

# **Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des indicateurs à l'interface du didactique et du pédagogique**

**Audrey Murillo**

*Groupe Pratiques Enseignantes  
Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion de Toulouse  
Sciences de l'Education  
Université Toulouse II – Le Mirail  
5, allées Antonio Machado  
31058 Toulouse Cedex 9  
murillo@univ-tlse2.fr*

**RÉSUMÉ.** Cette communication présente la construction d'indicateurs du niveau de difficulté des tâches de lecture (découverte de texte) que les enseignants de Cours Préparatoire proposent à leur classe : la Distance à la Performance Attendue et le Taux de Réponses Justes. Nous montrerons que le choix du degré de difficulté des tâches par l'enseignant n'est pas aléatoire, mais s'appuie sur des savoir-faire construits pour répondre à des contraintes qui relèvent à la fois du champ du didactique et de celui du pédagogique. L'analyse des résultats nous conduira à des propositions pour caractériser la nature des articulations entre didactique et pédagogie.

**MOTS-CLÉS :** niveau de difficulté des tâches, distance à la performance attendue, taux de réponses justes, didactique, pédagogie.

**ABSTRACT.** This paper presents indicators of the difficulty level of reading tasks that first-grade teachers give to their students: the distance to expected performance and the percentage of right answers. We show that the choices of difficulty level of tasks rely on implicit practical knowledge. This knowledge answers both to content management constraints and classroom management constraints. The results lead to characterize the nature of relationship between didactics and pedagogy.

**KEYWORDS :** difficulty level of tasks, distance to expected performance, percentage of right answers, didactics, pedagogy.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES MAJEURES**

Maurice, J.-J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue Française de Pédagogie*, 114, 85-96.

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

Vergnaud, G. (1985). *Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. Psychologie française*, 254-251.

Cette communication présente la construction d'indicateurs du niveau de difficulté des tâches de lecture (découverte de texte) que les enseignants de Cours Préparatoire proposent à leur classe. Nous montrerons que le choix du degré de difficulté des tâches par l'enseignant n'est pas aléatoire, mais s'appuie sur des savoir-faire construits pour répondre à des contraintes qui relèvent à la fois du champ du didactique et de celui du pédagogique. L'analyse des résultats nous conduira à des propositions pour caractériser la nature des articulations entre didactique et pédagogie.

## 1. La tâche scolaire, instrument pour l'enseignant

De précédents travaux (Maurice, 1996) ont montré que certains savoir-faire des enseignants expérimentés étaient basés sur la connaissance des tâches scolaires. En effet, lorsqu'un enseignant prévoit de prescrire une tâche habituelle, il sait anticiper le taux de réussite qu'elle provoquera dans sa classe. Ce savoir-faire lui permet de choisir le niveau de difficulté des tâches qu'il donne à sa classe.

D'un point de vue didactique, ces savoir-faire auraient pour fonction de favoriser les apprentissages des élèves : une tâche trop facile ou trop difficile, éloignée de leur zone de proche développement (Vygotski, 1997), leur permettrait peu de progresser. D'un point de vue pédagogique, le choix du niveau de difficulté d'une tâche peut avoir diverses fonctions telles rassurer les élèves, ou au contraire leur montrer que des efforts seront nécessaires pour apprendre. Or, toute classe est hétérogène, et « *rassurer les uns, c'est ennuyer les autres ; inquiéter les autres, c'est dépasser les uns* » (Maulini, 2005, p. 22) : un enseignant ne prescrit pas des tâches à un élève épistémique, mais à un groupe dont les potentiels diffèrent. Il s'agit donc pour lui de maintenir un équilibre entre le niveau de difficulté des tâches et le niveau de la classe, ou plutôt l'ensemble des niveaux des élèves.

