

**Colloque du Conseil académique des hautes écoles romandes
en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR, GT R & D)
Vendredi 24 et samedi 25 avril 2015
Lieu du colloque : IUFE – Université de Genève**

**Premier appel à communication
Exercices, problèmes, situations et tâches
comme lieux de rencontre**

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.*

Dans un travail déjà ancien, Jean Hébrard¹ place la naissance de l'exercice de français au début du XIXe. Présenté comme une innovation technique à la fois pédagogique et didactique, l'exercice relève d'un mode de travail qui s'oppose à la leçon, qu'il définit entre autre comme une « parole lue » prise en charge par le maître. Pendant qu'il s'exerce, l'élève travaille activement, hors de la parole du maître, à extérioriser les façons de dire et d'écrire du groupe social auquel il appartient. Par l'exercice, les connaissances ne sont plus seulement apprises par cœur et restituées, elles prennent la forme d'un écrit, répétitif, dont la fonction est aussi de faciliter l'intériorisation de règles, de procédures, de principes, par *application et reprise*. Mais par cette technique de l'exercice aussi, le pou-voir étatique et religieux, que sert l'école de l'époque, assujettit une masse importante d'individus et retarde son entrée dans la vie active au profit de principes de conduite dont l'utilité viendra plus tard.

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 les multiples formes de l'activité scolaire de l'élève, les diverses facettes de l'action de l'enseignant qui planifie, conduit, régule l'activité scolaire et évalue son produit, les outils de la profession auxquels il s'agit de former les étudiant.e.s. Sous l'exercice couvent une tâche de lecture, un jeu mathématique, une tâche 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 », de « problème », couvrent des manières d'appréhender les phénomènes d'enseignement, d'apprentissage et des objets de professionnalisation qui font débat.

Pour éviter de singulariser le débat sur les disciplines, gardons provisoirement, le temps de cet appel, le terme d'« exercice » pour couvrir l'ensemble des notions citées ci-dessus. Accordons-nous déjà sur ce trait de sens commun que l'exercice dessine 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 évaluables. Sur cette amorce, nous avons identifié trois lieux de débat : (i) l'exercice dans les disciplines et leurs épistémologies ; (ii) le contrôle par/dans l'exercice dans les 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.

L'exercice ne se confond pas avec les concepts qu'il est censé faire acquérir. Un même objet d'enseignement peut donner à voir divers savoirs selon l'exercice qui le porte. Mais les notions de « situations », de « milieu », de « problème », de « tâche » renvoient-elles aux mêmes types de savoirs, procédures et modalité d'appropriation ? L'exercice structure-t-il le même espace de travail selon les disciplines ? Relève-t-il du même geste professionnel de l'enseignant.e ? Il s'opérationnalise dans des manières de parler, d'écrire, d'agir et de penser qui varient selon les contenus des disciplines. Une clarification de l'exercice et des notions qu'il couvre selon les épistémologies et les méthodologies des champs pédagogiques et didactiques s'impose.

Par ailleurs, les liens entre tâche scolaire et apprentissage semblent plus opaques qu'il y paraît. D'une part, tous les élèves qui *réalisent* la tâche ne profitent pas de la même manière de l'exercice, du jeu, de la tâche, du problème. De nombreuses recherches ont en effet montré la force des malentendus pour faire obstacle à la construction des concepts. La tâche ne garantit pas l'apprentissage, bien plus, elle 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.

¹ Hébrard, J. (1983). L'exercice est-il né en 1823 ?. *Études de linguistique appliquée*, 52, 9-31.

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 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'une tâche, 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 la tâche », comme si l'engagement de l'élève dans celle-ci suffisait à le faire apprendre.

