HAL
open science

La distance à la performance attendue : construction et intérêts d'un indicateur

Audrey Murillo

To cite this version:

Audrey Murillo. La distance à la performance attendue : construction et intérêts d'un indicateur. Recherches en Didactiques, 2012, 14. halshs-03087127

HAL Id: halshs-03087127

https://shs.hal.science/halshs-03087127v1

Submitted on 7 Jan 2021

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.

La Distance à la Performance Attendue : construction et intérêts d'un indicateur

Audrey Murillo
UMR Education, Formation, Travail, Savoirs – Université de Toulouse

Nous proposons de consacrer cette contribution à un indicateur, la Distance à la Performance Attendue (DPA), qui a fait l'objet de publications et communications récentes (Maurice & Murillo, 2008; Murillo, 2008, 2009, 2010; Murillo & Maurice, 2009; Sensevy, Maurice, Clanet, & Murillo, 2008). L'indicateur de DPA permet de rendre compte de l'interaction didactique entre un enseignant et les élèves de sa classe. Les choix didactiques de l'enseignant positionnent différemment chaque élève de la classe par rapport aux savoirs en jeu, créant ainsi une « hétérogénéité didactique », « créée par le système didactique » (Sarrazy, 2002, p. 4) : « si trop peu d'élèves peuvent s'inscrire dans les situations proposées, ne peuvent répondre aux demandes du professeur, l'enseignement, pour fondé qu'il soit, n'est pas tenable ; si, au contraire, une grande majorité d'élèves identifie trop facilement ce qu'il s'agit de faire, l'enseignement est réalisable certes, mais s'avère pas ou peu fondé » (Chopin & Sarrazy, 2009, p. 4). Ainsi, les choix didactiques des enseignants ne sont pas indépendants de contraintes liées à la gestion d'un groupe-classe. Nous présentons dans cette contribution l'indicateur de Distance à la Performance Attendue, ses limites, intérêts et enjeux pour la didactique.

Construction de l'indicateur de Distance à la Performance Attendue

L'indicateur de Distance à la Performance Attendue rend compte de la distance entre les exigences didactiques des enseignants et les positionnements de chaque élève de la classe face à ces exigences. L'objectif des premières recherches utilisant cet indicateur a été de mettre en évidence des régularités dans les choix des enseignants, modélisant ainsi des règles implicites du jeu didactique. Nous avons centré une de nos études (Murillo, 2009) sur les tâches prescrites par cinq enseignantes expérimentées lors de séances de lecture (découverte de texte), dans des classes de Cours Préparatoire « ordinaires ». Nous avons demandé à ces enseignantes de nous montrer des séances de lecture qu'elles considèrent comme habituelles. Chaque classe a été observée à sept reprises lors d'une année scolaire, de décembre à juin. Les séances ont été enregistrées par dictaphone ; une prise de notes a complété l'enregistrement.

Nous cherchons à mesurer, relativement à une séance de classe, l'écart entre ce que chaque élève sait faire et ce qu'il faudrait savoir faire pour parvenir à la performance attendue, c'est-à-dire réaliser la tâche proposée par l'enseignant, c'est-à-dire l'écart entre

les performances potentielles de l'élève et cette performance attendue, révélée par l'analyse de la tâche que l'enseignant a choisie.

Pendant la séance de classe, l'enseignant peut aider certains élèves à produire des résultats justes, alors que le chemin était trop difficile pour eux[1] : certains élèves risquent d'atteindre « artificiellement » la performance attendue, alors qu'ils ne maîtrisent pas les savoirs et savoir-faire nécessaires pour y parvenir. Ainsi, nous n'utiliserons pas les productions (orales ou écrites) des élèves durant la séance pour inférer la Distance à la Performance Attendue ; 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 prescrite par l'enseignant aux élèves. Cette analyse conduit à la réalisation d'un test par le chercheur. Ce test est construit à partir des choix des enseignants : choix du texte à lire, et choix des questions posées pour avancer dans la découverte de ce texte. Il est proposé individuellement aux élèves deux jours après la séance. Notons qu'il serait difficile de construire le test avant la séance, car il ne serait pas possible de savoir quelles questions l'enseignant pose durant la séance pour faire découvrir le texte, questions qui nous permettent de déterminer les savoirs et savoir-faire nécessaires aux élèves pour avancer dans la découverte du texte, telle qu'elle est guidée par l'enseignant. Enfin, nous choisissons de faire passer le test deux jours après la séance, et pas plus tard, afin de limiter les nouvelles acquisitions des élèves entre la séance et la passation.

