



HAL
open science

L'enseignant face à ses élèves : comment favoriser la réussite de tous malgré leurs différences ? Les réponses de la tâche complexe

Rémi Ledoux

► To cite this version:

Rémi Ledoux. L'enseignant face à ses élèves : comment favoriser la réussite de tous malgré leurs différences ? Les réponses de la tâche complexe. Education. 2016. dumas-01406127

HAL Id: dumas-01406127

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01406127v1>

Submitted on 30 Nov 2016

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Parcours: Histoire-Géographie

L'enseignant face à ses élèves : comment favoriser la réussite de tous malgré leurs différences ?

Les réponses de la tâche complexe

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Rémi Ledoux

le 1er juin 2016

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jérôme BÉLIARD, directeur de mémoire

Lionel ROUSSEAU, président de la commission



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Engagement de non plagiat

Je soussigné Ledoux Rémi

Déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire cet écrit ou ce mémoire.

Signature :

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire monsieur Jérôme BÉLIARD. Je le remercie pour son accompagnement tout au long de ma formation à l'ESPE de Nantes, pour sa disponibilité et pour m'avoir transmis son plaisir d'enseigner.

Je remercie très spécialement Monsieur THIBAULT, enseignant de communication/marketing pour la promotion 2008 du bac STG du lycée Grand Air. Il m'a permis de reprendre confiance en mes capacités et d'entrevoir que tout est possible avec de la volonté.

Je remercie l'équipe de direction du collège-lycée de LA PERVERIE, qui me permet depuis 5 ans maintenant de me former auprès des élèves en tant qu'assistant d'éducation. Je remercie très spécialement madame Marilyne LEBRETON, pour ses conseils et sa confiance, pour m'avoir transmis son plaisir de travailler avec les élèves.

Je remercie mes tuteurs de stage monsieur Lionel ROUSSEAU et madame Dominique LE GARGASSON. Leur accompagnement et leur bienveillance m'ont permis de comprendre un peu plus la réalité du métier d'enseignant.

Je remercie la responsable du dispositif ULIS de l'établissement de LA PERVERIE, madame Marie BRAHIMI, pour m'avoir accueilli au sein de sa classe cette année. Son accompagnement m'a été d'une grande aide pour comprendre les besoins des élèves en difficultés.

Je tiens également à remercier mes entraîneurs de planche à voile messieurs Patrick BONDIS, Stephan ROCHE, Fabrice TOUSSAINT et madame Françoise LECOURTOIS. Mes années en sport-étude m'ont appris la rigueur et le dépassement de soi. Ces qualités m'ont été essentielles dans mes projets universitaires.

Je remercie enfin mes parents pour leur soutien et leur confiance qui ont été sans faille depuis le début de mes projets. Je leur dois ma vision du métier d'enseignant, un mélange d'empathie et de bienveillance.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 7
1. Le cadre théorique : identification, reconnaissance et prise en compte des différences entre les élèves au sein de la classe :	p. 10
1.1. <u>Les inégalités scolaires :</u>	p. 10
1.1.1. Le constat de l'enquête PISA de 2012	p. 10
1.1.2. Définition et origines des inégalités scolaires	p. 11
1.2. <u>L'hétérogénéité des élèves :</u>	p. 13
1.2.1. Définition, origines, évolution	p. 13
1.2.2. De l'identification des besoins à leur compatibilité avec la réussite en classe	p. 15
1.3. <u>La gestion de l'hétérogénéité dans la classe : méthodes et expérimentations :</u>	p. 18
1.3.1. Les méthodes pédagogiques qui prennent en compte l'hétérogénéité de la classe	p. 18
1.3.2. La pédagogie différenciée : tentatives de prise en compte d'élèves ULIS au sein de classes de 5 ^{ème} et de 4 ^{ème}	p. 21
1.4. <u>La tâche complexe : entre utopie et réalité :</u>	p. 24
1.4.1. Une pratique révélatrice des préoccupations politiques	p. 24
1.4.2. Expérimentation d'une tâche complexe dans une classe de 5 ^{ème}	p. 26

Sommaire du mémoire

2. Le cadre didactique : préparation et mise en place d'une tâche complexe dans une classe de 4^{ème} :	p. 29
2.1. <u>Connaître les élèves : de l'observation à l'identification des besoins :</u>	p. 29
2.1.1. Les caractéristiques des élèves	p. 29
2.1.2. De l'identification des besoins à la formation des groupes	p. 30
2.2. <u>La tâche complexe : de la préparation de l'activité à la mise en place du protocole d'expérimentation :</u>	p. 32
2.2.1. Sujet, consignes et ressources	p. 32
2.2.2. Les attentes de l'activité et le protocole d'expérimentation	p. 34
3. Le cadre d'analyse : les réponses de la tâche complexe :	p. 36
3.1. <u>Du stagiaire à l'enseignant : les données de surface :</u>	p. 36
3.1.1. Une classe au travail	p. 36
3.1.2. Des productions finales qui répondent aux attentes	p. 37
3.2. <u>Du stagiaire au chercheur : les données spécifiques :</u>	p. 39
3.2.1. Les réalités du travail de groupe : les dynamiques du G7	p. 39
3.2.2. La parole aux élèves : impressions et représentations	p. 43
3.3. <u>Limites et discussions autour de l'activité :</u>	p. 44
Conclusion	p. 46
Bibliographie	p. 47
Annexes	p. 51
<u>Annexe 1</u> : Le sociogramme	p. 51

Sommaire du mémoire

<u>Annexe 2</u> : Les compétences des enseignants (Finlande/France)	p. 52
<u>Annexe 3</u> : ULIS 5 ^{ème} : plateaux de jeu	p. 53
<u>Annexe 4</u> : ULIS 5 ^{ème} : évaluation sommative	p. 56
<u>Annexe 5</u> : ULIS 4 ^{ème} : plateau de jeu	p. 57
<u>Annexe 6</u> : Classe 4 ^{ème} : frise chronologique	p. 58
<u>Annexe 7</u> : ULIS 4 ^{ème} : frise chronologique aménagée	p. 59
<u>Annexe 8</u> : Tâche complexe 5 ^{ème} : fiche consignes et documents	p. 60
<u>Annexe 9</u> : Classe 5 ^{ème} : extrait du programme d'histoire	p. 63
<u>Annexe 10</u> : Tâche complexe 5 ^{ème} : retranscription dialogues groupe	p. 64
<u>Annexe 11</u> : Tâche complexe 5 ^{ème} : fiches-aide	p. 67
<u>Annexe 12</u> : Tâche complexe 5 ^{ème} : traces écrites	p. 69
<u>Annexe 13</u> : Fiche observation d'un enseignant en classe	p. 70
<u>Annexe 14</u> : Fiche observation des dynamiques d'une classe	p. 71
<u>Annexe 15</u> : Classe 4 ^{ème} : questionnaire connaissance des élèves	p. 71
<u>Annexe 16</u> : Classe 4 ^{ème} : extrait du programme d'histoire	p. 72
<u>Annexe 17</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : fiche consignes et compétences	p. 72
<u>Annexe 18</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : document guide format de rédaction	p. 73
<u>Annexe 19</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : document vide format de rédaction	p. 73
<u>Annexe 20</u> : Ressources externes tâche complexe 4 ^{ème} : affiches	p. 74
<u>Annexe 21</u> : Ressources externes tâche complexe 4 ^{ème} : biographies	p. 77

Sommaire du mémoire

<u>Annexe 22</u> : Ressources externes tâche complexe 4 ^{ème} : fiches-aide	p. 78
<u>Annexe 23</u> : ULIS 4 ^{ème} : brouillon aménagé	p. 80
<u>Annexe 24</u> : ULIS 4 ^{ème} : biographie aménagée	p. 81
<u>Annexe 25</u> : Évaluation tâche complexe 4 ^{ème} : compétence n°6	p. 82
<u>Annexe 26</u> : Évaluation tâche complexe 4 ^{ème} : critères de notation	p. 82
<u>Annexe 27</u> : Évaluation tâche complexe 4 ^{ème} : utilisation aides	p. 83
<u>Annexe 28</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : questionnaire élèves	p. 83
<u>Annexe 29</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : dispositif dans la classe	p. 84
<u>Annexe 30</u> : Évaluation tâche complexe 4 ^{ème} : compétence n°6 évaluée	p. 85
<u>Annexe 31</u> : Évaluation tâche complexe 4 ^{ème} : utilisation aides évaluée	p. 86
<u>Annexe 32</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : brouillons G7 et G10	p. 86
<u>Annexe 33</u> : ULIS 4 ^{ème} : évolution du brouillon entre séance 1 et séance 2	p. 90
<u>Annexe 34</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : travail final G1, G4, G7 et G8	p. 91
<u>Annexe 35</u> : Évaluation tâche complexe 4 ^{ème} : critères notation évalués	p. 93
<u>Annexe 36</u> : ULIS 4 ^{ème} : travail final G12	p. 93
<u>Annexe 37</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : retranscription dialogues G7	p. 94
<u>Annexe 38</u> : Tâche complexe 4 ^{ème} : résultats questionnaires élèves	p. 107
<u>Annexe 39</u> : Travail interdisciplinaire : production finale G4	p. 114
4^{ème} de couverture	p. 116

Introduction

Pour reprendre les propos de Georges FELOUZIS, il s'avère que « certains élèves réussissent à l'école sans grands efforts », tandis que « d'autres ont des difficultés dès leurs premiers pas en classe et échouent très rapidement » (Felouzis, 2014, p. 3). Quelle violence et quel fatalisme dans ces mots. Certains élèves seraient-ils condamnés à l'échec dès leur entrée à l'école ?