Les savoir-faire liés au choix et à l'ajustement du niveau de difficulté des tâches sont des schèmes (Vergnaud, 1985) que les enseignants ont dû construire pour s'adapter aux contraintes des situations rencontrées. Ils ont appris à choisir des tâches adaptées à leur classe : ces tâches sont pour eux des instruments (Rabardel, 1995), c'est-à-dire des artefacts auxquels sont associés des schèmes d'utilisation. Comme tout instrument, les tâches prescrites aux élèves autorisent deux types de médiations :

- *des médiations pragmatiques*. La tâche permet une « *action transformatrice* » (Rabardel, 1995) : par la tâche, l'enseignant attend une activité de ses élèves. Cette activité peut être suscitée à des fins didactiques (faire apprendre) et/ou pédagogiques (par exemple, occuper l'élève pour éviter qu'il ne chahute).
- *des médiations épistémiques*. La tâche provoquant une activité, elle permet à l'enseignant d'obtenir des informations sur les élèves.

Ainsi, les tâches deviennent des instruments pour l'enseignant lorsqu'elles lui permettent d'avoir sur sa classe un pouvoir d'anticipation, de prise d'information et de régulation.

Pour le chercheur, les tâches scolaires ont l'avantage d'être des observables donnant accès :

- à des choix que font les enseignants (quelles tâches choisissent-ils ? comment les modifient-ils en cours de séance ?) ;
- à certaines dimensions de l'activité des élèves (comment réalisent-ils la tâche qui leur est prescrite ?) ;
- aux savoirs et savoir-faire en jeu.

Dans la suite de cette communication, nous allons tenter de décrire l'utilisation des tâches par les enseignants, en rapport avec les jeux de savoir et les potentiels des élèves. Pour ce faire,

nous allons présenter des indicateurs du niveau de difficulté des tâches que les enseignants proposent à leurs élèves. Dans un second temps, les résultats obtenus nous permettront d'avancer des propositions afin de cerner la nature des articulations entre didactique et pédagogie.

## **2. Variété des séances observées**

Nous centrons notre étude sur les tâches prescrites par les enseignants lors de séances de lecture (découverte de texte), au Cours Préparatoire. Les cinq enseignants observés sont expérimentés (au moins onze ans d'enseignement dont cinq en Cours Préparatoire) ; nous avons assisté à des séances de lecture qu'ils considèrent comme habituelles. Afin d'appréhender l'évolution des séances dans l'année scolaire, 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 repérer quels élèves interviennent.

Avant de présenter les indicateurs des niveaux de difficulté des tâches que les enseignants prescrivent, il est important de noter que pour les aspects didactiques, la variété intra- et inter-classe observée est importante : la nature des textes et l'accompagnement des élèves dans la lecture diffèrent. Les modes de groupements sont également variés (groupe-classe dans deux des classes observées, groupes homogènes quasi-systématiques dans les trois autres classes, avec tâches différentes).

Cette diversité des pratiques masque d'autres dimensions dont la variabilité est moindre : il s'agit de dimensions liées au niveau de difficulté des tâches.

## **3. Le niveau de difficulté des tâches**

Nous allons, dans cette partie, présenter deux indicateurs nous permettant d'appréhender le niveau de difficulté des tâches que l'enseignant prescrit à ses élèves :

- La Distance à la Performance Attendue (DPA) ;
- Le Taux de Réponses Justes (TRJ).

### **3.1. La Distance à la Performance Attendue**

#### **3.1.1. Construction de l'indicateur**

Pour chaque séance observée, nous cherchons à savoir à quelle distance se situent les élèves de ce qui est demandé par l'enseignant (oraliser et comprendre un texte) : après la séance, chaque élève a-t-il acquis, entièrement ou pour partie, les savoirs et savoir-faire en jeu ?

Afin de mesurer à quelle distance se situe chaque élève de la performance attendue par l'enseignant lors des séances observées, 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<sup>1</sup>. Ce test est construit à partir des choix des enseignants ; les scores reflètent ainsi 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, à un moment de l'année scolaire, dépend à la fois du potentiel de l'élève et des tâches choisies par l'enseignant : l'ensemble des DPA d'une classe permet d'appréhender

---

<sup>1</sup> Chaque test mesure différentes dimensions de la lecture : voie directe (lecture rapide de mots isolés), voie indirecte (lecture de syllabes), voie mixte (lecture de phrases), conscience phonologique et compréhension. Dans le cas de différentes tâches proposées simultanément à des groupes homogènes, ces différentes tâches sont analysées et donnent lieu à différents tests. Chaque élève passe le test qui correspond à la tâche qu'il a eu à réaliser deux jours avant.

