HAL
open science

Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants

Audrey Murillo

To cite this version:

Audrey Murillo. Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. Carrefours de l'éducation, 2010, 29, pp.79-93. halshs-00806644

HAL Id: halshs-00806644

https://shs.hal.science/halshs-00806644v1

Submitted on 2 Apr 2013

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.

Murillo, A. (2010). Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. *Carrefours de l'Education, 29*, 79-93.

L'étude des pratiques d'enseignement a longtemps consisté à mettre en relation des « méthodes » d'enseignement avec des résultats d'élèves : des plans expérimentaux étaient conçus afin de déterminer les méthodes les plus efficaces. Or, cette approche s'est rapidement révélée insatisfaisante. En effet, d'une part, est apparue la difficulté de la comparaison des pratiques « toutes choses étant égales par ailleurs » (le niveau initial des élèves, leur environnement socio-familial…) ; d'autre part, des observations ont montré que les enseignants n'appliquaient jamais strictement une méthode, mais, au mieux, se l'appropriaient[1]. Ce courant s'est ainsi avéré trop général pour rendre compte des pratiques d'enseignement effectives.

Afin de remédier à cette approche très globale, des études de type « processus-produits », à partir du milieu du XXe siècle, ont tenté de décomposer les pratiques et de les étudier dimension par dimension (nombre et types de feedbacks, durées accordées à différentes tâches, matériel pédagogique utilisé…) : il s'agissait de déterminer, pour chaque dimension, la modalité associée aux meilleures performances chez les élèves. Ce type d'analyse, relevant d'une approche béhavioriste, n'autorise pas l'accès aux processus cognitifs susceptibles d'expliquer les comportements observés. De plus, la grande majorité des études « processus-produits » prend pour unité d'analyse la classe, et non la séance (Crahay, 2006) : s'il est possible de rendre compte de la variété de comportements inter-enseignants, les questions de recherche propres à ce courant conduisent à occulter la variabilité intra-individuelle. Ainsi, bien que ce type d'analyse constitue une avancée suite à l'approche par méthodes, deux limites subsistent :

- les processus cognitifs des enseignants et des élèves sont ignorés ;
- l'approche ne permet pas de rendre compte de la variabilité intra-individuelle des pratiques d'enseignement.

Suite à l'analyse de ces travaux, Bru (2002, 2007) montre l'intérêt de recherches rendant compte de la dynamique des pratiques d'enseignement, et tentant d'expliquer et de théoriser cette dynamique : il s'agit notamment de ne pas négliger l'évolution des pratiques (au sein d'une séance, d'une année scolaire ou d'une carrière) et d'étudier les processus cognitifs des enseignants en interaction avec ceux des élèves. C'est dans cette orientation que s'inscrit la recherche présentée ici.

Les tâches, instruments de pilotage de la classe

Nous choisissons de centrer notre étude sur une dimension des situations d'enseignement-apprentissage : le niveau de difficulté des tâches que les enseignants prescrivent aux élèves. En effet, cette dimension est une entrée à la fois vers la cognition de l'enseignant (ses choix de tâches), celles des élèves (leurs activités[2] face

[1] Bru (1991) a notamment observé les pratiques d'enseignants disant appliquer, en lecture, la méthode Freinet : il existe un écart entre les pratiques déclarées et les pratiques observées, tous les enseignants n'adaptant pas la méthode de façon identique.

[2] « Tâche » et « activité » sont employés dans le sens de l'ergonomie cognitive : la tâche est ce qu'il y a à faire ; l'activité, à la fois cognitive et comportementale, est « ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche » (Leplat & Hoc, 1983) .

aux tâches qui leur sont prescrites), ainsi que les savoirs et savoir-faire en jeu lors des séances de classe. De plus, des travaux antérieurs ont mis en évidence que le niveau de difficulté des tâches est déterminant en ce qui concerne :

- *d'une part, les apprentissages* : pour Vygotski (1997), la zone de proche développement d'un élève détermine les tâches qui lui sont bénéfiques : « enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul ». Allal (1979) évoque similairement un « décalage optimal » entre la structure de la tâche et la structure de l'élève.
- *d'autre part, le « climat » de classe :* Martel, Brunelle et Spallanzani (1991) montrent dans le domaine de l'Education Physique et Sportive que le degré de difficulté des tâches est un des facteurs rendant compte de l'implication des élèves et du climat de la classe.

De précédentes études (Maurice, 1996) ont mis en évidence que les enseignants étaient conduits à construire des savoir-faire, des schèmes (Vergnaud, 1985) liés au niveau de difficulté des tâches qu'ils prescrivent à leurs élèves : lorsque ces tâches sont habituelles, les enseignants expérimentés savent anticiper le taux de réussite qu'elles provoqueront dans leur classe. Ils sont donc capables de choisir des tâches qui facilitent, pour l'enseignant, la conduite de la classe, et pour les élèves, les apprentissages du plus grand nombre. Les schèmes construits par les enseignants, « organisation[s] invariante[s] de la conduite pour une classe donnée de situations » (Vergnaud, 1996), forment des compétences incorporées (c'est-à-dire « incorporées par l'action »), concept développé par Leplat (1997) pour désigner les habiletés des professionnels difficilement explicitables dans leur discours. Leurs caractéristiques sont d'être « facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » (Leplat, Idem). Les enseignants auraient donc construit des savoir-faire liés à la prescription des tâches scolaires ; ces tâches seraient pour eux des instruments, c'est-à-dire des artefacts auxquels sont associés des schèmes d'utilisation, qui autorisent deux types de médiations (Rabardel, 1995) :

- *des médiations pragmatiques*. Par la tâche, l'enseignant attend une activité de ses élèves. Cette activité peut être suscitée à des fins relevant de la gestion des apprentissages et/ou de la gestion de la classe (par exemple, occuper l'élève pour éviter qu'il ne perturbe la séance).
- *des médiations épistémiques*. La tâche étant, chez les élèves, à l'origine d'une activité dont une partie est observable, elle permet à l'enseignant d'obtenir des informations sur les élèves.