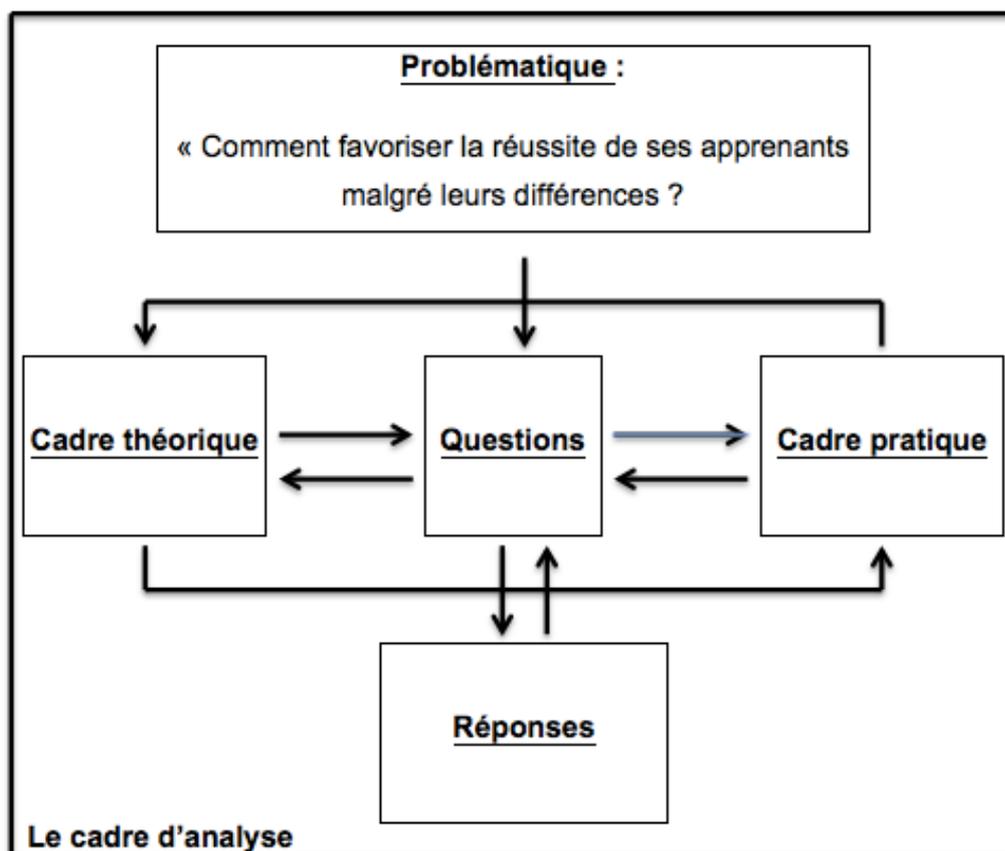
Cette question de l'échec scolaire m'interpelle directement car elle fait référence à mon parcours personnel de formation. Considéré comme un élève en difficultés dès mon entrée au collège (redoublement de ma 5^{ème}), j'ai été réorienté vers un bac technologique (STG) à partir de ma classe de seconde. Après l'obtention de celui-ci en 2008, j'ai suivi dans un premier temps une formation à l'UFR STAPS de Nantes (DEUG obtenu en 2011) dans le but de devenir enseignant d'Education Physique et Sportive. Persuadé de ma vocation pour l'enseignement, j'ai ensuite voulu découvrir une autre discipline et je me suis tourné vers la formation de l'UFR Histoire de Nantes en 2012, avec pour objectif de devenir enseignant d'histoire-géographie (licence obtenue en 2014). Cette réussite dans mon parcours universitaire m'amène à questionner le jugement de l'école sur mes capacités, sur ses choix d'orientation mais aussi sur ses pratiques pédagogiques.

Selon Sylvain GRANDSERRE et Laurent LESCOUARCH, qui critiquent l'approche traditionnelle des apprentissages, certains diront que « celui qui n'apprend pas et « résiste » à l'incantation du savoir est soit fainéant, soit peu doué. En tout cas, pas à sa place » (Grandserre & Lescourach, 2009, p. 54). Pour ma part, je pense qu'il faut creuser plus loin que ce simple constat et ainsi interroger les enseignants et leurs pratiques pédagogiques. Ma prise de confiance en mes capacités et la formation de mon projet professionnel se sont en effet construites par des rencontres. Des enseignants qui travaillaient différemment, qui voyaient plus loin que le simple résultat scolaire, qui croyaient profondément au potentiel de chaque élève et en leurs chances de réussite à l'école. L'importance de ces rencontres n'est pas à sous-estimer car, en reprenant les propos d'Aline HENRION, « une rencontre peut avoir un rôle de soutien et permettre à certains jeunes de chercher un sens et un positionnement différent face à leur difficulté

scolaire » (Henrion, 2014, p. 15). Enfin, Georges FELOUZIS nous indique qu'« il n'y a en effet aucune raison objective de penser que tous les élèves devraient réussir comme par magie de façon identique et uniforme à l'école », car « la variabilité individuelle fait partie de la condition humaine » (Felouzis, 2014, p. 3). Les élèves seraient-ils donc tous capables de réussir à l'école ?

Mes expériences scolaires et universitaires me poussent en effet à croire au potentiel de chacun. Si nous sommes tous capables d'apprendre et de réussir, Georges FELOUZIS nous invite à penser que nous ne pouvons pas tous y arriver de la même manière (« la variabilité individuelle »). Une question se pose alors : comment l'enseignant peut-il favoriser la réussite de ses apprenants malgré leurs différences ? S'intéresser aux différences entre les élèves signifie reconnaître leur diversité, à travers les concepts d'inégalités scolaires et d'hétérogénéité, ainsi que les besoins spécifiques qui y sont associés. Cette hétérogénéité est-elle positive au sein d'une classe et si oui, quelles méthodes permettent de la prendre en compte ?

Notre plaquette de formation de l'ESPE de Nantes nous indique que les objectifs de la recherche en éducation sont de développer des connaissances sur l'activité des élèves et sur les questions d'apprentissage que le métier d'enseignant pose. Ainsi, l'objectif de ce mémoire est de mettre en dialogue nos idées et notre expérience afin de construire dans un premier temps un problème didactique, puis d'y répondre dans un second. C'est pourquoi, dès la première partie de ce travail de recherche, je solliciterai le lien entre mon cadre théorique (données provenant des sciences de référence) et mon cadre pratique (données issues de mes expériences personnelle et professionnelle), selon le schéma ci-dessous. Celui-ci révèle la formation du processus de recherche et sa complexité. Issues de la problématique, plusieurs questions/hypothèses émergent et celles-ci trouvent un écho face aux données du cadre théorique ou du cadre pratique. Ces données permettent de répondre aux questions (image de l'entonnoir), ce qui amène directement à la formulation de nouvelles questions (avancée du processus de recherche). La totalité des actions de ce processus se situe alors au sein de ce que nous pouvons appeler le cadre d'analyse.