l'hétérogénéité didactique du groupe, hétérogénéité « créée par le système didactique » (Sarrazy, 2002b), 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. Un élève a une DPA égale à 0 s'il réussit l'ensemble de notre test (la distance est nulle entre ses performances et les performances attendues) ; un score de DPA proche de 0 indique que l'élève a acquis les savoirs en jeu (cette acquisition peut avoir eu lieu, avant, pendant, ou juste après la séance). L'élève a une DPA égale à 1 s'il ne réussit aucun item. Un score proche de 1 montre que deux jours après la séance, l'élève est peu performant : lors de la séance, cette distance était au moins aussi importante, et les médiations de l'enseignant ne lui ont pas permis d'acquérir les savoirs en jeu.

### **3.1.2. Résultats : les choix des tâches provoquent une hétérogénéité didactique**

Considérant les classes dans leur globalité, les DPA des élèves diminuent au fur et à mesure de l'année : les élèves sont de plus en plus performants<sup>2</sup> face aux textes proposés par les enseignants. Seule la dimension « compréhension du texte » n'évolue pas de façon régulière en cours d'année.

Toutefois, il est important de noter que quelle que soit la classe et la période de l'année, il existe toujours des élèves qui possèdent les savoirs en jeu, et d'autres pour lesquels ce n'est pas le cas (ils ont échoué à au moins la moitié de notre test).

Ces résultats, également obtenus lors de l'étude d'autres classes (Maurice & Murillo, 2007, 2008, à paraître) montrent 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 élèves les plus forts sont systématiquement très performants.

Rappelons que nos tests prennent en compte la différenciation simultanée des tâches : lorsque les élèves sont, pendant la séance observée, confrontés à des tâches différentes, nos tests sont également différents. Or, les mesures de DPA montrent que, même dans ces cas, les élèves les plus faibles sont à une forte distance des tâches qui leur sont prescrites, alors que les plus performants ont toujours acquis les savoirs en jeu. Les enseignants 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. Les enseignants paraissent contraints de ne pas attendre que tous les élèves aient appris, pour passer à la séance suivante.

L'analyse des DPA montre 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'année scolaire. 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 enseignants deviennent-elles de plus en plus difficiles, et les Taux de Réponses Justes diminuent-ils ou se stabilisent-ils ?

## **3.2. Le Taux de Réponses Justes**

---

<sup>2</sup> Des tests appariés de Friedman montrent, pour chacune des cinq DPA, qu'il existe des différences significatives en fonction du mois (pour chaque DPA, toutes classes confondues : Chi2 de Friedman > 49 ; p<.0001).

### 3.2.1. Construction de l'indicateur

Les scores de DPA prennent en compte, indirectement, les médiations en classe (des aides bénéfiques devraient être liées à de faibles DPA). Toutefois, à elle seule, la DPA ne nous permet pas d'estimer à quel point l'étayage 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 difficile à oraliser et comprendre ? 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 ; alors que la DPA est une mesure individuelle (à chaque séance, un score de DPA est attribué à chaque élève), le TRJ est une mesure collective (chaque séance est associée à un TRJ). 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, autant en oralisation qu'en compréhension ;
- *le découpage par l'enseignant de la tâche en sous-tâches, et les aides apportées* : 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 a des chances d'être très élevé. Au contraire, si l'enseignant pose des questions moins fermées en apportant peu d'informations, le TRJ risque d'être faible ;
- *les élèves interrogés* (n'interroger que les élèves les plus performants permettrait par exemple d'augmenter le TRJ).

Contrairement à la DPA, le TRJ montre un niveau de difficulté « visible par tous » : la tâche de lecture peut sembler 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<sup>3</sup>. Pour chaque sous-tâche, nous notons si l'élève interrogé a su la réaliser sans aide (réponse juste) ou non.

Une analyse des DPA et des TRJ nous apporte des informations sur le niveau de difficulté des tâches que les enseignants prescrivent et sur leur manière de gérer l'hétérogénéité de la classe.

### 3.2.2. Résultats : des TRJ invariants, quelles que soient la classe et la période de l'année

Pour chacune des trente-sept séances observées, nous analysons les interactions enseignant-élèves et relevons le Taux de Réponses Justes.