Si les enseignants ont construit des schèmes relatifs aux tâches, quels sont leurs choix en situation de classe habituelle, face à des élèves de niveaux hétérogènes ? Nous émettons l'hypothèse que leurs marges de manœuvre sont limitées par des contraintes pour partie institutionnelles et explicites (programmes, horaires…), mais également par des contraintes implicites et liées aux « exigences du métier » (Roditi, 2005). Une de ces exigences est par exemple le maintien de la relation didactique, que des tâches trop faciles ou trop difficiles pourraient mettre en péril : seules certaines tâches seraient acceptables par la classe. Il serait ainsi possible de repérer chez les enseignants des « organisation[s] invariante[s] de la conduite » (Vergnaud, op. cit.) lorsqu'ils

prescrivent des tâches à leurs élèves. Ces invariances seraient le signe d'une adaptation à des contraintes en partie implicites.
Les schèmes en question étant difficilement verbalisables par les sujets, ils ne peuvent tous être mis au jour par des entretiens ou des questionnaires ; seule l'observation des enseignants en situation habituelle de classe peut donner à voir certaines régularités des pratiques effectives. La construction d'indicateurs du niveau de difficulté des tâches nous permet de tester l'hypothèse d'organisations invariantes de l'activité enseignante, liées au niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves. Nous avons élaboré deux indicateurs complémentaires permettant de donner une image du niveau de difficulté des tâches qu'un enseignant prescrit à ses élèves. Avant de les présenter, une rapide description des séances étudiées montre que la variété intra- et inter-séances observée est importante.

Diversité des séances observées

Nous centrons notre étude sur les tâches prescrites par cinq enseignantes (A, B, C, D et E) lors de séances de lecture (découverte de texte), dans des classes de Cours Préparatoire « ordinaires » : les enseignantes, expérimentées[3], ne sont pas confrontées à des situations professionnelles a priori particulièrement difficiles, que nous aurions certainement pu observer dans des Zones d'Education Prioritaires, des Classes d'Initiation ou d'Intégration Scolaire, etc.
Nous avons demandé à ces enseignantes de nous montrer des séances de lecture qu'elles considèrent comme habituelles. Cent-huit élèves ont ainsi été observés. Afin d'appréhender l'évolution des séances dans l'année scolaire et d'approcher la dynamique des pratiques d'enseignement, chacune des cinq classes a été observée à sept reprises (une fois par mois, de décembre à juin). Les séances ont été enregistrées par dictaphone ; une prise de notes a complété l'enregistrement, notamment pour mentionner les prénoms des élèves prenant la parole.

La variété des séances concerne différentes dimensions :

- *la nature des textes* : la variété des textes supports de lecture est importante. Nous avons observé des séances basées sur des extraits de littérature de jeunesse, des poésies, des modes d'emplois, des textes documentaires, des récits rédigés par les élèves… ces textes sont de différentes longueurs, issus ou non de manuels, imprimés ou écrits au tableau, illustrés ou non.

- *la différenciation des tâches* : lors des sept observations effectuées dans chaque classe, deux des enseignantes (classes D et E) prescrivent invariablement à leur classe une tâche collective : le texte à lire est le même pour l'ensemble des élèves. A l'inverse, les trois autres enseignantes (classes A, B et C) proposent quasi-systématiquement à des groupes de niveaux des tâches différentes. Ces enseignantes mettent en œuvre une différenciation des tâches simultanée. Or, pour ces trois classes, les modes de différenciation varient. Lors de certaines séances, les différents groupes ont des textes identiques, mais un groupe travaille en autonomie et fait des exercices. Lors d'autres séances, l'enseignante interagit

[3] Elles ont enseigné pendant au moins onze ans en école primaire, dont cinq en CP.

tour à tour avec l'ensemble des groupes. Lorsque chaque groupe se voit proposer un texte différent, les enseignantes A et C choisissent des textes variés, alors que l'enseignante B choisit des textes qui portent sur la même histoire, avec les mêmes illustrations, mais avec des phrases plus ou moins complexes. Certaines séances débutent ou se terminent par une phase concernant l'entièreté du groupe-classe, d'autres non.

- *les types de sous-tâches* : selon la séance, les tâches globales de découverte de texte ne sont pas décomposées de la même manière. En restreignant notre analyse aux deux classes dans lesquelles sont systématiquement observées des tâches collectives, nous constatons des différences en fonction de la classe et de la période de l'année :
  - dans la classe D, plus l'année avance, plus l'enseignante demande aux élèves de répondre à des questions de compréhension alors que le texte n'a pas encore été oralisé publiquement (seuls les élèves qui ont su lire le texte peuvent y répondre, alors qu'en début d'année, même les non-lecteurs pouvaient répondre aux questions de compréhension qui portaient sur ce qui avait déjà été oralisé par un autre élève).
  - dans la classe E, jusqu'au mois d'avril, avant de lire entièrement les phrases du texte, l'enseignante demande aux élèves d'en oraliser certains mots (les mots qu'ils savent déjà lire et/ou les mots qui leur posent problème, avec aide de l'enseignante). A l'inverse, en fin d'année, il est demandé aux élèves de lire directement des phrases entières.