Ce schéma met également en évidence le lien très fort qui existe entre les deux cadres théorique et pratique. Je pense en effet que le cadre pratique est essentiel dans l'avancée du processus de recherche, l'expérience de terrain permettant de valider telle ou telle hypothèse issue du cadre théorique. Ce positionnement est d'ailleurs renforcé par Sylvain GRANDSERRE et Laurent LESCOUARCH, lorsqu'ils affirment que « c'est l'écart irréductible entre la théorie et la pratique qui permet de penser la pédagogie dans une interaction permanente » (Grandserre et Lescouarch, 2009, p. 32).

1. Le cadre théorique : identification, reconnaissance et prise en compte des différences entre les élèves au sein de la classe :

1.1. Les inégalités scolaires :

1.1.1. Le constat de l'enquête PISA de 2012 :

« La France bat des records d'injustice »¹. Tels étaient les propos d'un article du journal Le Monde Éducation sur le système scolaire français, le 3 décembre 2013. Ceux-ci faisaient suite à la publication des résultats de l'enquête PISA 2012 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) menée par l'OCDE, étude qui a évalué dans plusieurs domaines (lecture, mathématiques et sciences) 510 000 élèves âgés de 15 à 16 ans et provenant de 61 pays (« 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 31 pays et économies partenaires »²). Cette enquête, qui a débuté en l'an 2000 et qui publie des résultats tous les 3 ans, « donne une photographie de l'état de l'éducation au plan de son efficacité (quel est le niveau de compétence atteint par les élèves à 15 ans ?) et de son équité (quel est le niveau d'inégalité des acquis entre élèves et entre groupes d'élèves dans chaque pays ?) » (Felouzis, 2014, p. 24). Alors que la Finlande se voit érigée comme modèle de réussite éducative, d'autres pays comme la France occupent un classement moins prestigieux. Par exemple, si ses performances en mathématiques sont supérieures à la moyenne de cette enquête, l'équité des possibilités d'apprentissage en est quant à elle inférieure. Par ailleurs, la France fait partie du groupe de pays où « l'intensité de la relation entre la performance et le milieu socio-économique (est) supérieure à la moyenne de l'OCDE »³.

Si les classements issus de cette enquête PISA « sont parfois fondés sur des écarts de performances qui ne sont pas statistiquement significatifs »⁴ (Rochex, 2012), ils ont en revanche le mérite de pointer du doigt les inégalités

¹ http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-France-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html

² <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

³ *Ibid*

⁴ <http://www.questionsdeclasses.org/?Pisa-un-fetichisme-utile-a-quoi>

entre les élèves. Ce constat est d'ailleurs partagé par Georges FELOUZIS qui, se fondant sur cette même enquête PISA, affirme que « la France (...) est le pays de l'OCDE dans lequel les inégalités scolaires sont les plus fortes » (Felouzis, 2014, p. 25). La France serait-elle effectivement un pays d'injustices sur le plan scolaire, malgré l'instauration du collège unique par la loi HABY de 1977, permettant au système éducatif de devenir un « levier d'égalisation de chances » (Bulle, 2012) ? Intéressons-nous maintenant de plus près à ce concept d'inégalités scolaires, afin d'en comprendre la provenance et ses définitions.

1.1.2. Définition et origines des inégalités scolaires :

Georges FELOUZIS définit les inégalités scolaires comme « un accès différencié aux biens scolaires (filières, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique » (Felouzis, 2014, p. 3-4). Il s'agit alors d'un concept qui sert d'« outil pour comprendre comment et pourquoi les acquis scolaires, les orientations, l'accès aux différentes filières, l'obtention de diplômes, etc, sont statistiquement liés aux caractéristiques des individus » (*Ibid*, p. 9). Il existerait donc un « lien entre la réussite scolaire et certaines caractéristiques des élèves » (*Ibid*, p. 10), et celui-ci relève de plusieurs facteurs.

Nous pouvons trouver le premier facteur dans la société elle-même, lorsque Christopher JENCKS affirme qu'« à moins qu'une société n'élimine complètement les liens entre parents et enfant, l'inégalité entre les parents garantit un certain niveau d'inégalités des chances offertes aux enfants » (Jencks, 1979, p. 18). De par leurs origines, les élèves arriveraient donc à l'école « avec des degrés divers de maîtrise des outils fondamentaux nécessaires aux apprentissages » (Felouzis, 2014, p. 13-14). Il s'agit là de ce que BOURDIEU et PASSERON nomment le « capital culturel », qu'ils définissent comme l'« ensemble de savoirs et savoir-faire qui conditionnent une forte proximité des élèves des milieux les plus favorisés aux exigences scolaires » (Bourdieu & Passeron, 1964)⁵. Il s'agit là d'inégalités que Georges FELOUZIS qualifie « d'externes », car « elles ne sont pas le fruit du fonctionnement même de l'école, mais seulement le résultat de la rencontre entre

⁵ Citation reprise par G. Felouzis dans son ouvrage de 2014.

le monde scolaire (par l'intermédiaire des détenteurs de diplômes) et le monde social et professionnel » (Felouzis, 2014, p. 37-38). Si ces inégalités « externes » sont attestées, nous allons maintenant nous intéresser aux inégalités « internes », produites par l'établissement lui-même, « par son fonctionnement et les choix politiques qui le structurent » (Felouzis, 2014, p. 41).

Le second facteur d'inégalités scolaires provient des « conditions de scolarisation définies par les dotations des écoles, la nature du public scolaire des établissements, les taux d'encadrement des élèves ou encore le niveau de qualification ou l'expérience des enseignants » (Felouzis, 2014, p. 76). Cette différenciation de « l'offre scolaire » (*Ibid*, p. 80) engendrerait alors un phénomène de sélection des établissements par les familles en fonction de leurs attentes, appelé par Robert BALLION (1982) le « consumérisme scolaire » (Grandguillot, 1993, p. 14-31) et par Georges FELOUZIS le « marché scolaire » (Felouzis & Maroy & Van Zanten, 2013, p. 196). De plus, de par cette « différenciation de l'offre scolaire, on donnerait moins (...) à ceux qui ont déjà le moins (...) et plus à ceux qui ont le plus » (Felouzis, 2014, p. 80). C'est ce que MERTON (1968) appelle « l'effet Matthieu » (*Ibid*). Enfin, « l'école organise dès le début de l'enseignement secondaire obligatoire une ségrégation en découplant les parcours scolaires en fonction de filières scolairement hiérarchisées » (*Ibid*, p. 77-78). Les établissements scolaires produisent donc des inégalités scolaires à travers leurs choix politiques et organisationnels.

Le troisième facteur d'inégalités scolaires (elles aussi « internes » à l'établissement) est identifiable à travers le travail de l'enseignant, déterminé par ses méthodes pédagogiques et le fonctionnement de sa classe (Suchaut, 2008, p. 79-83). En effet, « la construction des inégalités s'inscrit dans les modes de transmission scolaire » (Felouzis, 2014, p. 93), à travers la formation d'un « malentendu entre les élèves et les enseignants à propos des tâches à accomplir et de leurs buts » (*Ibid*, p. 94). De par leurs différents degrés de maîtrise des attentes scolaires en fonction de leur capital culturel, les élèves les plus démunis devraient alors « décoder » les tâches à accomplir afin d'identifier « les savoirs scolaires à acquérir » (*Ibid*, p. 95). « Les processus de production des inégalités scolaires se fondent donc (aussi) sur les pratiques pédagogiques » (*Ibid*).

À travers ce concept d'inégalités scolaires, nous avons donc abordé les différences entre les élèves en fonction de leur milieu familial (le « capital culturel ») et des choix de celui-ci (le « consumérisme scolaire ») en fonction des caractéristiques des établissements (« l'offre scolaire »). Ces derniers, à travers leur fonctionnement, leur politique éducative (comprenant par exemple l'orientation des élèves) et les pratiques enseignantes qui y ont lieu, concourent au processus de formation de ces inégalités entre les élèves. S'il s'agit ici de facteurs qui sont en quelque sorte « imposés » aux élèves, nous allons voir à présent, à travers le concept d'hétérogénéité, que la notion de diversité des élèves est bien plus vaste encore.

1.2. L'hétérogénéité des élèves :

1.2.1. Définition, origines, évolution :

L'hétérogénéité est traditionnellement définie comme quelque chose qui manque d'unité, qui est composé d'éléments de natures différentes. Si nous savons déjà que les élèves connaissent une réussite scolaire différente selon plusieurs facteurs qui lui sont « imposés », quels sont alors les autres éléments qui peuvent différencier les élèves ?