Ce test n'est pas réalisé avec l'enseignant. En effet, notre analyse cherche à dégager les savoirs et savoir-faire nécessaires pour atteindre le but de la tâche prescrite par l'enseignant (ce but est ce que nous nommons la performance attendue). L'enseignant n'a pas nécessairement conscientisé ces savoirs et savoir-faire. Une enseignante, prenant connaissance du texte, a par exemple commenté : « Là c'est trop difficile, ils ne sauront pas lire 'foi' » ; c'était pourtant une syllabe à laquelle la classe avait été confrontée lors de la séance ; un élève « fort » avait été interrogé pour l'oraliser.

Par « performance attendue », nous entendons l'oralisation et la compréhension du texte à découvrir lors de la séance. Il s'agit de la performance censée être atteinte collectivement par la classe, même si effectivement, pendant la séance, certains élèves ne parviennent à oraliser le texte qu'en répétant ce qu'un autre élève vient d'oraliser (et non en lisant à proprement parler).

Le test 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 (issus du texte lu lors de la séance), dans un laps de temps ne permettant pas le décodage.

[1] Il s'agit par exemple d'effets Topaze, tels que les a décrits Brousseau (1998) : l'enseignant, qui ne peut se satisfaire d'échecs de l'élève, facilite la tâche jusqu'à ce que ce dernier produise la réponse attendue.

- 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 issues du texte lu lors de la séance (« syllabes-mots » et syllabes non signifiantes)
    - la DPA en conscience phonologique[2] : 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 composées de mots issus du texte[3]. 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-classe, mais également les 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 l'élève était très dépendant d'indications de l'enseignant ou d'autres élèves pour réaliser la tâche.

[2] Pour l'emploi de la voie indirecte, notons l'importance de la conscience phonologique, définie par Tunmer (1989, p. 198) comme « la capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la langue ». Des études considèrent cette dimension comme prédictive des performances en lecture (Langenberg, 2000).

[3] Les mots ne sont pas dans le même ordre, pour éviter une restitution automatique de l'élève qui connaîtrait la phrase « par cœur ».

Exemple de résultat

Pour chacune des multiples séances observées (Maurice & Murillo, 2008; Murillo, 2010), quelles que soient la classe et la période de l'année, il existe toujours pour la DPA en 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, détaillés en annexe 2, contribuent à montrer que les tâches proposées par les enseignantes provoquent invariablement une grande hétérogénéité didactique : elles placent toujours certains élèves en difficultés, alors que les meilleurs lecteurs sont systématiquement très performants. Dans aucun des cas observés, l'ensemble des élèves de la classe n'a échoué ou réussi nos tests : l'enseignant est passé à la séance suivante sans homogénéiser les positionnements des élèves face aux savoirs en jeu[4]. Même confrontés à une même tâche, des activités très contrastées s'imposent ainsi aux élèves : certains sont conduits à mettre en œuvre 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). Par ailleurs, une analyse des types de questions posées aux élèves pendant les séances montrent que les exigences des enseignants diffèrent en fonction du niveau des élèves : les plus faibles sont confrontés à des questions plus simples, qui ne les mettent pas plus souvent en difficulté que les élèves forts (Murillo, 2010) : l'enseignant n'attend pas, bien sûr, la même performance de chaque élève, et il adapte les questions qu'il pose au niveau de chacun. Pourtant, à la fin de la séance, alors que les activités des élèves diffèrent, le texte sera implicitement reconnu comme lu par l'ensemble de la classe, et l'enseignant « passera à l'étape suivante ».