Ces rapides descriptions de quelques facettes des séances observées montrent à quel point elles diffèrent sur les plans didactique et organisationnel. Cette diversité cache d'autres dimensions dont la variabilité est moindre : il s'agit de dimensions liées au niveau de difficulté des tâches. Nous allons, dans la partie suivante, présenter deux indicateurs nous permettant d'appréhender le niveau de difficulté des tâches qu'un enseignant prescrit à ses élèves :

- la Distance à la Performance Attendue (DPA),
- le Taux de Réponses Justes (TRJ).

La Distance à la Performance Attendue

La construction de l'indicateur de DPA bénéficie des apports de précédents travaux (Maurice, 2007; Maurice & Murillo, 2008). Pour chaque séance observée, nous cherchons à savoir à quelle distance se situent les élèves de ce qui est demandé par l'enseignant.

Construction de l'indicateur

Afin de mesurer la distance à laquelle se situe chaque élève de la performance attendue, nous analysons les savoirs et savoir-faire nécessaires pour effectuer la tâche donnée par l'enseignant aux élèves. Cette analyse conduit à la réalisation d'un test, proposé

individuellement aux élèves deux jours après la séance[4]. Ce test est construit à partir des choix des enseignants ; il permet d'évaluer, pour chaque élève, plusieurs types de Distances à la Performance Attendue :

- la *DPA en lecture par voie directe* (adressage), c'est-à-dire la reconnaissance des mots sans recours au traitement de leurs composants grapho-phonétiques, mais par appariement direct du mot écrit et de sa représentation visuelle en mémoire. Nous évaluons la lecture rapide de mots isolés, dans un laps de temps ne permettant pas le décodage.
- la *DPA en lecture par voie indirecte* (assemblage), c'est-à-dire par application des règles de correspondance entre graphies et phonies. Cette DPA est composée de deux types de DPA :
  - la *DPA en lecture de syllabes* : oralisation de syllabes isolées, observées dans la tâche proposée par l'enseignant.
  - la *DPA en conscience phonologique* : nous demandons aux élèves de nous dire s'ils entendent ou non certains phonèmes lorsque nous prononçons des mots du texte.
- la *DPA en lecture par voie indéterminée* : l'élève doit lire des mots en contexte, dans des phrases équivalentes à celles étudiées lors de la séance de lecture. Il peut utiliser la voie indirecte et/ou la voie directe, en s'aidant du contexte.
- la *DPA en compréhension* : nous posons oralement à l'élève des questions de compréhension du texte étudié.

Après chaque séance observée, chaque élève obtient ainsi cinq scores de Distance à la Performance Attendue (DPA en lecture par voie directe, DPA en lecture de syllabes, DPA en conscience phonologique, DPA en lecture par voie indéterminée, DPA en compréhension). Ces scores reflètent les écarts entre les performances de l'élève et les performances à atteindre pour réaliser la tâche proposée par l'enseignant deux jours avant.

La DPA d'un élève, à un moment de l'année scolaire, dépend à la fois du potentiel de cet élève et de la tâche choisie par l'enseignant. L'ensemble des DPA d'une classe permet d'appréhender l'hétérogénéité didactique du groupe, hétérogénéité « créée par le système didactique » (Sarrazy, 2002), due aux différences de potentiels entre élèves, mais également aux choix des enseignants qui, par les tâches proposées et le moment où ils choisissent de « passer à l'étape suivante », donnent à voir ces différences de potentiels.

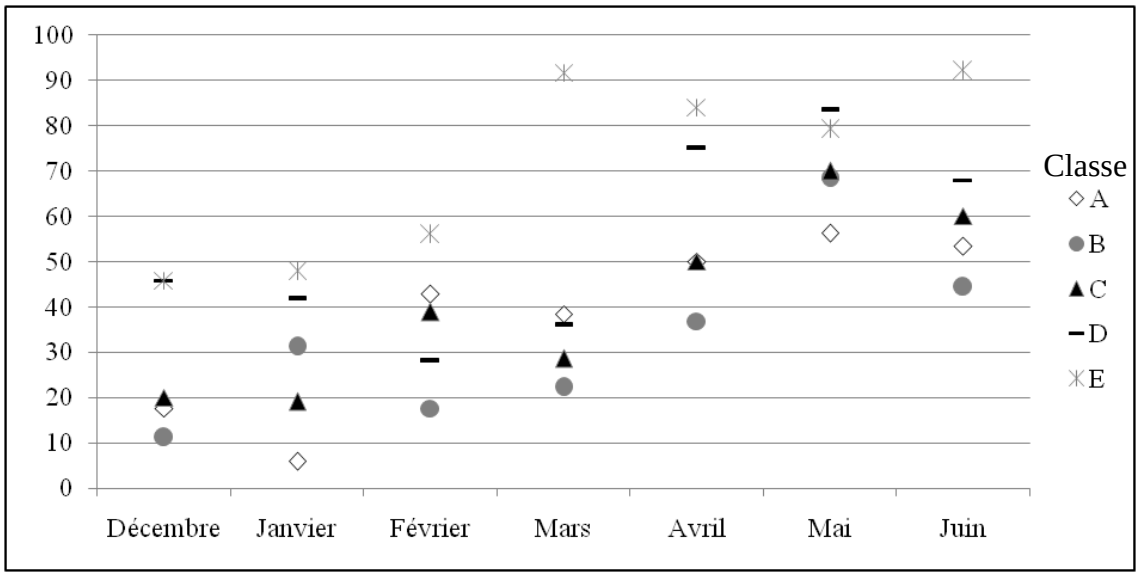
Les DPA sont mesurées sur une échelle de 0 à 1 : la DPA d'un élève est égale à 0 s'il réussit l'ensemble de notre test (il y a une distance nulle entre ses performances et les performances attendues), elle est égale à 1 s'il ne réussit aucun item. Un score de DPA proche de 0 indique que l'élève a acquis les savoirs qui étaient en jeu lors de la séance (cette acquisition peut avoir eu lieu, avant, pendant, ou juste après la séance). Un score proche de 1 montre que deux jours après la séance, l'élève est peu performant : nous en déduisons que lors de la séance, cette distance était au moins aussi importante, et que