Les TRJ sont quasi-invariants, quelle que soit la classe, la période de l'année, le mode de groupement des élèves, les médiations de l'enseignant, etc. Ils se situent dans un cadre n'excédant pas 16% autour de la médiane (égale à 57%) : dans aucune des séances observées le TRJ n'est inférieur à 41% ou supérieur à 72% (valeurs extrêmes).

<sup>3</sup> Par exemple :

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

Par les questions qu'ils posent (découpage en sous-tâches) et les élèves qu'ils choisissent d'interroger, les enseignants parviennent donc à maintenir un TRJ quasi-constant : bien que les élèves soient de plus en plus performants en lecture au fur et à mesure de l'année, 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 : ils ont construit des savoir-faire nécessaires à la conduite de la classe. Les registres de médiation diffèrent en fonction de la classe, mais, dans tous les cas, évoluent au cours de l'année : les sous-tâches deviennent de plus en plus difficiles<sup>4</sup>.

Ainsi, le choix des médiations « compense » l'accroissement du potentiel de la classe, de façon à arriver à un équilibre dans les interactions enseignant-élèves lors de la séance.

#### 4. Des pistes pour appréhender l'articulation entre didactique et pédagogie

##### 4.1. Eléments de définitions

En nous basant sur les résultats présentés ci-avant, nous allons tenter de répondre à la question de l'articulation entre didactique et pédagogie ; pour ce faire, il nous paraît nécessaire de délimiter le sens avec lequel nous employons ces termes. Didactique et pédagogie sont, dans la littérature, employées pour désigner des notions de différents niveaux :

- *Un premier niveau* est celui des actions de l'enseignant, et des fonctions de ces actions mises en œuvre en contexte d'enseignement. A l'instar d'Altet (1998, p. 11), il est possible de considérer que l'enseignement « *couvre deux champs de pratiques* » :
  - o le champ de la didactique, qui relève « *de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève* ».
  - o le champ de la pédagogie, qui relève « *de la relation interpersonnelle, sociale* » entre enseignant et élèves : les sanctions, la mise en place de situations attractives, les modes de groupement des élèves... font partie de ce champ.

Similairement, Doyle (1986) évoque la « *gestion de la matière* » et la « *gestion de la classe* » ; Goigoux (1999) différencie quant à lui la « *logique des contenus d'enseignement* » et la « *logique de la conduite de la classe* ». Nous considérerons ici que les premiers éléments de ces dichotomies relèvent du didactique, les seconds du pédagogique.

- *Un second niveau* peut être illustré par les définitions de Sarrazy (2002b, p. 12) : « *la pédagogie recouvre un ensemble de théories éducatives se référant, plus ou moins explicitement, à une axiologie, à une idée de l'Homme et de la société ; la didactique enfin, désigne la science qui se propose d'étudier, et de modéliser sous la forme de situations, les conditions spécifiques de la diffusion des connaissances et du maintien de leurs sens lors de leur passage d'une institution à une autre.* » Ces définitions se situent au niveau de la « *science* » (pour la didactique) ou de la « *théorie* » (pour la pédagogie), c'est-à-dire au niveau du « *discours sur* » les situations d'enseignement-apprentissage.

---

<sup>4</sup> Dans une classe, en début d'année, l'enseignant 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 être de la compréhension orale uniquement) ; au fur et à mesure de l'année, l'enseignant pose de plus en 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 une autre classe, jusqu'au mois d'avril, l'enseignant 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).

Ainsi, au risque de grossir le trait, nous pouvons considérer que la pédagogie (second niveau) est un discours sur le pédagogique (premier niveau), tout comme la didactique est un discours sur le didactique.

Nous commencerons par appuyer notre analyse sur les notions de premier niveau : si la dichotomie didactique/pédagogie est souvent utilisée dans la littérature, est-elle pertinente pour l'enseignant, lorsqu'il doit prendre des décisions quotidiennes ? Si certaines actions de l'enseignant ont une fonction uniquement didactique et d'autres une fonction uniquement pédagogique, notre hypothèse est que la frontière entre ces deux dimensions est largement perméable. Les choix didactiques pourraient difficilement se faire indépendamment de choix pédagogiques, et réciproquement. Une analyse de nos résultats en termes de contraintes et fonctions didactiques et pédagogiques va nous permettre d'étayer ces propos.

