

## TÂCHE, SITUATION, ACTIVITÉ

### 1. LE SENS ORDINAIRE DU MOT « TACHE »

Par son sens ordinaire d'

« ouvrage qu'on se donne ou qu'on donne à faire »<sup>1</sup>.

le terme « tâche » était autrefois assez étroitement attaché à la didactique classique et aux conceptions pédagogiques dites « traditionnelles ».

L'influence de l'épistémologie génétique sur l'enseignement avait conduit à une période d'effacement. Il avait été en partie remplacé par des termes tels que « comportements observés » ou « comportements attendus » mieux centrés sur ce que fait ou devrait faire le sujet et bien distinct du « dispositif » dans lequel ces comportements étaient observés.

Au moment du « reflux » de l'influence piagétienne, et toujours sous celle de la psychologie, il est réapparu dans le domaine de la didactique, repris apparemment sans analyse supplémentaire par les didacticiens tels que Vergnaud et Chevallard, il y a fait florès. Mais l'héritage piagétien lui a donné un usage nouveau qui tend à recouvrir aussi bien la tâche au sens classique que le dispositif et même les connaissances du sujet.

Il s'agit ici de montrer les inconvénients de l'usage inconsidéré de ce terme ou plutôt du rejet de l'examen des situations qu'il autorise et semble favoriser.

Cette évolution est tout à fait déplorable car les situations didactiques présentent de fait une complexité beaucoup plus grande que les dispositifs habituellement étudiés en psychologie : la tâche de l'élève dépend... de l'exécution de la tâche du professeur, laquelle n'est même pas déterminée par l'observateur mais par un autre système, le système éducatif qui ne peut pas être tenu pour étranger à l'objet d'étude (en laissant de côté pour l'instant la tâche de l'observateur).

Il me semble que l'importation de ce terme dans le domaine de la didactique, loin d'assurer une quelconque garantie de scientificité, fait en réalité écran à l'usage courant. Elle conduit à confondre des objets et des notions que la théorie des situations obligerait à distinguer et cette confusion introduit un biais important en intégrant l'étude des conditions dans celle des comportements des sujets. Et, par là, elle entraîne à des erreurs d'analyse.

C'est du moins ce que nous allons nous attacher à dénoncer.

### 2. LA « TACHE » EN PSYCHOLOGIE

Les psychologues utilisent volontiers le terme de tâche pour désigner

« une situation dans laquelle une personne a un problème à résoudre ou un but à atteindre » J. F. Le Ny<sup>2</sup> (1996) qui précise, « Il peut s'agir de tâches de laboratoire pour lesquelles le but et les modalités sont généralement définies a priori de façon précise par la construction du matériel et la

<sup>1</sup> Littré

<sup>2</sup> Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, p. 775 (1996)

consigne ou de tâches « de terrain ». Dans ces dernières, il est assez souvent nécessaire pour le psychologue de se livrer à une analyse de la tâche pour connaître ses modalités précises. Dans un cas comme dans l'autre, l'intérêt de la psychologie porte essentiellement sur la façon dont la tâche sera réalisée, c'est-à-dire dont le problème sera résolu s'il s'agit d'une situation nouvelle ou dont le but sera atteint.

Le glissement est déjà bien identifiable. Dans son sens courant une tâche est comme nous l'avons rappelé ci-dessus un *ouvrage* or un ouvrage **n'est pas une situation**, c'est une suite d'actions, une activité, et/ou son résultat.

D'autre part ce n'est pas une simple action faite, peut être, inconsidérément ou improvisée sous le coup de la nécessité, c'est ce que quelqu'un *doit faire* (devait faire, a dû faire, devrait faire, aurait dû faire etc.) c'est un projet.

Le fait pour la tâche d'être un projet a plusieurs conséquences :

- la première c'est qu'un projet peut ne pas se réaliser. La tâche **n'est donc pas ce que le sujet accomplit effectivement**, du moins pas nécessairement. Il faudrait un terme différent pour désigner ce que fait le sujet, avant de le confronter à la tâche demandée. En déclarant a priori que ce qu'a fait le sujet est une réalisation de « la » tâche, le psychologue donne à cette tâche le rôle de « modèle » privilégié pour l'action du sujet. Dans des mains inexpertes ce statut a pour conséquence entre autres de donner un étrange statut au fonctionnement des connaissances du sujet qui sont alors, soit des connaissances conformes aux projets d'enseignement, soit des erreurs.