[4] Dans le cas de différentes tâches proposées simultanément, ces tâches sont analysées et donnent lieu à différents tests. Chaque élève passe le test correspondant à la tâche qu'il a eu à réaliser deux jours auparavant.

l'élève était très dépendant d'indications de l'enseignant ou d'autres élèves pour réaliser la tâche.

Résultats

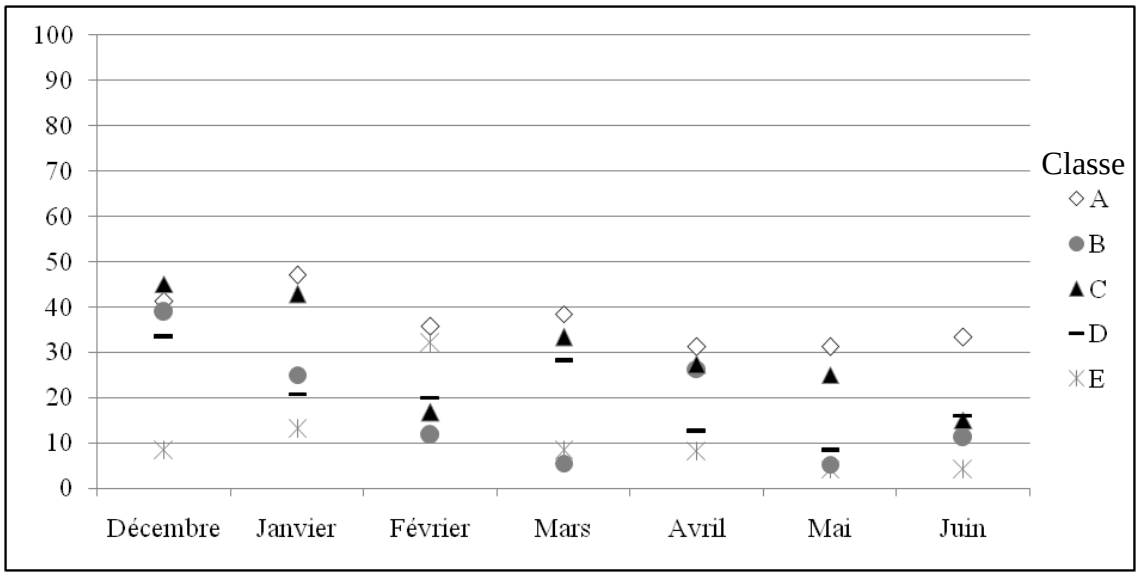
Considérant les classes dans leur globalité, les DPA des élèves diminuent au fur et à mesure que l'année avance : les classes sont de plus en plus performantes face aux textes proposés par les enseignantes observées. La diminution des DPA est particulièrement marquée pour la lecture de phrases, la lecture de syllabes et la conscience phonologique. Le graphe ci-après illustre, pour la DPA en lecture de phrases et pour chaque classe (A, B, C, D et E), l'augmentation[5] du potentiel des élèves : un pourcentage d'élèves de plus en plus important réussit notre test (ils ont une DPA inférieure ou égale à 0,1).



Mois par mois et classe par classe, pourcentages d'élèves dont la DPA en lecture de phrases est inférieure ou égale à 0,1

Si le pourcentage d'élèves dont la DPA en lecture de phrases est inférieure ou égale à 0,1 augmente nettement au cours de l'année scolaire, le graphe suivant illustre que le pourcentage de DPA supérieures ou égales à 0,5 (élèves ayant échoué au moins la moitié de notre test) diminue, mais de façon beaucoup moins marquée.

[5] Des tests appariés de Friedman montrent, pour chacune des cinq DPA, des différences significatives en fonction du mois (pour chaque DPA, toutes classes confondues : Chi2 de Friedman > 49 ; p<.0001). Une baisse du pourcentage d'élèves en réussite au mois de juin dans certaines classes atteste de tâches sensiblement plus difficiles en fin d'année, relativement au niveau des élèves.