#### **4.2. Analyse des résultats en termes de contraintes didactiques et pédagogiques**

Parmi les multiples décisions qu'un enseignant prend, nombreuses sont celles concernant les tâches qu'il propose à ses élèves. Choisir une tâche permettrait de répondre à des contraintes de la situation relevant à la fois du didactique (favoriser les apprentissages) et du pédagogique (« tenir » la classe).

Le Taux de Réponses Justes, quasi-constant quelle que soit la classe et la période de l'année, reflète le niveau de difficulté de la tâche en cours de séance. 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 des médiations de l'enseignant : les élèves sont globalement de plus en plus performants face aux textes proposés, même si certains, en fin d'année, n'ont pas les outils leur permettant de lire les textes étudiés. L'étude conjointe des TRJ et des DPA montre que le niveau de difficulté des tâches et les médiations apportées sont loin d'être aléatoires, elles sont ajustées au niveau du groupe-classe (ni trop faciles, ni trop difficiles).

Chaque séance provoque des DPA hétérogènes ; ce constat peut trouver des explications dans les champs de la didactique et de la pédagogie :

- *d'un point de vue didactique*, attendre que l'ensemble des élèves de la classe maîtrisent les savoirs en jeu pour passer à la séance suivante serait lié à une avancée didactique trop lente pour la majorité des élèves. A l'inverse, une avancée trop rapide positionnerait trop d'élèves à une forte distance de la performance attendue, et la majorité de la classe ne pourrait progresser. L'avancée didactique, pour être efficace pour le plus grand nombre, semble devoir s'appuyer sur les élèves moyens<sup>5</sup> : cela se traduirait par des DPA hétérogènes, par des tâches qui font réussir certains élèves de la classe, mais pas d'autres. L'enseignant serait contraint de trouver un compromis entre deux buts contradictoires : « *faire avancer le savoir* » et ne pas « *abandonner certains élèves dans cette aventure* » (Sarrazy, 2002b). Des tâches dont le niveau de difficulté est adapté aux élèves moyens sont certainement celles qui permettent le mieux d'atteindre ces buts.
- *d'un point de vue pédagogique*, prescrire des tâches qui entraînent la réussite pour certains élèves et l'échec pour d'autres a certainement pour fonction de « montrer les possibles » aux élèves. Ces tâches signalent aux élèves qu'ils ont la possibilité de réussir (puisque certains ont des DPA nulles), elles montrent aussi que la réussite ne va

---

<sup>5</sup> Des tests standardisés en début et en fin d'année montrent que les élèves qui ont l'opportunité de progresser le plus faisaient partie des « moyens » en début d'année.

pas de soi, et qu'il est possible d'échouer (puisque certains ont de fortes DPA). Des tâches difficiles pour l'ensemble de la classe décourageraient les élèves, des tâches trop faciles les démobiliseraient. Prescrire une tâche qui fait réussir certains élèves mais pas d'autres est certainement un moyen de faire passer indirectement des messages tels « vous pouvez y arriver » et « attention, il faut travailler ».

L'équilibre illustré par le Taux de Réponses Justes semble également répondre à des fonctions à la fois didactiques et pédagogiques :

- *fonctions didactiques* : les réponses justes servent à rendre public le savoir, à faire avancer le temps didactique... les réponses fausses peuvent avoir pour fonction de pointer une difficulté, de s'attarder sur un point important. Si le TRJ était très faible ou très élevé, il reflèterait un grand nombre de questions très difficiles ou très faciles. Les tâches choisies par l'enseignant et l'étayage mis en œuvre ne seraient certainement pas dans la zone de proche développement de la majorité des élèves. Des questions trop faciles ou provoquant trop d'échec ne seraient pas bénéfiques aux apprentissages du groupe-classe.
- *fonctions pédagogiques* : les réponses justes auraient pour fonction de donner confiance aux élèves, de les inciter à participer... les réponses fausses montreraient qu'il est nécessaire de travailler pour progresser, à rappeler à l'ordre un élève distrait... L'enseignant doit trouver un équilibre, un Taux de Réponses Justes acceptable par le groupe-classe, qui à la fois maintient l'effort et incite à la participation. Il s'agit également pour lui de légitimer son rôle de médiateur : si l'ensemble de la classe répondait juste, les élèves sembleraient ne rien avoir à apprendre de lui... trop de réponses fausses, et son action paraîtrait inopérante.