- la seconde c'est que la tâche est une action concevable à l'avance, formulable et communicable. En dehors de ces conditions il faudrait parler de désir, d'intention, de but, etc.

Mais c'est dans l'exercice de ce que le Ny appelle « l'analyse de la tâche » que se glissent les principales confusions. L'analyse de la tâche devrait avoir pour objet d'établir seulement et objectivement le projet lui-même, c'est-à-dire la suite des actions ou des modalités d'actions qui composent l'ouvrage et satisfont sa définition. On peut admettre que l'explicitation de certaines modalités que la tâche exclut puisse faire partie de cette analyse, ainsi que le signalement des difficultés particulières de certaines étapes. Dans ces études se profile pourtant l'étude des conditions de la tâche.

Mais toutes les façons de ne pas réaliser la tâche, tous les comportements ou les conduites qui peuvent se produire par l'effet des conditions dans lesquelles la tâche est censée se réaliser, ne sont pas « la tâche ». Ce sont des comportements autres et des conditions qui déterminent des situations.

Il en est de même lorsque la consigne est défailante ou que le projet est en fait inexistant, ou réduit à son but, voire à une vague intention. Toutes les modalités d'actions attachées à de tels soi-disant « projets » ne sont pas des tâches... Dès lors qu'on accepte dans l'analyse de la tâche, celle des circonstances, des conditions possibles et de leurs conséquences on inclut sans s'en rendre compte l'étude des situations et celle des connaissances qui leur sont associées.

Nous venons de préciser plus haut qu'un *ouvrage* n'est pas simplement un but qu'on se proposerait d'atteindre, sans trop savoir comment. Une tâche ne peut donc **pas être non plus un problème**. Ou alors c'est réduire implicitement les problèmes à des algorithmes.

Par définition, la solution d'un problème, pour celui qui se le pose ou pour celui à qui on le pose, ne relève pas d'un algorithme, ni d'une méthode connue a priori. Ce n'est pas un exercice. Il se peut que celui qui pose le problème puisse le concevoir, lui, comme une tâche

parce qu'il en connaît la solution. La tâche consiste pour lui à produire cette solution. Il s'attend à ce que le sujet produise cette solution et considère que c'est la tâche de l'élève. Mais si le sujet ignore cette solution et s'il ne parvient pas à l'inventer il est difficile de dire qu'il avait, lui, de son point de vue, une tâche à accomplir. Inventer ne peut pas être une tâche. Le professeur qui propose un problème n'en ignore pas la solution, mais il ignore souvent comment un élève – ou quiconque qui ignore cette solution - peut la trouver. Ce qu'il demande à l'élève n'est donc pas déterminé, ce n'est donc pas une tâche, même du point de vue du professeur.

L'acception donnée aujourd'hui au terme « analyse de la tâche » conduit à confondre la position du professeur et celle de l'élève, à confondre l'étude des actions et celles de leurs conditions, à rabattre l'étude des connaissances des élèves sur celle des connaissances qu'on veut leur enseigner. Elle conduit à utiliser les mêmes mots et surtout les mêmes modèles pour désigner les conditions, les situations, les intentions, les activités, et les connaissances.

N'y a-t-il là qu'un problème de terminologie ?

Bien au contraire, réintroduire la confusion entre ces différents objets rend difficile la conception et l'étude de leurs relations réciproques, et lorsque elle n'empêche pas de les concevoir elle contrarie leur expression. Il s'agit là d'une profonde régression qui conduit à rejeter cinquante ans de progrès aussi bien en didactique qu'en psychologie.

### 3. LES TACHES ET LES ACTIONS

Ainsi une tâche est d'abord une succession *définie* d'actions connues, réalisables ou du moins envisagées comme telles, soit par celui qui doit les accomplir, soit par celui qui demande de les accomplir. Cet ouvrage est donc accompagné d'une intention de l'accomplir personnellement ou de le faire accomplir par une autre personne. Sa réalisation est précédée d'une anticipation. C'est aussi éventuellement le résultat de ces actions.