Mois par mois et classe par classe, pourcentages d'élèves dont la DPA en lecture de phrases est supérieure ou égale à 0,5

Ces deux graphes montrent que, quelles que soient la classe et la période de l'année, il existe toujours pour la lecture de phrases des élèves qui possèdent les savoirs en jeu, et d'autres pour lesquels ce n'est pas le cas (ils ont échoué au moins la moitié de notre test). Ces résultats contribuent à montrer qu'il existe une grande hétérogénéité des potentiels des élèves, par rapport aux tâches proposées par les enseignantes : ces tâches placent invariablement certains élèves en difficulté, alors que les meilleurs lecteurs sont systématiquement très performants.

Il est nécessaire de rappeler que nos tests prennent en compte la différenciation des tâches simultanée : lorsque des groupes d'élèves sont, lors de la séance observée, confrontés à des tâches différentes, nos tests diffèrent également. Or, les mesures de DPA montrent que, même dans ces cas, les élèves les plus faibles sont à une forte distance de ce qui est attendu d'eux, alors que les plus performants ont toujours acquis les savoirs en jeu. Malgré des séances dont certaines dimensions sont très variées, les enseignantes semblent ne pas pouvoir faire autrement que de proposer des tâches qui créent une hétérogénéité didactique : dans aucun des cas observés, l'ensemble des élèves de la classe n'a échoué ou réussi nos tests. Des activités très contrastées s'imposent ainsi aux élèves : certains sont conduits à une « activité *a minima* » (Perrin-Glorian & Robert, 2005), très différente de celle des élèves qui, ni trop faibles, ni trop forts, peuvent « jouer au jeu de la recherche proposée par l'enseignant » en mettant en œuvre une « activité *a maxima* » (Idem).

Le Taux de Réponses Justes

Le score de DPA prend en compte, indirectement, les interactions en classe (une forte DPA est le signe d'un étayage peu efficace à court terme). Toutefois, à elle seule, la DPA ne permet pas d'estimer à quel point l'accompagnement de l'enseignant a facilité la résolution de la tâche en cours de séance : l'enseignant a-t-il donné tellement d'informations aux élèves que ces derniers, en cours de séance, n'ont éprouvé aucune difficulté à lire le texte ? Ou, à l'inverse, la classe s'est-elle trouvée démunie face à un

texte complexe ? Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons construit un indicateur complémentaire à la DPA ; cet indicateur, le Taux de Réponses Justes (TRJ), se base sur les interactions enseignant-élèves en cours de séance. Il ne peut être mesuré pour chaque élève à chaque séance. En effet, lors d'une séance donnée, il arrive fréquemment que certains élèves ne prennent pas la parole : il est alors impossible de comptabiliser leurs réponses justes ou fausses. Le TRJ est donc une mesure globale, qui s'applique à l'ensemble du groupe-classe pour une séance.

Construction de l'indicateur

Si l'enseignant découpe la tâche en de multiples sous-tâches, qu'il réduit fortement les degrés de liberté (Bruner, 1983), voire qu'un effet Topaze se produit (Brousseau, 1998), le Taux de Réponses Justes lors de la séance va probablement être très élevé. Au contraire, si l'enseignant pose des questions moins fermées en apportant peu d'informations, le TRJ risque d'être faible. Le TRJ dépend de l'interaction entre :

- *le choix initial de la tâche* (la découverte d'un texte très difficile risquerait de provoquer beaucoup de réponses fausses ou de non réponses, tant en oralisation qu'en compréhension) ;
- *le découpage par l'enseignant de la tâche en sous-tâches, et les aides apportées* (l'enseignant peut demander de commencer par oraliser des mots du texte, puis des phrases ; il peut aussi poser des questions de compréhension du texte directement, sans oralisation préalable : la succession des sous-tâches et les aides fournies vont plus ou moins faciliter l'appréhension du texte) ;
- *les élèves interrogés* (par exemple, n'interroger que les élèves les plus performants permettrait d'augmenter le TRJ).

Le TRJ en cours de séance ne dépend donc pas que de la tâche, mais aussi de l'étayage mis en place par l'enseignant, et des élèves qu'il choisit d'interroger. Contrairement à la DPA, il montre un niveau de difficulté « visible par tous » : la tâche de lecture peut en effet *paraître* facile ou difficile en cours de séance. La DPA, quant à elle, révèle les performances de chaque élève, sans aide, deux jours après.
Pour obtenir le Taux de Réponses Justes, nous relevons, durant la séance de classe, la succession des sous-tâches qui décomposent la tâche globale de lecture de texte. Ces sous-tâches correspondent à des questions ou des injonctions de l'enseignant. Par exemple :

1. « Rappelez-moi le début de l'histoire. »
2. « Le titre. Qu'est-ce qu'il y a écrit, Maxime ? »
3. « De quoi ça va parler, ce texte ? »
4. « On essaie de lire la première ligne. Léa. »
5. « Qu'est-ce que ça veut dire ? »

etc.