Une première réponse est apportée par Georges FELOUZIS, lorsqu'il affirme qu'il faut « reconnaître que les rythmes d'apprentissages puissent être différents, et que certains élèves ont besoin de plus de moyens, d'attention et de sollicitation pour acquérir les compétences de base » (Felouzis, 2014, p. 17). Il s'agit ici d'éléments de différenciation propres aux élèves, dans le sens où ils proviennent de leurs caractéristiques psychologiques et biologiques. Cette différence de rythme et de besoins des élèves peut alors expliquer que dans certaines classes, l'écart entre « la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand » (Grandguillot, 1993, p 32-36). Mais comment expliquer cette différence de rythme et de besoins ?

Selon Howard GARDNER, il peut y avoir jusqu'à sept intelligences différentes chez les individus et « chacune des sept pourrait revendiquer la première place » (Gardner, 1996, p. 21). Pour les énumérer rapidement, il y a l'intelligence langagière, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale

(la capacité à construire une représentation mentale du monde autour), l'intelligence musicale, l'intelligence kinesthésique (la capacité à mobiliser son corps), l'intelligence interpersonnelle (la capacité à comprendre les autres), et l'intelligence intrapersonnelle (la capacité à avoir une représentation précise et fidèle de soi-même). Tous les élèves n'ont donc pas « les mêmes capacités ni les mêmes intérêts » (Gardner, 1996, p. 22) et c'est ce qui explique qu'ils n'apprennent « pas tous de la même façon » (*Ibid*). D'ailleurs, « c'est par la combinaison de nos intelligences que nous différons tous les uns les autres » (*Ibid*, p. 25), ce qui veut dire que chaque élève est susceptible de posséder (et donc de développer) plusieurs intelligences. Au regard de ces multiples vecteurs d'apprentissage, comment expliquer que l'échec scolaire soit aussi présent à l'école ?

Toujours selon Howard GARDNER, « notre société souffre de trois déformations » (Gardner, 1996, p. 24). En outre, certaines valeurs comme la logique ou la rationalité sont mises en avant au détriment des autres (« l'occidentomanie »). Les compétences valorisées sont celles qui sont facilement quantifiables (« la testomanie »), tandis qu'une approche unique est favorisée dans la résolution d'un problème (« l'élitomanie »). Ce constat est notamment vérifiable lorsqu'on regarde de plus près les critères retenus par les enquêtes PISA. En effet, les compétences des élèves sont mesurées dans trois domaines clés, à savoir la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la culture scientifique (Felouzis, 2014, p. 25). À travers cette enquête, « l'occidentomanie » est indéniable avec l'omniprésence des intelligences langagière et logico-mathématique. L'échec scolaire peut donc provenir d'un autre facteur, à savoir l'inadéquation entre les intelligences spécifiques des élèves et les attentes du monde scolaire, visibles à travers les modes d'évaluation. De plus, en fonction de leurs différentes intelligences, les élèves vont avoir des centres d'intérêts différents, agissant de ce fait sur leur état de motivation dans les réalisations scolaires. Si les différences entre les élèves ont des origines effectivement très variées, quelle est donc leur dynamique au sein des établissements scolaires ?

Depuis la fin des années 1980, l'école républicaine de Jules Ferry s'est « mutée en école démocratique de masse » (Dubet, 2014, p. 65-77). Si les taux de passage entre l'enseignement primaire et secondaire représentent aujourd'hui

« 100% d'une classe d'âge » (*Ibid*) et que le nombre d'élèves obtenant le baccalauréat augmente, le développement précédent nous montre bien que le système scolaire français ne tend pas vers une égalisation des chances. Bien au contraire, «il semble en effet que les inégalités d'apprentissage s'accroissent, notamment au niveau du collège » (Felouzis, 2014, p. 66-67). Toutefois, certains facteurs tendent à réduire cette hétérogénéité. À travers le « consumérisme scolaire » des familles et « l'offre scolaire » des établissements, nous pouvons déceler une tentative d'homogénéisation des élèves à l'échelle d'une classe ou d'un établissement. Ces stratégies d'atténuation des différences signifient-elles que celles-ci sont contraires à la réussite scolaire ?

1.2.2. De l'identification des besoins à leur compatibilité avec la réussite en classe :

Avec le processus de massification de l'accès à l'enseignement, « l'école doit gérer les tensions entre plusieurs ensembles de principes, entre plusieurs définitions du bien commun » (Dubet, 2014, p. 65-77). Avant même de concerner le travail de l'enseignant au sein de la classe, l'hétérogénéité peut être une source de tensions entre des individus venus de différents milieux sociaux et n'ayant pas les mêmes codes relationnels ou vestimentaires. Le premier besoin d'une classe hétérogène est donc celui de la mise en place d'un dialogue entre les élèves, par l'intermédiaire de travaux collectifs par exemple, ou encore de changements de place dans la classe afin de favoriser une ambiance dédiée au travail et exempte de tensions relationnelles. Dans certains établissements, une journée d'intégration par niveau est d'ailleurs organisée en début d'année afin de faciliter cette connaissance de l'autre. Afin de connaître le degré de cohésion ou d'éclatement du groupe, un sociogramme peut être proposé par l'enseignant (Guillaumé, 2011, p. 35-36) selon l'exemple visible en annexe 1.

Ensuite, les élèves luttent contre le cadre de l'enseignement (Yelnik, 2006), à savoir contre la tâche à accomplir ou contre l'enseignant lui-même. « C'est dans la résistance qu'ils apprennent » (Sirota, 2014, p. 135-144). Si des tensions peuvent aussi exister entre le groupe classe et l'enseignant ou entre le groupe classe et la discipline scolaire, la fixation d'objectifs peut répondre à ce besoin de cadrage et d'identification des élèves. Cela peut être le cas en particulier lors du

passage entre le CM2 et la 6^{ème}, lorsque les écoliers découvrent un monde « où le remplacement du maître par un ensemble de spécialistes rend leur identification plus difficile » (Cousin & Felouzis, 2002)⁶.

Cependant, cette notion de résistance peut aussi relever des difficultés vécues par les élèves face à une tâche à réaliser. Ce point cristallise d'ailleurs la rupture entre deux courants de psychologie : le courant piagétien (pour qui l'intelligence est cumulative et linéaire) et le courant issu des travaux de Michel SERRES sur le paysage cognitif (pour qui l'apprentissage est jalonné d'erreurs inattendues – les chutes, et de défis cognitifs – les montagnes). Parmi les adeptes de ce deuxième courant, Olivier Houdé développe le concept de résistance cognitive qui stipule que le développement cognitif d'un élève est « non-linéaire » (Houdé, 2014). Les erreurs des élèves deviennent dans ce cas normales et nécessitent « d'affiner la pédagogie et de choisir la bonne forme d'apprendre au cas par cas » (*Ibid*, p. 76-80). Ici, la notion de résistance met donc l'accent sur un autre besoin issu des classes hétérogènes, celui de l'individualisation.

Selon cette logique d'individualisation, chaque élève doit être pris en compte selon ses spécificités. Dans cette démarche, l'enseignant doit faire émerger les représentations des élèves, facteurs de résistance aux apprentissages. En effet, « chacun entendra les termes (colonisation, guerre) selon une expérience intime (familiale, individuelle), collective (vie de quartier), ou sociale » (Ledoux, 2008, p. 12-13). Si l'individualisation apporte à chaque élève de la matière pour travailler selon ses besoins et ses difficultés, la démarche de « personnalisation » (Connac, 2014) est plus appropriée au sein d'une classe car elle « organise l'espace scolaire de manière à rendre possible d'apprendre avec d'autres » (*Ibid*), sans enlever les atouts de la démarche d'individualisation. Si les difficultés des élèves ne résultent pas de leurs représentations, d'autres explications peuvent en être données (Guillaumé, 2011, p. 88-90).

L'élève peut tout d'abord manquer de méthode (planification, organisation, révisions). Ensuite, il peut avoir du mal à gérer ses émotions face à la frustration de ne pas comprendre, ou encore ne pas supporter d'effectuer un effort supplémentaire face à un obstacle. L'élève peut également manquer de bases et

⁶ Citation reprise par P. Rayou, dans l'ouvrage de J. Beillerot & M. Mosconi (2014).

ne peut alors plus suivre le rythme du cours. Enfin, chaque élève répond à un processus d'apprentissage particulier, certains retenant plus facilement par l'écriture lorsque d'autres retiennent plus aisément grâce à l'oral. Cette explication est développée par le courant cognitiviste (Grandguillot, 1993, p. 37-39), opposé au courant béhavioriste qui prône un modèle unique d'apprentissage (Weil-Barais, 2014, p. 99-107). Quoi qu'il en soit, pour ces quatre pistes explicatives le risque est le même à savoir le décrochage de l'élève.

