HAL
open science

Transposition d'une tâche en activité

Philippe Dessus, Emmanuel Sylvestre

To cite this version:

Philippe Dessus, Emmanuel Sylvestre. Transposition d'une tâche en activité. Résonances. Mensuel de l'Ecole valaisanne, 2003, 5, pp.8-9. hal-01948716

HAL Id: hal-01948716

https://hal.science/hal-01948716v1

Submitted on 8 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Transposition d'une tâche en activité
In *Résonances, 5*, p. 8-9, 2003.

Philippe Dessus & Emmanuel Sylvestre

« [Un enseignant de cours moyen 1] avait remarqué que quelques élèves très faibles en orthographe réussissaient, grâce à leur travail personnel, à obtenir de bons résultats [aux autodictées]. […] Un jour, il eut l'idée de questionner les élèves qui avaient de bons résultats afin qu'ils indiquent à leurs camarades moins performants leurs stratégies d'apprentissage. Les élèves à l'aise en orthographe indiquèrent qu'ils repéraient les temps des verbes, les sujets des phrases, l'accord des adjectifs. Un élève faible en orthographe mais obtenant toujours la note maximum à l'autodictée […] avait remarqué que la terminaison de trois mots ne pouvait être déterminée phonétiquement : "marchait, ont ramassé, sont rentrés". Il avait décidé de repérer la place de ces trois mots dans le texte, celui de la deuxième ligne finissait par "ait", celui de la quatrième ligne finissait par "és", etc… ». (Maurice, 1996, p. 192-193)

Cet exemple montre qu'il peut exister un écart important entre la tâche de l'élève, telle que l'enseignant se la représente et la prescrit, et sa tâche effective. Le propos de cet article est d'analyser, du point de vue de la psychologie ergonomique, la manière dont les différents protagonistes d'un milieu scolaire transposent en activité les tâches qui leur sont confiées. Il existe dans d'autres domaines, comme la didactique, d'autres façon de rendre compte de ce processus. Les didacticiens, par exemple, nomment *transposition didactique* une partie du processus que nous allons décrire. Depuis peu, certains modèles et méthodes empruntés au champ de la psychologie ergonomique ont été réutilisés de manière prometteuse dans le champ éducatif (Durand, 1996). Nous décrirons tout d'abord le cadre général de ce phénomène de transposition de tâches en activités, puis nous l'illustrerons.

Trois pôles sont pris en compte dans cette analyse (Leplat, 1997) : l'agent, la tâche qui lui est allouée, et l'activité de l'agent qui en résulte. Nous allons ici nous centrer sur deux agents principaux : l'enseignant et l'élève, sans pour autant perdre de vue que d'autres agents jouent un rôle important dans ce processus (l'inspecteur, les parents, les collègues enseignants, etc.). Une tâche est un ensemble de prescriptions, de consignes, de contraintes, qui sont représentées par le sujet comme des données de la situation : c'est ce qui est à faire. L'activité, c'est la mise en œuvre, en terme de comportement, *in situ*, de la tâche.

Le processus de transposition d'une tâche donnée en activité, chez un agent (enseignant, élève), est le suivant. Tout d'abord, ce dernier récupère, de son prescripteur (instructions officielles ou inspecteur pour l'enseignant, et enseignant pour l'élève), un certain nombre de consignes, de prescriptions, qui lui permettent de se représenter un premier état de sa tâche, nommée *tâche prescrite*. Cette tâche prescrite va être ensuite *redéfinie*, en fonction d'une situation précise, puis, une nouvelle fois transformée, cette fois dans l'activité, en prenant en compte les caractéristiques les plus immédiates de la situation (*i.e.*, la classe pour l'enseignant et le matériel ou le manuel, pour l'élève) : c'est la tâche *effective*, celle qui est véritablement mise en œuvre dans l'action. *A posteriori*, l'agent met à jour une nouvelle représentation de la tâche, la tâche *réalisée*.