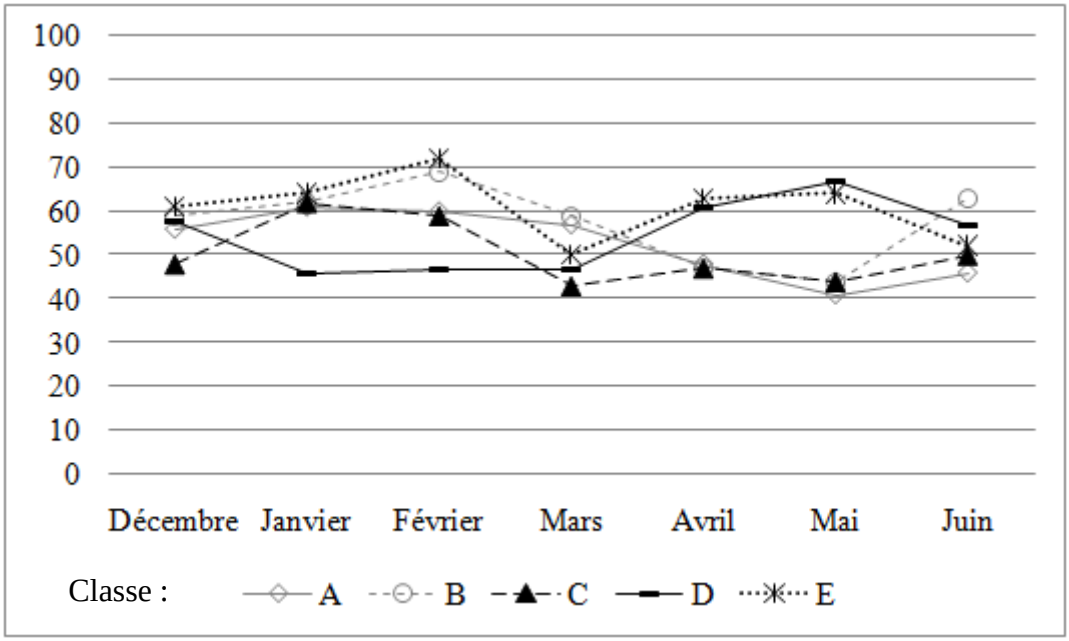
Pour chaque sous-tâche, nous notons si l'élève a su la réaliser sans aide (réponse juste) ou non. Les sous-tâches qui ne donnent pas lieu à une performance observable ne sont

pas prises en compte[6]. Pour déterminer si la réponse est juste ou non, nous nous basons sur le niveau d'exigence de l'enseignant : nous considérons que la réponse est juste si l'enseignant la valide explicitement ou implicitement (souvent en passant à la question suivante). Le Taux de Réponses Justes est donc le pourcentage de sous-tâches réalisées sans aide supplémentaire et validées par l'enseignant.

L'analyse des DPA a montré que les tâches de lecture observées positionnent invariablement certains élèves à une forte distance des savoirs en jeu et d'autres à une faible distance, tout en étant globalement de plus en plus faciles au fur et à mesure de l'avancement de l'année. Qu'en est-il des Taux de Réponses Justes en cours de séance ? Ces pourcentages sont-ils aléatoires ? Dépendent-ils de la classe observée, de la période de l'année ? Augmentent-ils en cours d'année, montrant que les élèves maîtrisent de mieux en mieux les textes proposés ? Ou, les questions posées par les enseignantes deviennent-elles de plus en plus complexes, et les Taux de Réponses Justes diminuent-ils ou se stabilisent-ils ?

Résultats

Pour chacune des trente-cinq séances observées, nous analysons les interactions enseignant-élèves et relevons le taux global de réponses justes.
Le graphe ci-après présente les pourcentages obtenus[7].



Taux de Réponses Justes, mois par mois et classe par classe

Nous constatons que les Taux de Réponses Justes (TRJ) sont quasi-invariants, quels que soient la classe, la période de l'année, le mode de groupement des élèves, les médiations

[6] Par exemple : « Vous allez chacun regarder cette phrase et repérer les mots que vous arrivez à lire » n'est pas pris en compte, contrairement à la sous-tâche suivante : « Thomas, dis-moi quels mots tu as reconnus dans cette phrase ».
[7] Les traits reliant les points ne représentent pas une continuité ; ils n'ont pour fonction que de faciliter la lecture du graphe.

des enseignantes, etc. Ils se situent dans un empan n'excédant pas 16% de part et d'autre de la médiane, égale à 57% : dans aucune des séances observées le TRJ n'est inférieur à 41% ou supérieur à 72% (valeurs extrêmes).

Par les questions qu'elles posent (découpage en sous-tâches) et les élèves qu'elles choisissent d'interroger, les enseignantes observées parviennent donc à maintenir un TRJ quasi-constant : bien que les élèves soient de plus en plus performants en lecture, les questions qui leur sont posées ne provoquent pas, en cours de séance, de plus en plus de réussite. Ce résultat confirme que les enseignants savent anticiper et ajuster le niveau de difficulté des tâches qu'ils prescrivent à leurs élèves (Maurice, 1996). En effet, les enseignantes observées n'apportent pas les mêmes types de médiation en fonction de la période de l'année, comme nous l'avons déjà mentionné. Au fur et à mesure de l'avancement de l'année, les sous-tâches sont de plus en plus complexes.

- Dans la classe D, en début d'année, l'enseignante ne pose des questions de compréhension que sur les parties du texte qui ont déjà été oralisées (sous-tâches d'oralisation, puis sous-tâches de compréhension – qui peut donc être de la compréhension orale et non écrite) ; en fin d'année, l'enseignante pose plus de questions de compréhension sur des parties du texte qui n'ont pas été publiquement oralisées (sous-tâches de lecture silencieuse, puis de compréhension – qui ne peut être que de la compréhension écrite).
- Dans la classe E, jusqu'au mois d'avril, l'enseignante demande aux élèves d'oraliser certains mots du texte avant d'oraliser les phrases entières (sous-tâches d'oralisation de mots, puis sous-tâches d'oralisation de phrases facilitées par la lecture préalable des mots) ; en fin d'année, il n'est plus demandé aux élèves de lire des mots isolément (sous-tâches d'oralisation des phrases uniquement).