Pour arriver à cet équilibre, les enseignants ont dû anticiper et adapter leurs actions à leur classe, ils ont dû construire des schèmes, basés sur des concepts-en-acte et des théorèmes-en-acte (pas nécessairement explicites) : ces invariants opératoires leur permettent de prélever des informations sur leurs élèves et sur les tâches, et d'ajuster ces dernières au niveau de la classe. Les tâches et les médiations deviennent pour l'enseignant des instruments de pilotage de la classe : si, pour les concepteurs des tâches scolaires, ces dernières ont généralement pour fonction de « faire apprendre » les élèves (fonctions didactiques), des processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995) permettent aux enseignants d'utiliser les tâches pour remplir également d'autres fonctions, relatives aux dimensions pédagogiques.

Nos résultats contribuent à répondre à la question de l'articulation entre didactique et pédagogie. Les choix des niveaux de difficulté des tâches, comme nous l'avons montré, semblent répondre à des fonctions pédagogiques (« tenir la classe ») et constituer un « moindre mal » didactique : tous les élèves apprennent, même si les élèves faibles progressent moins que les autres<sup>6</sup>. Considérant le groupe-classe dans sa globalité, il existerait donc une concordance entre « ce qu'il faut faire pour tenir sa classe » et « ce qu'il faut faire pour que le groupe-classe apprenne » : les mêmes choix des enseignants répondraient à la fois à des contraintes didactiques et à des contraintes pédagogiques pour enseigner à un groupe hétérogène.

Toutefois, nous avons vu que les choix des enseignants profitaient moins aux élèves les plus faibles : comme l'écrit Sarrazy (2002b, p. 12), « *l'enseignement n'est efficace qu'à partir d'un seuil de compétence initial (...); ce seuil (...) est fixé par le professeur* ». Les choix didactiques et pédagogiques qui semblent le mieux convenir au groupe-classe dans sa globalité sont des choix qui ne permettent pas aux élèves faibles de progresser autant que les autres. La complémentarité des enjeux pédagogiques et didactiques lorsqu'on évoque le groupe-classe

---

<sup>6</sup> Les élèves qui ont un faible niveau en décodage en début d'année sont ceux qui font le moins de progrès dans cette dimension de la lecture (relativement à leur niveau de départ) ; en fin d'année, ils ont également un faible niveau en compréhension écrite.



paraît ne plus être valide lorsqu'on considère uniquement les élèves les plus faibles. Quels que soient les choix didactiques des enseignants (nous avons montré leur variété), ils semblent contraints de rentrer dans un cadre qui laisse de côté les élèves les plus faibles, pour ne pas mettre en péril l'équilibre de la classe.

#### 4.3. Didactique vs. pédagogie : quelle validité de la dichotomie ?

L'interprétation de nos résultats montre que la limite entre didactique et pédagogie (au premier niveau, « gestion de la matière » et « gestion de la classe ») est loin d'être étanche. Tout enseignant serait contraint de prendre en compte ces deux dimensions : ses choix de gestion du contenu ne sont pas sans conséquences pédagogiques, et ses choix de gestion de la classe ne sont pas sans conséquences didactiques. Il existerait un espace de jonction entre didactique et pédagogie, qui participerait à expliquer les difficultés des enseignants débutants, et les dilemmes des plus expérimentés.