On le voit, l'exercice, même s'il est « traversé » par les disciplines scolaires, suscite bien d'autres questions que celles liées à la transmission. Le questionnement touche le pédagogue, le didacticien, le sociologue, le linguiste, tous les domaines des sciences de l'éducation et des disciplines qui ont investi la compréhension des phénomènes de transmission et de formation. Ce colloque du CAHR a pour ambition de rassembler les praticien.ne.s, les enseignant.e.s formateurs et formatrices, et les chercheur.e.s de ces disciplines autour de trois axes de travail :

- axe 1 : clarification épistémologique et méthodologique des notions d'exercice, de problème, de situations et de tâche : quel(s) savoir(s), quelle(s) procédure(s) ou quelles connaissances sont activées dans la tâche, le problème, les situations, l'entraînement ? Ces notions sont-elles interchangeables ou relèvent-elles d'épistémologies disciplinaires ou de théories de l'apprentissage distinctes ?

- axe 2 : exercice, tâche, situations, problème, savoir et pouvoir : à quelles conditions un exercice, une tâche, une situation, un problème est-il considéré comme « réussi » ? Quels déterminants participent de la qualification de l'exercice, du point de vue des enseignant.e.s et des élèves ? Quels exercices pour quoi faire ?

- axe 3 : les notions d'exercice, de problème, de situation et de tâche comme objets de formation et de professionnalisation des métiers de l'enseignement et de la formation : comment et sous quelle(s) forme(s) les formateurs configurent-ils l'espace spécifique de formation ? Quels liens cet espace de formation entretient-il avec l'espace professionnel ? Quelle(s) conception(s) de l'enseignement et de l'apprentissage professionnel les formateurs développent-ils à travers ces formes ? Comment les évaluent-ils ?

Pour préparer le colloque et nourrir ce questionnement, un corpus de textes sera mis à disposition lors de la publication du numéro 19 de la revue des HEP qui sortira au printemps.

Modalités de soumission des communications

Les propositions de symposia ou de communication ou de posters devront être envoyées sous la forme d'un résumé de 400 mots en format word et/ou pdf à l'adresse du colloque suivante. Il sera assorti de 5 mots clés et d'une courte bibliographie de 4 références.

Le comité scientifique encourage vivement l'organisation de symposia afin de faciliter la constitution de réseaux romands autour d'un thème ou d'un axe de recherche commun. Il est dirigé par un coordinateur qui rassemblera des intervenant.e.s de 3 institutions différentes. Le coordinateur ou la coordinatrice rédigera un texte de présentation du symposium de 100 mots.

Chaque proposition de symposia ou de communication ou de poster fera l'objet d'une double expertise. Le ou Les auteurs auront précisé l'axe du colloque dans lequel ils envisagent d'intervenir.

La durée de communication est de 20 minutes, elle sera suivie d'une discussion.

Echéancier

Septembre 2014 : premier appel à communication ;

Novembre 2014 : deuxième appel ;

15 janvier 2015 : date limite de l'envoi des propositions ;

30 janvier 2015 : notification des expertises ;

Mars 2015 : inscription sur le site.

Les communications, dans leur version définitive, seront à nouveau expertisées, après le colloque, pour donner lieu à une publication des actes.

Comité d'organisation

Benoît Lenzen
Valérie Lussi Borer
Laetitia Progin
Christophe Ronveaux (coordinateur)
Bernard Schneuwly

Comité scientifique

Isabelle Caprani (EHB IFFP IUFFP)
Pierre-François Coen (HEP Fribourg)
Alberto Crescentini (SUPSI)
Fabio Di Giacomo (HEP Valais)
Jean-Luc Gilles (HEP Vaud)
Benoît Lenzen (IUFE)
Valérie Lussi Borer (IUFE)
Elisabetta Pagnossin (IRDp)
Laetitia Progin (IUFE)
Christophe Ronveaux (SSED)
Edmée Runtz-Christan (CERF UniFribourg)
Bernard Schneuwly (IUFE)
Bernard Wentzel (HEP Bejune)

Secrétariat

cahr-2015@unige.ch
Su Yinn Rosset (HEP Vaud - CAHR)
Céline Marleix-Bardeau (IUFE)

Adresse du colloque

Pavillon Mail
Université de Genève
bvd du Pont d'Arve, 40
1211 Genève
Suisse



Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

SUPSI