Ces éléments de description mettent en lumière des registres de médiation différents en fonction de la classe[8], mais qui, dans les deux cas, évoluent au cours de l'année : la complexité des sous-tâches augmente en même temps que le niveau des élèves.
Ainsi, le choix des médiations « compense » l'accroissement du potentiel de la classe, de façon à parvenir à un équilibre dans les interactions enseignant-élèves lors de la séance.

Discussion

Le Taux de Réponses Justes, quasi-constant quelles que soient la classe et la période de l'année, reflète le niveau de difficulté des tâches en cours de séance, c'est-à-dire le niveau de difficulté des tâches avec les médiations de l'enseignant. L'analyse complémentaire des Distances aux Performances Attendues est nécessaire pour appréhender le niveau de difficulté de la tâche, dans des conditions où l'élève ne bénéficie plus d'aides de l'enseignant : dans ce cas, les élèves sont globalement de plus en plus performants face aux textes proposés, même si après chaque séance, certains n'ont pas les outils leur permettant de lire les textes étudiés. L'étude conjointe des DPA et des TRJ montre que le degré de difficulté des tâches et des sous-tâches n'est pas aléatoire, mais ajusté au niveau du groupe-classe. Ceci confirme l'hypothèse que les

[8] Clanet (2008) a également montré, en étudiant des séances similaires, que les stratégies induites par les enseignants au fur et à mesure de l'année diffèrent selon la classe : à partir du milieu de l'année, la compréhension ou le décodage peut être privilégié.

marges de manœuvre des enseignants sont restreintes : ils sont amenés à réaliser des choix répondant à des contraintes implicites de gestion des apprentissages et de gestion de la classe. Pour ce faire, ils construisent des schèmes de discernement et d'ajustement du niveau de difficulté des tâches et sous-tâches au niveau de la classe. Ces schèmes sont basés sur des concepts-en-acte et des théorèmes-en-actes, pas nécessairement explicites, permettant de prélever des informations à la fois sur les élèves et sur les tâches et sous-tâches. Ces dernières deviennent ainsi pour les enseignants des instruments de pilotage de la classe, qui ont été construits par adaptation aux contraintes d'un enseignement à un collectif hétérogène.

Des travaux portant sur les situations de cours dialogué confirment en effet que les marges de manœuvre des enseignants et des élèves lors de telles séances sont limitées. Doyle (1986) cite notamment Rowe (1974), qui relève de très courtes pauses entre deux tours de paroles afin de maintenir constamment les élèves en activité ; il évoque également l'étude de McHoul (1978), mettant en évidence que les élèves interrogés sont choisis en fonction de la question posée (en général, l'élève doit être susceptible de pouvoir y répondre). Ces situations de classe répondent ainsi à de nombreuses règles implicites qui contraignent les interactions. Toutefois, elles ont l'avantage pour l'enseignant de lui permettre de garder le contrôle de la classe en distribuant les tours de paroles (c'est-à-dire principalement en prescrivant des sous-tâches). Veyrunes (2008) invoque la notion de viabilité pour expliquer la persistance de formats tel le cours dialogué : une coordination suffisante des comportements de l'enseignant et des élèves permet une convergence de leurs préoccupations respectives. Les Taux de Réponses Justes invariants illustrent cette viabilité : ils légitiment le rôle de médiateur de l'enseignant et permettent d'enrôler les élèves dans la tâche avec un taux d'échec acceptable, assez élevé pour inciter à la participation, mais assez faible pour soutenir l'effort.

Des régularités similaires ont été relevées dans des travaux antérieurs. Posthumus (1947) découvre que les enseignants ajustent le degré de difficulté des tâches évaluatives pour parvenir à une distribution gaussienne des notes (« effet Posthumus ») : l'évaluation est adaptée au niveau de la classe. Crahay (1996) cite une étude de Grisay (1984) comparant des tests standardisés et des tests conçus par les enseignants eux-mêmes ; les notes attribuées selon les critères des enseignants sont significativement plus dispersées que celles obtenues à partir des évaluations standardisées. Ainsi, les enseignants, par leurs choix évaluatifs ciblant le niveau de leur classe, en amplifient l'hétérogénéité perçue. Nos résultats obtenus avec l'indicateur de DPA apportent des résultats semblables, à la différence que les tâches observées sont des tâches supports d'apprentissage : à l'inverse de certaines tâches évaluatives, leur fonction première n'est en aucun cas de discriminer les élèves par leurs performances. Toutefois, nous constatons que les enseignants ne semblent pas pouvoir faire autrement que créer une hétérogénéité didactique. Ainsi a lieu une « différenciation didactique passive », passive car « elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé » (Sensevy *et al.*, 2008).