Les besoins à prendre en compte par l'enseignant et qui sont issus de l'hétérogénéité de ses élèves sont donc multiples. Pourtant, les études portant sur la comparaison entre des classes considérées comme homogènes et des classes hétérogènes montrent que dans le premier cas, le niveau baisse ou se maintient mais il n'augmente en aucune manière (Dubet, 2014, p. 65-77). En revanche, l'activité du groupe dans le deuxième cas peut être « paralysée par la diversité des niveaux et des attitudes » (Grandguillot, 1993, p. 44-59) si l'enseignant insiste dans une pédagogie transmissive aujourd'hui en crise (Blanchard-Laville, 2014, p. 121-133). Toutefois, « les inégalités sociales sont moindres dans les pays qui (...) préservent une certaine hétérogénéité des publics d'élèves » (Durut-Bellat, 2014, p. 218-228). De plus, l'hétérogénéité représente une richesse (Connac, 2014) car elle « peut être une ressource pédagogique et éducative » (Grandguillot, 1993, p. 14-31).

L'hétérogénéité d'une classe n'irait donc pas à l'encontre des apprentissages, et il incombe à l'enseignant de la prendre en compte pour favoriser la réussite de ses élèves dans leur diversité. C'est ce que V. BARRY appelle l'école inclusive (Barry, 2011, p. 7-8), une école qui prend en compte une « grande diversité de caractéristiques et de besoins, au travers de dispositifs potentiellement adaptés » (*Ibid*). Quelles sont alors les méthodes à la disposition de l'enseignant pour répondre aux besoins issus de la diversité de ses apprenants ? Si l'augmentation de la charge de travail pour les enseignants ne fait aucun doute, « rien n'est vraiment impossible à des équipes motivées » (Grandguillot, 1993, p. 14-31) et de toute manière, « si la majorité des élèves ne suit plus, c'est que l'organisation des enseignements ne convient plus et qu'il faut en changer » (Grandguillot, 1993, p. 11).

1.3. La gestion de l'hétérogénéité dans la classe : méthodes et expérimentations :

Alors que dans un premier temps les élèves étaient classés entre les bons élèves (ayant un comportement adapté aux attentes du monde scolaire) et les mauvais élèves (ceux qui n'étaient pas faits pour les études) au sein d'une école qui laissait les élèves s'adapter à elle, de nouvelles approches comme celles de Célestin FREINET ont postulé que tous les enfants étaient capables d'apprendre (Grandguillot, 1993, p. 32-36). Il était alors du devoir de l'école de s'adapter aux élèves et non plus l'inverse. Ces deux approches révèlent le débat sur l'hétérogénéité des établissements et des classes qui a agité le monde de l'enseignement à la fin des années 1980. D'un côté, les défenseurs d'une vision de l'hétérogénéité comme un obstacle à l'efficacité pédagogique, issue d'une évolution trop brutale pour être intégrée dans le système éducatif. C'est le cas d'Antoine PROST (1986) et de Pierre BOURDIEU (1985). De l'autre, les défenseurs d'une école comme instrument de brassage et d'intégration à disposition de la société, tel Philippe MEIRIEU pour qui la scolarisation de tous les jeunes dans les mêmes structures est non-négociable (Grandguillot, 1993, p. 14-31). De cette prise en compte nouvelle de tous les élèves en tant qu'apprenants (terme utilisé aujourd'hui dans le langage des sciences de l'éducation pour désigner les élèves) vont se développer différentes méthodes pédagogiques.

1.3.1. Les méthodes pédagogiques qui prennent en compte l'hétérogénéité de la classe :

« Une classe hétérogène est une mine, car elle constitue à la fois une richesse à exploiter et un danger d'explosion » (Grandguillot, 1993, p. 5-10). C'est donc à travers ses méthodes pédagogiques que l'enseignant va pouvoir, face à cette hétérogénéité, définir sa relation avec les élèves mais aussi les caractéristiques de leur mise en activité. Avant d'aborder ces méthodes, il est primordial de rappeler les différents comportements que peuvent adopter les élèves face aux apprentissages.

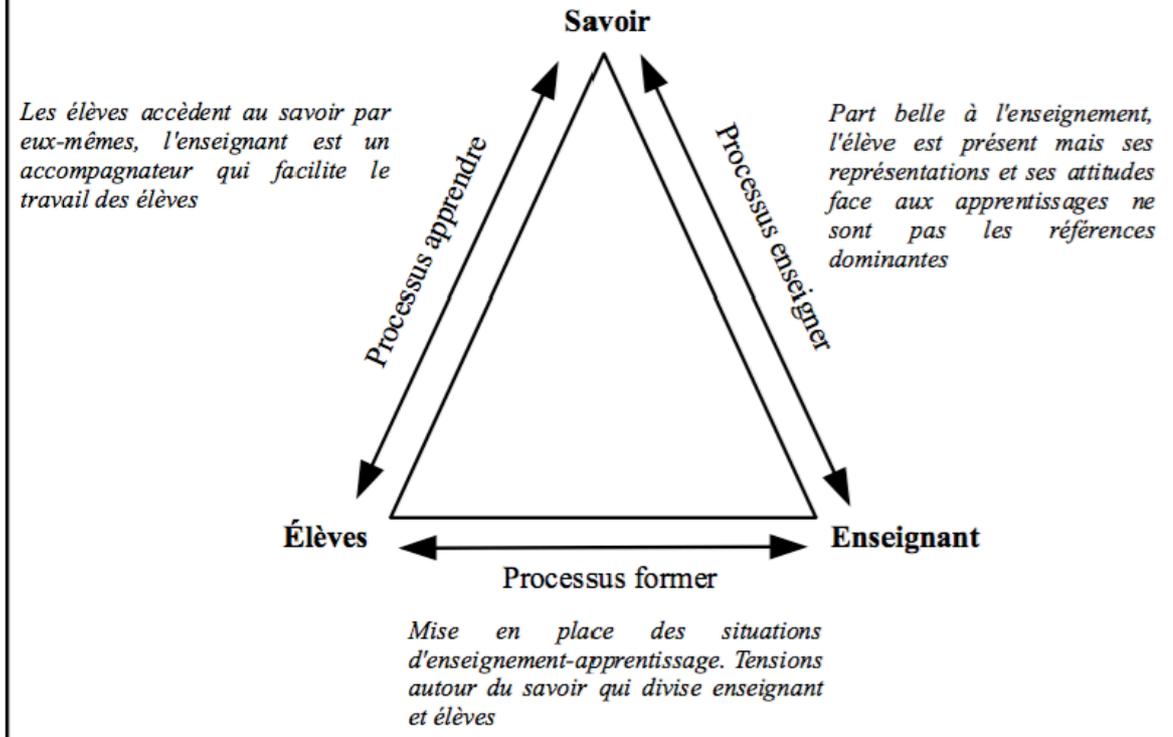
Les élèves apprennent donc par le biais de la résistance et celle-ci peut prendre plusieurs formes. Tout d'abord, les élèves peuvent manifester leur désir

d'apprendre ou au contraire, leur refus. Il s'agit là d'une « diversité des formes d'inertie et d'opposition » aux apprentissages (Grandguillot, 1993, p. 32-36). Dans le cas du refus d'apprendre, deux formes sont possibles. Les élèves peuvent tout d'abord s'inscrire dans une forme bruyante d'opposition. Les élèves en difficulté et qui n'arrivent pas à mettre du sens sur leurs apprentissages sont alors clairement identifiables. Cependant, une deuxième forme d'opposition moins visible peut se développer, il s'agit d'une forme de passivité silencieuse (*Ibid*). Dans ce cas, les élèves en difficulté sont nettement moins identifiables, mise à part au travers de leurs résultats scolaires. En outre, « le phénomène de l'hétérogénéité des classes rencontre et renforce les effets de la désaffection pour les apprentissages scolaires » (Grandguillot, 1993, p. 40-42). Si la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe pour favoriser la réussite des élèves souffrait encore de quelques doutes, ce n'est à présent plus le cas.