Limites de l'indicateur

Après une séance donnée, chaque élève passe notre test et reçoit un score de Distance à la Performance Attendue. La validité de ce test ne pourrait pas être appréciée à l'aune de tous les critères de validité des tests psychométriques. En effet, chaque séance observée donne lieu à un test différent, qui est fonction des savoirs en jeu lors de la séance. Ainsi, mesurer la fiabilité d'un test afin de savoir si plusieurs passations aboutissent aux mêmes résultats n'aurait pas de sens, tout comme étalonner le test pour obtenir une distribution des scores prédéfinie.

Il est toutefois possible d'examiner la validité de contenu : quelles dimensions tester ? Comment choisir parmi les items qui composent chaque dimension ? Ce sont ici des considérations théoriques qui entrent en jeu, et les apports conjoints de spécialistes de la didactique et de la psychologie cognitive de la discipline enseignée peuvent être précieux pour identifier ces éléments. Par ailleurs, afin de maximiser la validité discriminante du test, il convient d'éviter que les élèves retravaillent, par exemple chez eux, la tâche observée. Ce

[4] Des résultats approfondis peuvent être consultés dans les articles précités.

biais pourrait par exemple accroître l'hétérogénéité des scores des élèves, pour des raisons extrinsèques à la séance observée.
Enfin, ce test permet de donner une image de l'hétérogénéité cognitive de la classe, mais n'aborde pas des dimensions telles l'interprétation des textes ou les valeurs du lecteur. Il ne prend pas non plus en compte l'histoire de la classe, qui pourrait permettre de déterminer les stratégies de lecture co-construites par l'enseignant et les élèves.

Intérêts de l'indicateur, enjeux pour la didactique

L'indicateur de Distance à la Performance Attendue permet de prendre en compte simultanément, théoriquement et méthodologiquement, certaines dimensions de l'activité didactique des enseignants et de celles des élèves ; il peut à ce titre intéresser les chercheurs étudiant les pratiques enseignantes et les processus d'apprentissage, ainsi que les résistances des savoirs en jeu : quels choix de tâches réalisent les enseignants relativement aux niveaux de leurs élèves ? Comment chaque élève est-il positionné face à une tâche choisie par l'enseignant ?

Selon nous, l'indicateur de Distance à la Performance Attendue permet d'opérationnaliser des concepts issu des théories didactiques, et de les confronter à des données empiriques :

- l'hétérogénéité didactique, « créée par le système didactique » (Sarrazy, 2002, p. 4). Elle peut être mise en évidence par l'hétérogénéité des DPA d'une classe après une séance.
- la différenciation didactique passive (Sensevy et al., 2008, p. 117) « didactique, puisqu'elle est le résultat d'un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir ; (…) passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé ». Nous avons en effet montré que les différences de DPA étaient liées à des progrès différenciés au cours de l'année scolaire (Idem).

Ces deux concepts ont en commun de considérer que les choix de l'enseignant (non nécessairement explicites) ont un effet sur les activités cognitives différenciées des élèves relativement aux savoirs en jeu, et donc leurs apprentissages différenciés.

Par ailleurs, les résultats obtenus au moyen de l'indicateur de DPA permettent d'interpréter des résultats issus de précédentes études concernant la distribution des notes attribuées aux élèves par les enseignants (Antibi, 2003; Bressoux & Pansu, 2003; Posthumus, 1947). Ces études montrent qu'en situation d'évaluation formelle, les enseignants ont tendance à attribuer des notes hétérogènes, discriminant ainsi les élèves de la classe. Ceci peut être dû, par exemple, à une pression sociale (provenant des parents, des collègues… auprès de qui l'enseignant essaierait de ne pas renvoyer une image laxiste). Toutefois, le fait que les DPA soient hétérogènes montre que même en situation d'apprentissage, lorsque les élèves ne sont pas formellement évalués sur leurs productions, les enseignants semblent ne pouvoir faire autrement que choisir des tâches qui discriminent les élèves en fonction des

savoirs en jeu : il s'agirait alors d'une économie intrinsèque à la classe qui expliquerait ces régularités, plutôt qu'un enjeu spécifique aux évaluations formelles.

