâche complexe au regard de différentes raisons : elle convoque des éléments du genre professionnel, des choix personnels, des contraintes auxquelles elle doit faire face. La tâche de cette enseignante formatrice sur les tâches complexes est alors redéfinie du fait de ces différentes dimensions qui pèsent sur ses choix et décisions. Une limite possible à cette étude repose sur l'absence d'une analyse d'éventuels déterminants des actions des élèves pour parvenir à une meilleure compréhension des pratiques.

Bibliographie

- Amigues, R. (2003) Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, 1, 5-16.
- Amigues, R. (2009) Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2007) L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *les Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*.
- Goigoux, R. (2007) Un modèle d'analyse et l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1(3), 47-69.
- Leplat, J. (1992) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes*. Octares.
- Marlot, C., & Toullec-Thery, M. (2014) Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Méard, J., & Bruno, F. (2008) Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, n°2, 1-12.
- MEN, F. (2009) Culture scientifique et technologique - *vade mecum* -. Eduscol.
- Pastré, P. (2011) La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 2 (1).
- Pautal, É. (2014) *Didactique des SVT. Analyse de pratiques conjointes*. Presses universitaires de Rennes.
- Piot, T. (2009) Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. *Spirale*, n°43, 215-226.
- Vermersch, P. (2008) *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.