D'ailleurs, une comparaison entre les compétences attendues de la part des enseignants Français et Finlandais (annexe 2) nous indique que, dans le pays qui domine le classement PISA, les compétences méthodologiques et les qualités humaines sont davantage mises en avant, contrairement à la prégnance des compétences disciplinaires en France. La réussite scolaire passe donc par la relation entre l'enseignant et ses élèves, mise en place grâce aux compétences pédagogiques de ce dernier. J-L. GULLAUMÉ nomme ainsi « l'enseignement explicite » (Guillaumé, 2011, p. 123-128) la situation dans laquelle le professionnel de l'éducation va guider l'élève et lui enseigner des méthodes, aidé par le savoir scientifique lui permettant de « situer le champ de validité de la représentation de l'élève » (Ledoux, 2008, p. 12-13). Quelles sont alors les méthodes qui tentent de faire réussir les élèves dans leur diversité ?

Quelque soit la méthode, elle s'inscrit dans le triangle pédagogique (figure n°1) qui représente les relations entre trois pôles : le savoir, l'élève et l'enseignant (Houssaye, 1993). En effet, « toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments » (Bru, 2012, p. 35-43). Selon ce principe, les méthodes pédagogiques qui vont être présentées ci-après seront inscrites sur l'axe élève-savoir (processus apprendre).

Figure n°1: le triangle pédagogique de J. Houssaye, 1993



Abordons tout d'abord la pédagogie par objectifs. Mise en application par R-F. MAGER en 1962, cette méthode vise à définir de manière explicite les objectifs en termes comportementaux (Bru, 2012, p. 75-83). La vérification des progrès se fait alors grâce à la comparaison entre les comportements attendus et ceux qui sont effectivement observés. Ici, l'hétérogénéité de la classe est prise en compte car « elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé » (Hameline, 1979). En outre, avec des objectifs clairement identifiés par l'élève, l'enseignant peut construire la programmation et la progression de sa séquence autour de l'activité de l'élève. Cependant, cette méthode qui relève du béhaviorisme et qui souhaite tirer l'élève vers le haut grâce au travail de l'enseignant se trouve critiquée car, selon B. BERTHELOT, « il ne peut y avoir d'éducation qu'au delà du comportement. »⁷ Aussi appelé comportementaliste, ce courant issu de la psychologie de l'apprentissage et développé par F. SKINNER dans les années 1950 défend l'importance de l'action afin de produire un renforcement, théorie appelée le « conditionnement opérant » (Bru, 2012, p. 11-

⁷ <http://www.meirieu.com/COURS/M1/M1-DOC06.pdf>

26). Selon J. BÉLIARD, les erreurs commises lors du processus d'apprentissage relèveraient alors de l'enseignant et non de l'élève (Béliard, 2015), marquant un peu plus les limites d'une telle conception.

Autre méthode, celle de la pédagogie de la maîtrise. Mise en place par les travaux de J. BISSEL CARROLL en 1963, elle stipule que « tous les élèves peuvent atteindre les objectifs attendus, à condition qu'on leur laisse le temps qu'il faut pour y parvenir » (Bru, 2012, p. 75-83). Cette méthode vise alors la réussite de tous les élèves, la maîtrise étant acquise quand une tâche terminée est réalisée selon le niveau de performance requis. Alors que la méthode précédente se contentait de poser les bases d'un apprentissage individualisé autour d'objectifs guidant l'élève, cette seconde méthode permet clairement de s'adapter à la diversité des processus d'apprentissage des élèves. En effet, il s'agit d'éviter les accumulations d'erreurs au fil du temps à cause de corrections brèves en fin de séquence, ne permettant pas à l'apprenant de comprendre ses erreurs (Bloom, 1979). Avec cette méthode, l'élève n'abordera la notion suivante qu'une fois la notion précédente suffisamment maîtrisée. L'enseignant devra ainsi détecter et corriger les erreurs des élèves grâce à des tests effectués après chaque unité d'apprentissage (les feedbacks), correction qui sera adaptée aux élèves selon leurs caractéristiques. Si cette pédagogie a le mérite de prendre en considération la diversité des élèves afin de s'y adapter, une telle méthode ne risque-t-elle pas d'engendrer une césure franche au sein de la classe, divisant celle-ci en plusieurs groupes selon leur degré d'avancement ? Une telle situation serait-elle gérable sur le long terme pour l'enseignant ? Si je n'ai pas encore de réponse à ces questions, la troisième méthode abordée va quant à elle proposer, contrairement aux deux premières, un croisement entre le cadre théorique et le cadre pratique.

1.3.2. La pédagogie différenciée : tentatives de prise en compte d'élèves ULIS au sein de classes de 5^{ème} et de 4^{ème} :

Lors de mes stages d'enseignement effectués dans le cadre de la formation du master MEEF, j'ai eu l'occasion de prendre en inclusion des élèves ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) au sein de classes de 5^{ème} et de 4^{ème}. Les élèves ULIS font partie au sein des établissements scolaires d'un dispositif pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le

second degré.⁸ Déjà présents dans ces classes avant mon arrivée, j'ai pris conscience de la difficulté de prendre en compte ces élèves au sein de mes enseignements. Pourtant, le travail effectué tout au long des séquences m'a permis d'entrevoir quelques possibilités de mises en activité réelles. Bien plus encore, j'ai eu l'occasion d'être confronté à une hétérogénéité « extrême » avec des élèves ayant des problèmes de mémorisation, d'identification et de compréhension des apprentissages. C'est à travers la pédagogie différenciée que j'ai élaboré des situations d'apprentissage pour ces élèves, situations qui m'ont permis de comprendre l'étendue des difficultés rencontrées par les élèves, qu'ils bénéficient d'un dispositif ULIS ou non.

Cette méthode pédagogique propose la mise en place de conditions et de moyens pédagogiques capables de susciter et de renforcer l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Bru, 2012, p. 75-83). Elle permet donc de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, en proposant une différenciation dans l'approche des apprentissages selon les moyens et les objectifs mis en place. Avant d'aborder ces prises en charge différenciées, rappelons les risques et les critiques d'une telle méthode. Le principal effet négatif qui lui est reconnu réside dans la ségrégation qu'elle instaure (*Ibid*). En effet, le regroupement des élèves selon les objectifs donnés pour les apprentissages peut engendrer une sorte de césure au sein de la classe, identique à celle redoutée pour la pédagogie de maîtrise. Il faut noter également le risque des effets différentiels de cette méthode en fonction des élèves (Bru, 2012, p. 108-115). Les méthodes ne conviennent pas à tous les élèves et les résultats restent incertains. Comment favoriser la mémorisation ? Quel accueil et quel investissement de la part des élèves vis-à-vis de ces approches différenciées ?

Le premier cas présenté concerne une élève ULIS en inclusion au sein d'une classe de 25 élèves de 5^{ème}. L'approche différenciée a été mise en place en dehors des séances en classe entière, sous la forme du tutorat (2 heures supplémentaires assurées avant l'évaluation sommative de la séquence). L'entrée privilégiée avec cette élève a été celle du ludique. Même si les heures de tutorat ont eu lieu en présence d'une personne qu'elle connaissait (tutrice ou AVS), elle risquait en revanche de ne pas s'investir dans une tâche proposée par un inconnu.

⁸ <http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>

C'est donc par l'intermédiaire de plateaux de jeu (annexe 3) que j'ai abordé la première heure de tutorat, plateaux qui récapitulaient ce qu'elle avait eu l'occasion d'aborder en classe entière. Cette entrée m'a permis de réaliser un double objectif, celui de « briser la glace » (mise en confiance de l'élève) et celui de susciter son intérêt pour la tâche (format ludique d'apprentissage et de défi). Pour faciliter la mémorisation des notions importantes par l'élève, ces plateaux ont convoqué plusieurs processus d'apprentissage comme la manipulation et l'identification (code couleur des étiquettes à placer). Le bilan de cette approche est positif, notamment en ce qui concerne la vérification des connaissances et le passage à l'écrit lors de l'évaluation sommative visible en annexe 4 (l'élève devait réaliser quatre étapes, la dernière étant un passage à l'écrit identique au reste de la classe). Cependant, une telle approche est-elle compatible avec la mise en activité d'une classe entière ?