Une suite finie d'actions, parfaitement déterminée, sans modalités, amenant à un résultat déclaré dans des conditions parfaitement connues est un *algorithme*. Elle le reste si cette suite prévoit des modalités d'actions, reconnues comme des *alternatives* dont chaque composante est nécessaire à l'accomplissement du but.

Pour être considérée comme réalisable, une tâche doit pouvoir être envisagée par celui qui doit l'exécuter - plus encore que par celui qui la demande - comme un algorithme. Les éventuelles modalités d'exécutions en font partie. Il est même envisageable que lors de l'anticipation de la tâche, des incertitudes peuvent subsister sur les modalités à utiliser le moment venu mais ces modalités ne peuvent être que subalternes, sans grandes difficultés.

Par exemple on peut envisager comme une tâche le projet de conduire quelqu'un dans un quartier éloigné de la ville, même si le guide n'est pas en mesure de détailler à l'avance l'itinéraire. Pourvu qu'il sache qu'arrivé en chaque lieu il apercevra les indices familiers qui lui permettront de poursuivre son trajet et de l'achever, bien qu'il soit incapable de les décrire à l'avance. La connaissance de l'algorithme suffit, sa description n'est pas indispensable.

Il en résulte que le même ouvrage déterminé par un observateur, peut être une tâche pour une personne capable de le concevoir et de l'exécuter et ne pas en être une pour une autre personne qui n'en serait pas capable. La consigne donnée peut correspondre à des ouvrages, donc à des tâches différentes pour celui qui la donne et pour celui qui est supposé l'exécuter. On ne peut parler de « la » tâche au niveau d'une action collective que dans le cas où on est assuré qu'elle coïncide chez les différents protagonistes.

#### 4. LES COMPOSANTES DES SITUATIONS D' ACTIONS

Il est temps de distinguer les éléments des situations dans lesquelles apparaissent des tâches. Dans le cas général nous trouvons un **actant**, celui qui doit concevoir et accomplir une suite d'actions.

L'actant agit sur - et en fonction d'- un **milieu** qui impose certaines conditions. Celles-ci peuvent déterminer ou restreindre le choix des modalités de « la » tâche, indépendamment des conditions prévues dans l'algorithme. Elles peuvent conduire l'actant soit à réaliser une des modalités possibles, soit à renoncer à l'exécution de la tâche. Donc à chacune de ses décisions l'actant obéit à au moins deux ordres d'obligations : celles prévues dans l'algorithme de la tâche et celles permises par le milieu. Mais en général il prend en compte d'autres contraintes d'intérêt, d'économie, de commodité, de désirs personnels etc. de sorte que la tâche est insuffisante pour décrire les rapports du sujet avec le milieu.

La façon dont les décisions possibles, le milieu et le sujet interagissent et évoluent, dépendamment ou indépendamment les uns des autres est l'objet de la modélisation par une « **situation** ». Il est clair que la situation est nettement distincte de la tâche. Elle l'inclut comme une de ses composantes mais pas l'inverse. L'implication du sujet dans une tâche par exemple fait partie de la situation, mais pas de la tâche.

L'analyse de la situation met en évidence des variables et des variantes qui peuvent agir sur les possibilités de réalisation de la tâche et/ou sur certains paramètres comme la vitesse d'exécution, l'économie des efforts, le répertoire de connaissances nécessaires, le nombre d'erreurs, le degré de réussite, le gain etc. qui ne sont pas des caractéristiques intrinsèques de la tâche puisqu'elles dépendent aussi de conditions extérieures.

Par exemple examiner l'effet de la présence ou de l'absence d'une règle, d'un dispositif ou d'un obstacle matériel dans un jeu est une étude de situations mais pas une étude de « la » tâche, qui n'est pas encore déterminée. Il en est de même pour l'étude de l'incertitude créée, dans des circonstances données par l'absence ou l'adjonction d'une information non plus.