Annexe 1 – Texte et test de DPA associé

Texte :

« C'est la récréation. Emma joue à saute-mouton avec Charles, Amélie, Camille et Théophile. Elle va sauter au dessus de chaque enfant. Théophile, Amélie et Camille baissent bien la tête, mais Charles ne rentre pas assez la tête dans les épaules. Emma se retrouve assise sur le dos de Charles. »

Test :

A. Lecture rapide de mots (voie directe)

Camille – Emma – la tête – les épaules – il joue – assise – saute-mouton – la récréation

B. Lecture de mots en contexte (voie indéterminée)

Charles joue à saute-mouton. Camille et Amélie baissent les épaules et la tête. Chaque enfant se retrouve sur le dos de Charles.

C. Lecture de syllabes (voie indirecte)

mou – cha – sau – ton – que – jou – trou – cré

D. Conscience phonologique (voie indirecte)

- Dans le mot « **épaule** », est-ce qu'on entend le son « **p**» ?
- Dans le mot « **récréation** », est-ce qu'on entend le son « **an** » ?
- Dans le mot « **Charles** », est-ce qu'on entend le son « **j** » ?
- Dans le mot « **mouton** », est-ce qu'on entend le son « **d** » ?

E. Compréhension

L'adulte lit : « A la récréation, Alice joue à saute-mouton avec Benoît, Jules et Louise. Elle va sauter au-dessus de chaque enfant. »

1. Qui est-ce qui va sauter au-dessus de chaque enfant ?
2. Jouer à saute-mouton, c'est quoi ?

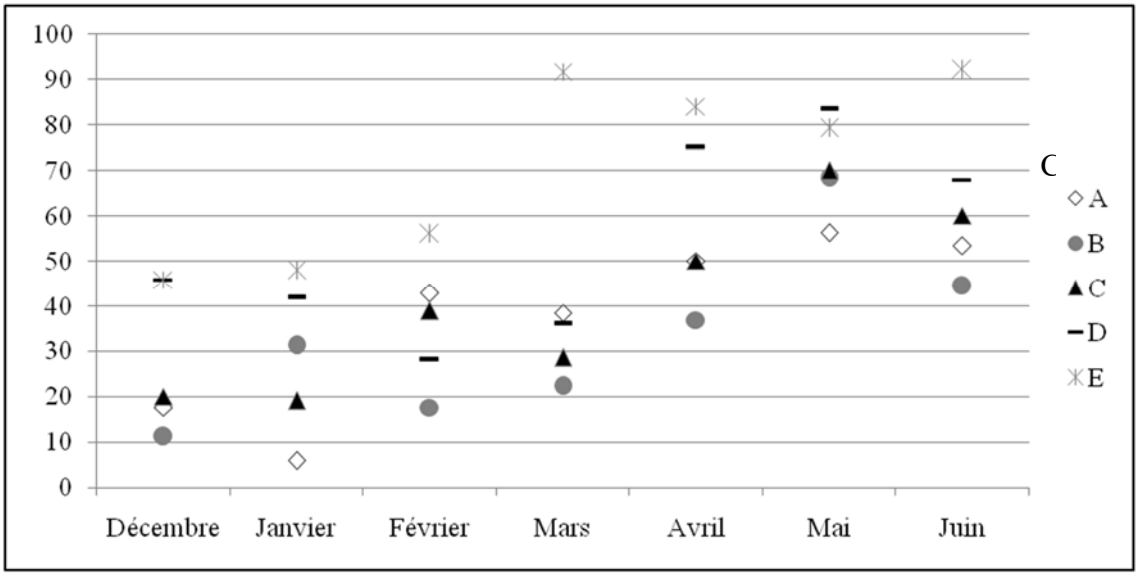
a) Des enfants sont en ligne et baissent leur dos, un autre enfant saute par-dessus.
b) Un enfant est baissé, un autre enfant saute.
c) Des enfants sautent tous ensemble comme des moutons.