A titre d'illustration, Shulman (1986) évoque deux recherches, l'une centrée sur la gestion du contenu, l'autre sur la gestion de la classe, aboutissant à des résultats divergents. Ces études portent sur le temps d'attente, durée que l'enseignant laisse aux élèves, entre le moment où il a terminé de poser une question, et le moment où l'élève répond. Rowe (1974) montre que des temps d'attente longs (3 à 5 secondes) entraînent des réponses d'élèves plus recherchées que des temps d'attente courts. Or, les travaux de Kounin (1970) indiquent que des temps d'attente longs sont liés à des problèmes de discipline plus nombreux... Les conséquences d'un même choix (ici le temps d'attente après une question) sont donc à la fois pédagogiques et didactiques. Il s'agit pour l'enseignant d'agir en prenant constamment en compte, consciemment ou non, ces deux dimensions ; nos résultats concernant le niveau de difficulté des tâches montrent que c'est effectivement le cas. Par ailleurs, une étude à double approche (ergonomique et didactique) analyse le cas d'une enseignante débutante qui ne parvient pas à obtenir le calme dans sa classe avant de donner des consignes ; c'est finalement en abandonnant cette stratégie et en prescrivant des tâches d'apprentissage qu'elle obtient un climat de travail (Félix & Saujat, 2007) : les auteurs évoquent un « *entrelacement* » entre techniques de gestion de la classe et nécessités didactiques ». Dans le domaine de l'Éducation Physique et Sportive, Martel, Brunelle et Spallanzani (1991) considèrent le degré de difficulté des tâches comme facteur ayant une influence sur le climat d'apprentissage, dimension on ne peut plus pédagogique... Des constats similaires conduisent Weisser (2007) à écrire que les didactiques sont « *disciplinaires à double titre* », puisqu'un dispositif d'apprentissage donné peut permettre « *d'éviter que n'apparaissent des problèmes de discipline, au sens de maintien de l'ordre* ».

#### 4.4. Implications au niveau du « discours sur » et des prescriptions

Nous avons, dans notre analyse, momentanément laissé de côté le niveau du « discours sur » (didactique et pédagogie comme science et théorie). A la lumière des résultats et des études présentés, nous ne pouvons maintenant que regretter la trop grande étanchéité théorique entre les discours relevant de la pédagogie et ceux relevant de la didactique. Nous soutiendrons, à l'instar de Sarrazy (2002a), qu'il est stérile d'opposer pédagogie et didactique, tout comme d'envisager l'enseignant tantôt comme un pédagogue, tantôt comme un didacticien. Néanmoins, en didactique, des concepts tels le contrat didactique (Brousseau, 1998) et la négociation didactique (Chevallard, 1986) laissent déjà entrevoir des aspects des relations enseignant-élèves non exclusivement centrés sur le savoir. De plus en plus de recherches (dont celles citées ci-avant) sont amenées à croiser des indicateurs de type didactique et de type pédagogique, prenant en compte les rapports complexes entre ces deux aspects des situations d'enseignement-apprentissage : il s'agit de ne pas « *minor[er] une préoccupation majeure des enseignants : permettre aux élèves d'apprendre* » sans toutefois considérer « *l'activité d'enseignement comme exclusivement orientée par la visée d'un savoir à faire acquérir aux élèves* » (Goigoux, 2007, p. 101).

## Bibliographie

- Altet, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. (textes rassemblés par Balacheff N. et al.) Grenoble: La Pensée sauvage.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J. M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (pp. 31-59). Bruxelles: De Boeck.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: McMillan.
- Félix, C., & Saujat, F. (2007). Les débuts dans le métier enseignant. In P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlegan, E. Pacurar & P. Remoussenard (Eds.), *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.
- Goigoux, R. (1999). Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Actes de lecture*, 67.
- Goigoux, R. (2007). Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 91-102). Toulouse: PUM.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New-York: Holt, Rinehard & Winston.
- Martel, D., Brunelle, J., & Spallanzani, C. (1991). 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*, 24(12), 37-50.
- Maulini, O. (2005). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(3).
- Maurice, J.-J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue Française de Pédagogie*, 114, 85-96.
- Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2007). La Distance à la Performance Attendue, un indicateur prévisionnel de l'efficacité différenciée des enseignants - En lecture, au cours préparatoire. In *Actes du colloque international des IUFM du Pôle Nord-Est "Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves"*. Besançon.
- Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008, à paraître). 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.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rowe, M. B. (1974). 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*, 11(81-94).
- Sarrazy, B. (2002a). Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ?* (pp. 131-154). Paris: L'Harmattan.
- Sarrazy, B. (2002b). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 89-117.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 254-251.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Weisser, M. (2007). Les didactiques disciplinaires : un calembour ? In P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlegan, E. Pacurar & P. Remoussenard (Eds.), *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.