Notons trois points importants : d'une part, chacune des étapes précédentes donne lieu à une transformation, faible ou plus importante, de la tâche. L'importance de ces transformations dépendent d'un grand nombre de facteurs : la précision des prescriptions, l'expertise de l'agent, les contraintes de la situation, etc. D'autre part, un des rôles du chercheur sera d'analyser ces différentes transformations et d'en estimer les raisons (*voir l'exemple ci-dessous*). Enfin, il convient de souligner que ces écarts ne sont pas nécessairement des erreurs ou des dysfonctionnements de la part de l'agent : d'une part, la tâche prescrite contient toujours des implicites que l'agent doit régler, d'autre part, ces écarts peuvent être dus à une nécessaire adaptation de l'agent aux contraintes de la situation.

Illustrons ce processus par un exemple, qui concerne la manière dont une consigne, dans la matière « langue française », est interprétée au cycle 3 (8-11 ans) de l'école primaire française. Le programme officiel énonce la consigne suivante : « L'enfant doit apprendre à passer de compréhensions ponctuelles et lacunaires à des compréhensions qui prennent en compte tous les aspects du texte en même temps que les savoirs antérieurement accumulés » (CNDP, 2002, p. 192). La tâche qui est prescrite à l'enseignant est de mener l'élève à une compréhension dite de haut niveau, par exemple : expliciter les marques anaphoriques (il, elle, celle-ci, etc.), repérer les connecteurs (et, mais, néanmoins, etc.), et déduire des informations non explicitées dans le texte (« Marc est au chômage » peut signifier que Marc n'a pas beaucoup d'argent), etc. L'enseignant va devoir interpréter la prescription du programme officiel et la transformer en tâche prescrite aux élèves. En admettant qu'il comprenne la consigne du programme, l'enseignant peut choisir de faire travailler ses élèves sur les

pronoms (marques anaphoriques). Il peut aussi commencer par expliquer à ses élèves le rôle des pronoms (voir *Cours* ci-dessous) et leur faire lire une histoire. Ensuite, il pourra leur faire faire un des deux exercices ci-dessous.

Cours : *Le sujet d'un verbe peut être un pronom personnel. Exemple :* Tu *nages bien*.
Histoire : *Les chiens aboyèrent lorsqu'elle traversa la cour. Ils tiraient la langue. Natacha leur jeta le pain que lui avait donné sa tante.*
Exercice 1 : *Souligne les pronoms sujets de cette histoire.*
Exercice 2 : *Cherche le pronom* ils *dans l'histoire. Quels personnages désigne-t-il ?*
(Sources : histoire et exercice 2 : Roure, 1997, p. 19 ; cours et exercice 1 issus d'une fiche destinée à illustrer une leçon sur les pronoms, réalisée par un enseignant).

Remarquons tout d'abord que l'exercice 2, issu d'un manuel scolaire, emploie le pronom *il*, dont la référence n'est pas forcément évidente pour un élève qui est en train d'apprendre ce qu'est un pronom… L'activité de l'élève ne sera pas la même pour chacune de ces tâches prescrites. Dans la première (exercice 1), la compréhension est de bas niveau : l'élève va devoir repérer les pronoms dans le texte, sans forcément réfléchir à leur sens. Dans la deuxième, la compréhension est de haut niveau : l'élève va devoir faire le lien entre un pronom *ils* et sa référence *les chiens*. De ce fait, seul le deuxième exercice correspond aux attentes (prescriptions) du programme officiel ; pourtant, l'enseignant a jugé utile de prescrire l'exercice 1 à ses élèves, ajoutant ainsi un décalage supplémentaire à la prescription originelle. Nous ne décrivons pas ici les tâches effectives possibles des élèves, mais l'exemple de l'introduction montre que ces derniers peuvent à leur tour interpréter ces consignes.

Nous avons pu voir comment la tâche prescrite subit une double interprétation, de la part des enseignants et des élèves, qui peut conduire à des activités fort éloignées de la prescription de départ. Cette analyse concerne une consigne en « langue française », mais peut aussi être réalisée dans d'autres disciplines.

Références

CNDP (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, XO Editions.

DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, P.U.F.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, P.U.F.

MAURICE J.-J. (1996), *Le savoir-faire de l'enseignant expérimenté*, Grenoble, Univ. Pierre-Mendès-France, Thèse de Sciences de l'éducation.

ROURE, D. (1997), *Mon bibliotexte*, Paris, Bordas.

Les auteurs

Philippe Dessus & Emmanuel Sylvestre, Laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble-II, France. Le premier auteur est également enseignant à l'I.U.F.M. de Grenoble.