Le deuxième cas présenté concerne deux élèves ULIS (d'abord une seule élève – Karen, puis rejointe par Suzanne à la fin de la séquence de géographie), en inclusion au sein d'une classe de 33 élèves de 4^{ème}. J'ai tout d'abord reconduit l'approche ludique des plateaux de jeu avec les élèves (annexe 5). Alors que la classe travaillait sur des exercices plus traditionnels avec des documents issus du manuel, Karen a travaillé sur le même thème mais avec l'approche différenciée que permettaient les plateaux de jeu. Une fois ce plateau sur la mondialisation maîtrisé, Karen a été mise en situation d'expliquer ce qu'elle avait appris aux autres élèves du dispositif ULIS (grâce à une heure effectuée dans le dispositif le vendredi matin de chaque semaine). Alors que Karen complétait l'organigramme présenté sur un tableau blanc interactif (TBI) en justifiant ses choix, les autres élèves complétaient eux-mêmes leur plateau de jeu, puis Karen allait vérifier les réponses avant de passer à l'étape suivante. Le bilan de cette mise en activité est très positif également car en plus de la mémorisation, Karen a développé un sentiment de compétence important, ce qui lui a permis de prendre la parole en public.

Lors des séances en classe entière, j'ai également essayé une approche différenciée pour Karen. Pour remédier à son problème de lenteur à l'écrit, je lui ai proposé des textes à trous tandis que les autres élèves copiaient la trace écrite. Afin qu'elle se repère plus facilement dans le cours, je lui donnais le sommaire au

début de chaque séance (à coller dans le cahier). Avec ces aménagements, Karen a suivi le cours selon une approche simplifiée, mais correspondant à son niveau de rapidité d'écriture. Enfin, dans une séquence en histoire sur « Les temps forts de la Révolution », j'ai essayé de mettre en place un plateau de jeu afin d'aborder avec Karen et Suzanne la chronologie de ces événements. Alors que les autres élèves travaillaient sur une frise chronologique basique (annexe 6), les deux élèves ULIS ont travaillé sur le plateau présenté en annexe 7. Par cet outils, l'idée était de faire entrer les élèves au contact des événements, afin ensuite de les nommer et de les situer dans le temps. Un code couleur était proposé afin de découper les différents régimes ayant eu cours tout au long de cette période. Là aussi le bilan a été positif avec notamment un grand plaisir de faire et d'apprendre pour Karen et Suzanne. Plusieurs remédiations ont donc été imaginées pour répondre aux différences entre les élèves. Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à une méthode nouvellement mise en place dans les enseignements : la tâche complexe.

1.4. La tâche complexe : entre utopie et réalité :

1.4.1. Une pratique révélatrice des préoccupations politiques :

La nécessité d'un savoir-faire méthodologique et pédagogique chez les enseignants transparaît dans les directives annoncées ces dernières années par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. La formation des enseignants tout d'abord, dorénavant hissée à BAC+5 et comprenant une formation pédagogique, didactique et professionnalisante au sein des ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation). Le concours du CAPES-CAFEP ensuite, qui comporte depuis 2014 une partie de transposition didactique nommée « exploitation adaptée », où les candidats doivent proposer une séance en ayant une connaissance des programmes scolaires et de quelques notions pédagogiques pour la mise en activité des élèves. L'évaluation aussi connaît une évolution, le socle commun de connaissances et de compétences introduit en 2005 incitant les enseignants à raisonner par compétences. Depuis 2011, la maîtrise de ce socle commun est d'ailleurs nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB). En outre, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, datée du 8 juillet

2013, annonce une évolution du socle commun davantage tourné vers l'interdisciplinarité et l'approche des apprentissages par compétences. Enfin, le ministère met en ligne sur son site Eduscol des vade-mecum afin d'accompagner les professionnels de l'éducation dans la mise en œuvre des politiques éducatives. » Cette volonté d'inciter les enseignants à innover et à développer leur approche interdisciplinaire indique alors la prise en compte, de plus en plus prononcée, de l'hétérogénéité des élèves par le ministère.

Prisée par l'Institution comme le montrent les vade-mecum présents sur Eduscol pour la diffuser, la tâche complexe est préconisée, comme d'autres pratiques pédagogiques avant elle. Cependant, la rapidité de sa diffusion par l'Institution, tout comme le peu d'expériences disponibles pour guider les enseignants intéressés, nourrissent les critiques des plus sceptiques. En quoi consiste alors la tâche complexe et permet-elle de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ?

Définie comme « une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...) »⁹, la tâche complexe fait partie intégrante de la notion de compétence (groupe de travail DGESCO, 2010)¹⁰. À travers des situations complexes scénarisées, les élèves sont alors amenés à exprimer leurs compétences malgré les différences entre individus. Au moment de sa mise en place, l'enseignant annonce une consigne globale et précise à ses élèves, accompagnée de ressources externes (comme des documents papiers) et d'aides qui peuvent être méthodologiques, cognitives ou procédurales. Ensuite, c'est aux élèves de choisir leur démarche de résolution et d'utiliser les ressources mises à leur disposition. Cette activité change de ce fait la posture de l'enseignant et transforme le métier d'élève (Wzietek, 2014, p. 40-41). Défini comme l'ensemble des tâches à réaliser par un élève lors de sa scolarité, ce métier voit alors l'élève acteur de ses apprentissages, selon son rythme de progression et selon ses besoins (*Ibid*). Si les atouts énoncés précédemment rendent la tâche complexe attirante, interrogeons maintenant le cadre pratique afin de se faire une idée plus précise de cette pratique.

⁹ <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>

¹⁰ *Ibid*

1.4.2. Expérimentation d'une tâche complexe dans une classe de 5^{ème} :

Effectuée lors d'un stage d'enseignement dans une classe de 5^{ème} de 25 élèves, la tâche complexe (annexe 8) avait pour objectif de répondre à la capacité de description d'une église, annoncée dans le BOEN (bulletin officiel de l'Éducation Nationale) spécial n°6 du 28 août 2008 (annexe 9). La classe était répartie en petits groupes de trois élèves et deux sujets d'étude étaient possibles : la basilique de Vézelay (art roman) ou la cathédrale de Bourges (art gothique). Les travaux d'élèves recueillis à la fin de la séance ont ensuite été utilisés pour distinguer les deux courants architecturaux, avant de les situer dans un repère chronologique. J'avais élaboré les groupes avant la séance, de manière à répartir les élèves en respectant une certaine hétérogénéité au sein des groupes. Disposant de 40 minutes pour réaliser l'activité, chaque groupe devait rendre une trace écrite (sur la feuille distribuée à cet effet). Afin d'observer les dynamiques qui pouvaient avoir lieu au sein des groupes (annexe 10), une caméra avait été placée à proximité d'un d'entre eux.

Au début de la tâche, les élèves ont tout d'abord pris connaissance de la consigne principale ainsi que des consignes-guide (environ 5 minutes). Ensuite, ils se sont répartis les rôles (lecteur, secrétaire et maître du temps) et l'ont indiqué sur la feuille de rédaction. Une fois l'activité en place, les élèves se sont mis au travail avec la possibilité d'utiliser des fiches-aide (annexe 11). L'activité m'a permis de passer régulièrement voir les groupes dans leur travail, modifiant ainsi la posture de l'enseignant en le faisant passer du « chef d'orchestre » (gestion de la parole des élèves en classe entière) à une approche plus personnalisée. Dans l'ensemble, le niveau sonore était acceptable pour permettre la concentration de chacun. D'un point de vue extérieur, les groupes semblaient en activité, concentrés sur la tâche à réaliser. Cependant, l'activité interne des groupes n'était visible que partiellement. La retranscription des dialogues observés au sein du groupe par la caméra (vidéo de 24 minutes) nous apporte d'autres informations.