Annexe 2 – Exemple de résultat (Murillo, 2010)

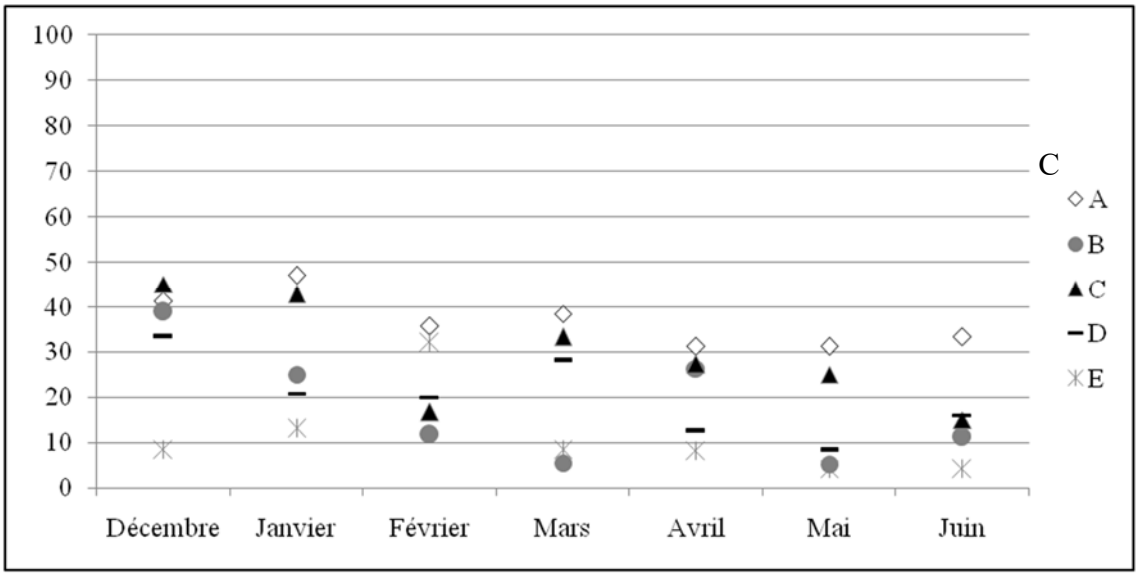
Considérant les classes dans leur globalité, les DPA des élèves diminuent au fur et à mesure que l'année avance : les classes sont de plus en plus performantes face aux textes proposés par les enseignantes observées. La diminution des DPA est particulièrement marquée pour la lecture de phrases, la lecture 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 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). Le second graphe 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.

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 enseignants : ces tâches placent invariablement certains élèves en difficulté, alors que les meilleurs lecteurs sont systématiquement très performants.



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



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

Bibliographie

Antibi, A. (2003). *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse: Math'Adore.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.

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

Chopin, M.-P., & Sarrazy, B. (2009). Apports du modèle d'hétérogénéisation didactique à l'étude des pratiques d'enseignement en mathématiques. Perspectives théoriques et praxéologiques *Actes du quatrième congrès international "Espace Mathématique Francophone"*. Dakar.

Langenberg, D. (2000). *Report of the national reading panel : Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie, 162*, 67-80.

Murillo, A. (2008). Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des indicateurs à l'interface du didactique et du pédagogique *Actes du colloque international "Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation"*. Bordeaux.

Murillo, A. (2009). *Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire. Thèse en sciences de l'éducation.* Université de Toulouse, Toulouse.

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.

Murillo, A., & Maurice, J. J. (2009). Lecture et mathématiques au cours préparatoire : généricité et spécificités de contraintes pesant sur les choix didactiques des enseignants, révélées par l'indicateur de Distance à la Performance Attendue *Actes du premier colloque international de l'ARCD "Où va la didactique comparée ?"*. Genève.

Perrin-Glorian, M.-J., & Robert, A. (2005). Analyse didactique de séances de mathématiques au collège : pratiques d'enseignants et activités mathématiques d'élèves. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14*, 95-110.

Posthumus, K. (1947). *Levensgehell en school*. La Haye.

Sarrazy, B. (2002). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics, 49*, 89-117.

Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J., & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 20*, 105-122.

Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 197-220). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.