Si une tâche présente des modalités, **une réalisation** effective de cette tâche est obtenue par la détermination des modalités effectivement choisies par l'actant. C'est un objet différent de la tâche elle-même comme un élément l'est de sa classe. On peut l'appeler « **comportement** ».

Si on admet que la situation propose le plus souvent à l'actant un choix de solutions plus vaste que celles qui sont comprises comme exécution de la tâche, autrement dit, s'il y a des possibilités d'erreurs, ou une nécessité d'invention, il est nécessaire d'envisager ces options comme des **réponses** possibles, organisées par des **tactiques** ou par des **stratégies**, elles-mêmes commandées par des connaissances, et pas seulement des exécutions partielles ou erronées d'une certaine tâche définie à l'avance. A moins que la tâche ne devienne elle-même connaissance aussi ces objets.

#### 5. LES SITUATIONS D'EXECUTION DE TACHES ORDONNEES PAR UN TIERS

L'actant est éventuellement, surtout dans l'analyse des situations scolaires, le mandataire d'un mandant, ou un **exécutant**, sollicité par un **ordonnant** qui lui donne à faire une tâche.

Le sujet a réalisé « la » tâche s'il en a accompli l'une de ses variantes « acceptables ».

Acceptables par qui ? Les désaccords entre celui qui en a délégué la tâche et celui qui prétend l'avoir accomplie ne sont pas exclus. C'est le moment où se révèlent les écarts entre la tâche la tâche effective et la tâche telle que conçue par l'exécutant, par l'ordonnateur... et par l'observateur, et où les distinctions que nous tentons d'introduire montrent leur utilité.

L'observateur doit envisager plusieurs aspects de la situation :

- des aspects subjectifs :
  - o du point de vue de celui qui a exécuté ou tenté d'exécuter le projet

- du point de vue de celui qui en a demandé l'exécution
- un aspect « objectif » : il s'agit d'apprécier les actions observées et leur résultat du point de vue de l'observateur, indépendamment de l'opinion des protagonistes. Dans cette analyse de la situation didactique, les comportements des uns et des autres, la tâche proposée, la tâche comprise par l'exécutant comme projet, l'interprétation que les circonstances l'ont amené à en donner etc. sont des objets d'études.

L'observateur n'est pas tenu de tenir pour une erreur objective toute exécution non conforme aux désirs de l'enseignant ou toute décision didactique non appréciée par les élèves !

Mais la question la plus délicate apparaît lorsque, justement, ce que le professeur veut faire faire à l'élève n'est pas, pour cet élève une tâche au sens que nous avons défini, mais un problème. En ce sens que, dans ce qui lui est demandé par l'intermédiaire de la consigne, il ne reconnaît pas a priori, un ouvrage répertorié et connu de lui.

Toutes les difficultés de la *dévolution* d'un problème sont abolies par l'assimilation de l'action effectuée à une copie maladroitement de « la » tâche demandée.

Certes ce que l'actant peut avoir compris peut être étudié mais ou bien ce qu'il pense est réduit à des hésitations autour de la pensée « correcte » attestée par l'effectuation de la tâche, ou bien « la » tâche devient un habit mythique et flottant qui peut s'ajuster sans contrôle à tous les aspects de la situation.

Car dans sa tentative de réaliser cette tâche l'actant peut inscrire des **comportements** réels différents, non « prévus », certains sans rapport étroit avec les intentions initiales, d'autres si. Ce que l'exécutant a fait peut ne pas être une réalisation de la tâche telle qu'elle avait été envisagée et cette réalisation peut être à la fois, un échec par rapport à la définition initiale de la tâche et néanmoins un succès dans la mesure où on s'aperçoit que l'ouvrage envisagé était moins satisfaisant que la réalisation effective ne l'est.

L'importance de considérer qu'un ouvrage délégué à un exécutant est toujours un élément inscrit dans un projet englobant formé par celui qui ordonne ou demande son exécution apparaît ici. Les situations de l'ordonnant et de l'exécutant sont différentes. Leur analyse est le seul moyen d'accorder les observations, tant de l'observateur que des protagonistes.

Cette étude met en évidence qu'il est essentiel de distinguer « *ordonner une activité* » et « *proposer un dispositif* » susceptible de provoquer une activité non encore déterminée.