De telles contraintes liées à la gestion d'une classe hétérogène devraient permettre de comprendre pourquoi certains types de prescriptions sont difficilement applicables par les enseignants. En effet, trois des enseignantes observées, comme nous l'avons décrit précédemment, répondent à des prescriptions de « différenciation pédagogique

simultanée » ; or nos résultats (DPA) montrent que les élèves les plus faibles se trouvent toujours en difficulté face aux tâches qui leur sont proposées, de la même manière que les plus performants ne sont jamais inquiétés[9]. A l'instar de Robert et Rogalski (2005), Félix et Saujat (2007), Goigoux (2007) ou Butlen *et al.* (2008), il nous semble ainsi nécessaire d'analyser l'activité des enseignants d'un point de vue ergonomique, et non seulement didactique. En effet, nos résultats montrent que les choix des enseignants ne peuvent s'expliquer uniquement en termes d'objectifs liés aux apprentissages des élèves : les contraintes des situations d'enseignement à un groupe-classe hétérogène réduisent largement leurs marges de manœuvre, même lorsque les enseignants sont expérimentés et exercent dans des classes « ordinaires ». De futures études nécessiteraient, d'une part, de délimiter les classes de situations dans lesquelles ces contraintes pèsent (niveau de classe, discipline, hétérogénéité initiale du groupe d'élèves…), et d'autre part, de déterminer de quels leviers d'actions les enseignants disposent pour dépasser ces contraintes.

[9] Des tests standardisés effectués en début et en fin d'année indiquent par ailleurs que les élèves faibles des cinq classes observées progressent peu en cours d'année : l'organisation en groupes de niveaux ne s'est pas avérée plus efficaces que les tâches collectives. Ce résultat corrobore des études antérieures (Chorzempa & Graham, 2006; Slavin, 1990).

Bibliographie

Allal Linda. « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application », *dans* L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié.* Berne : Peter Lang, 1979.

Brousseau Guy. *Théorie des situations didactiques (textes rassemblés par Balacheff N. et al.).* Grenoble : La Pensée sauvage, 1998.

Bru Marc. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS, 1991.

Bru Marc. « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». *Revue française de pédagogie*, 2002, 138, p. 63-73.

Bru Marc. « Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. Entrevue réalisée par Yves Lenoir ». *Formation et profession*, 2007, 13(2), p. 7-13.

Bruner Jerome. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.

Butlen Denis, Charles-Pézard Monique et Masselot Pascale. « Que nous apprend l'évaluation d'un dispositif de formation de type accompagnement en mathématiques des professeurs des écoles débutants nommés en ZEP sur la formation des pratiques ? », *dans Actes du colloque "Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation"*. Bordeaux, 2008.

Clanet Joël (2008). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire. *Repères*, 2008, 36, p.211-230.

Chorzempa Barbara et Graham Steve. "Primary-Grade Teachers' Use of Within-Class Ability Grouping in Reading". *Journal of Educational Psychology*, 2006, 98(3), 529–541.

Crahay Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1996.

Crahay Marcel. *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève : Université de Genève, 2006.

Doyle Walter. "Classroom organization and management", *dans* M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*. New York : McMillan, 1986, p.392-431.

Félix Christine et Saujat Frédéric. « Les débuts dans le métier enseignant », *dans Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation.* Strasbourg, 2007.

Goigoux Roland. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Education & Didactique*, 2007, 3, p. 19-41.

Grisay Aletta. « Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ». *Revue de la Direction générale de l'organisation des études (Bruxelles)*, 5, 1984, p. 29-42.

Leplat Jacques. *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF, 1997.

Leplat Jacques et Hoc Jean-Michel. « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1983, 3(1), p. 49-63.

Martel Denis, Brunelle Jean-Pierre et Spallanzani Carlo. « La détermination du degré d'implication des participants : un indice significatif du climat d'apprentissage ». *Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 1991, 24(12), p. 37-50.

Maurice Jean-Jacques. « Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action ». *Revue Française de Pédagogie*, 1996, 114, p. 85-96.

Maurice Jean-Jacques. « La Distance à la Performance Attendue », *dans* G. Sensevy (dir.), *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (Première primaire). Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation*. 2007, p. 189-215.

Maurice Jean-Jacques et Murillo Audrey. « La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève ». *Revue française de pédagogie*, 2008, 162, p. 67-80.

McHoul Alec. "The organization of tums at formal talk in the classroom". *Language in Society*, 1978, 7(2), p. 183-213.

Perrin-Glorian Marie-Jeanne et Robert Aline. « Analyse didactique de séances de mathématiques au collège : pratiques d'enseignants et activités mathématiques d'élèves ». *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2005, 14, p. 95-110.

Posthumus Kees. *Levensgehell en school*. La Haye, 1947.

Rabardel Pierre. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin, 1995.

Robert Aline et Rogalski Janine. « A cross-analysis of the mathematics teacher's activity. An example in a french 10th-grade class". *Educational Studies in Mathematics*, 2005, 59, p. 269–298.

Rowe Mary. "Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control. Part one. Wait-time". *Journal of Research in Science Teaching*, 1974, 11, p. 81-94.

Sarrazy Bernard. "Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques". *Educational Studies in Mathematics*, 2002, 49, p. 89-117.

Sensevy Gérard, Maurice Jean-Jacques, Clanet Joël et Murillo Audrey. « La différenciation passive didactique : un essai de définition et d'illustration ». *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2008, 20, p. 105-122.

Slavin Robert. "Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best evidence synthesis". *Review of Educational Research*, 1990, 60(3), p. 471-499.

Vergnaud Gérard. « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation ». *Psychologie française*, 1985, p. 254-251.

Vergnaud Gérard. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996, p. 275-292.

Veyrunes Philippe. « Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire », *dans Actes du colloque international « Efficacité et Equité en Education »*. Rennes, 2008.

Vygotski Lev. *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute, 1997.