## 6. LES TACHES MAL DEFINIES

Nous avons vu qu'en général une tâche n'est pas objectivement définie si on ne précise pas les conditions dans lesquelles elle est exécutable et éventuellement les résultats qu'elle permet d'atteindre, ce qui explique bien des confusions, mais ces objets sont extérieurs à l'ouvrage lui-même. Il existe de nombreux usages « sociaux » ou « culturels » qui font apparaître comme des tâches des injonctions inconditionnelles et sans modalités, ou qui ne sont pas « définies » objectivement, ou qui le sont pour le mandant mais pas pour le mandataire. C'est le cas notamment pour nombre d'obligations sociales ou de pratiques véhiculées enseignées et reproduites par imitation et seulement justifiées par l'habitude, la tradition, l'usage.

Le cas est très fréquent dans l'enseignement où la culture présente comme déterminées des opérations, ou des ouvrages qui ne le sont pas. Le professeur les considère comme réalisables par ses élèves parce qu'ils lui sont familiers, alors que la consigne ne détermine objectivement en fait aucune tâche dans la situation ou le système de l'élève

## 7. CONCLUSIONS

L'absence d'une conception et d'un vocabulaire appropriés à l'étude des situations apparaît maintenant comme une insuffisance criante dans le répertoire de la didactique. L'usage dévoyé du terme tâche est lui un obstacle.

Cet obstacle est lié en psychologie à une position épistémologique fondamentale. Pour se définir comme discipline autonome, la psychologie doit se donner un critère pour séparer l'étude du sujet et de ses actions de l'étude des dispositifs, des milieux et même des connaissances culturelles qui en sont les conditions. Ces études appartiennent à des disciplines différentes dans le champ desquelles la psychologie doit se déclarer soumise à leurs conclusions et à leurs méthodes.

Pourtant il est souvent nécessaire de considérer des dispositifs, des organisations originales d'un milieu, des problèmes inhabituels, des formes de pensée différentes de celles qui constituent le corpus historique des connaissances. Un travail spécifique d'étude de ces objets doit alors être mené, selon et avec les connaissances issues de ces disciplines. Mais on court le risque de voir s'évanouir la spécificité de la psychologie et de se voir contesté les études de situations par les spécialistes de chaque discipline. Le psychologue ne peut pas s'instaurer chimiste sous prétexte que son sujet est affronté à un phénomène ou à une connaissance chimique.

Mais les « pensées » que se forment les sujets dans ces circonstances peuvent-elle être directement exprimées sans adaptation par ces mêmes connaissances culturellement marquées par des siècles d'efforts? Les modèles spontanés en dynamique élémentaire ne sont pas conformes aux connaissances scientifiques correspondantes, ils n'en existent pas moins. L'étude de ces « pensées », qu'on ne peut détacher évidemment de la psychologie, peut-elle se poursuivre sans un examen des conditions dans lesquelles elles se manifestent ?

La solution, tentée par Piaget a été d'emprunter ces études à une méta-science, l'épistémologie, génétique plutôt que générale en l'occurrence, en l'armant de concepts de logique et de mathématique. Cette position s'est heurtée à une levée de bouclier, plus latérale d'ailleurs que frontale c'est-à-dire plus axée sur la faiblesse de l'étude des rôles du langage et du milieu social que sur le fond du problème. Examiner les situations dans lesquelles fonctionnent *à la fois* les connaissances, les sujets et les conditions de divers milieux est le prolongement naturel de l'approche piagétienne. Ainsi la théorie des situations est indissolublement liée à une approche scientifique de la didactique.

Pour la même raison l'ambition de faire de la didactique une science est apparue comme une prétention holistique, surtout dès qu'elle est sortie du domaine des spéculations pour entrer dans le pré carré des ayants droits à donner un avis sur les questions d'enseignement.

L'adoption de cette attitude a conduit ceux qui ont utilisé la notion de tâche en sciences de l'éducation à épouser cette prévention et à étendre de façon inconsidérée l'emploi du terme « tâche » dans leur domaine. Ils ont malheureusement créé ainsi des points aveugles sur des questions essentielles de la didactique.