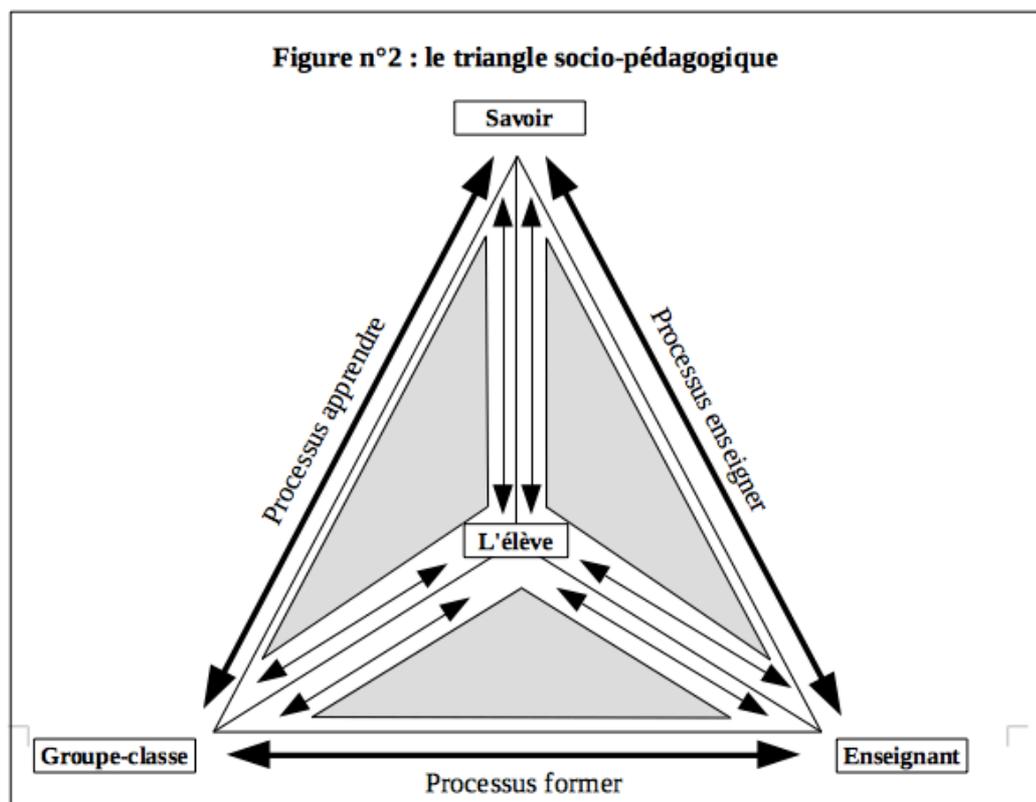
La première indication à retirer de cet enregistrement est le nombre important de silences au sein du groupe. Comme le dialogue reprenait avec des idées à chaque fois, ces moments silencieux n'étaient donc pas synonymes de refus de mise en activité. Ceci peut s'expliquer par l'effet bénéfique de l'attribution

des rôles au sein du groupe. Cependant, nous pouvons aussi retenir la prédominance de deux élèves dans le groupe, et plus encore celle d'un élève en particulier. Cet élève occupe alors le rôle de moteur du groupe, en relançant le dialogue lorsqu'il s'essouffle et en notant les idées du groupe au fur et à mesure de l'avancée du travail. Si nous ne pouvons pas faire une généralité des comportements de ce groupe à l'échelle de la classe, ces derniers nous montrent une activité réelle des élèves au sein du groupe.

Enfin, l'analyse des traces écrites des élèves (annexe 12) peut nous apporter d'autres indications sur leur travail. Le premier point constaté est que tous les groupes ont travaillé. La consigne principale a été respectée et cette observation vient confirmer ma première impression : les élèves se sont impliqués dans la tâche. L'élève se place alors effectivement comme un acteur de ses apprentissages (Wzietek, 2014, p. 40-41). Pour ce qui concerne les consignes-guide, elles ont globalement été respectées excepté pour le respect de temps du récit historique. Pour le reste, il s'agit bien d'un texte descriptif contenant des adjectifs qualificatifs, en accord avec l'émerveillement du pèlerin. Si tous les groupes ont eu le même temps pour réaliser la tâche, les différences visibles sur les traces écrites mettent à jour les différences entre les groupes, et donc leur hétérogénéité : compréhension des consignes, communication au sein du groupe...

La tâche complexe peut donc paraître, selon cette brève expérimentation, comme un moyen efficace de placer les élèves comme acteurs de leurs apprentissages. Cette activité s'inscrit alors dans une pédagogie socio-constructiviste, qui stipule que chaque individu peut apprendre quelque chose à condition que le problème qui lui est posé se trouve dans sa zone proximale de développement, appelée ZPD (Béliard, 2015). Issu des travaux de VIGOTSKY (Bru, 2012, p. 11-26), ce concept de la ZPD définit une zone située entre la difficulté (sinon risque de découragement) et la facilité (sinon risque de désintérêt), soit une zone accessible qui permet à l'élève de progresser. De par cette appellation de « socio-constructivisme », le préfixe « socio » nous indique également que le groupe peut intervenir favorablement dans l'apprentissage de l'individu, ce qui m'amène à proposer une modification du triangle didactique de Jean Houssaye (figure n°2). En distinguant l'élève du groupe-classe, je postule

qu'au sein d'une même activité, l'enseignant peut s'assurer d'une mise en activité de toute la classe sans compromettre le besoin de personnalisation des élèves.



« Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes » (Grandguillot, 1993, p. 11). L'objectif des enseignants du XXI^e siècle n'est donc plus de répondre à la question « doit-on être maître ou pédagogue ? » (Dubet, 2014, p. 65-77), mais bel et bien de s'intéresser aux méthodes permettant de prendre en compte la diversité des élèves. En effet, l'hétérogénéité peut représenter une richesse pour la classe à condition de la prendre en considération. Cette position est partagée par plusieurs chercheurs, tels que S. CONNAC ou encore J-P. OBIN (Grandguillot, 1993, p. 5-10), la loi ASHBY venant asseoir leur position : plus on augmente l'hétérogénéité d'un système, plus celui-ci sera capable de performances plus grandes (Connac, 2014).

Parmi les méthodes abordées précédemment, la tâche complexe est celle qui est actuellement propulsée sur le devant de la scène par l'Institution. Si les atouts qui lui sont vantés ont pour la plupart été vérifiés ou tout du moins attestés lors d'une expérimentation, il s'agit désormais de savoir si la tâche complexe permet de répondre aux besoins issus de l'hétérogénéité d'une classe.

2. Le cadre didactique : préparation et mise en place d'une tâche complexe dans une classe de 4^{ème} :

2.1. Connaître les élèves : de l'observation à l'identification des besoins :

Bénéficiant d'un « stage filé » cette année, j'ai eu l'occasion d'assurer des heures d'enseignements avec une classe de 4^{ème}. Avec l'aide de mon tuteur, j'ai donc assuré une séquence en géographie, une séquence en enseignement moral et civique (EMC) et une séquence en histoire. Cependant, avant d'endosser le rôle de l'enseignant face aux élèves, j'ai tout d'abord effectué un période d'observation afin de comprendre le fonctionnement de la classe, mais aussi les méthodes mises en place par mon tuteur (annexe 13) et les caractéristiques des élèves (annexe 14).

2.1.1. Les caractéristiques des élèves :

Mes premières observations m'ont indiqué qu'il s'agissait d'une classe « vivante » avec de nombreux bavardages. Grâce aux informations communiquées par la vie scolaire, j'ai appris qu'il s'agissait en fait d'une classe « SHAM », c'est à dire que la presque totalité des élèves de cette classe avaient une option comme la chorale, le hockey ou la danse. Quand j'ai regardé de plus près les interactions entre les élèves (grâce à la fiche présentée en annexe 14), je me suis rendu compte en effet que des groupes existaient et ce depuis longtemps (les options commencent en classe de 6^{ème}). À première vue, il n'y avait donc pas de leader unique qui s'imposait à la classe, mais une bonne entente générale favorisant la communication entre les élèves.

À l'aide d'un questionnaire (annexe 15), j'ai encore affiné ma connaissance des élèves, notamment en apprenant qu'il y avait trois élèves avec un an d'avance et deux élèves avec un an de retard. Cette donnée est importante car elle permet de tenir compte des différences de maturité entre les élèves. Avec les informations de l'infirmière, j'ai ensuite appris que trois élèves bénéficiaient d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) en raison de dyslexie. De plus, une autre élève était définie comme malentendante. Ces données m'ont été utiles en

particulier pour l'évaluation et le placement des élèves dans la classe. Ensuite, j'ai assisté au conseil de classe du premier trimestre afin d'avoir une vue d'ensemble du comportement des élèves. Enfin, j'ai utilisé ma première séquence d'enseignement pour identifier les moyens d'apprentissage privilégiés par les élèves (organigramme, écriture, lecture).

Une élève ULIS était également en inclusion dans cette classe de 33 élèves, rejointe ensuite par une seconde élève ULIS (sur ma demande), portant ainsi le nombre d'élèves à 35 en classe entière. La classe avec laquelle j'ai eu l'occasion de travailler cette année était donc un « fabuleux laboratoire » pour comprendre l'étendue des différences entre les élèves. C'est en recoupant toutes ces informations avec mes propres observations que j'ai ensuite défini les besoins de mes élèves.

2.1.2. De l'identification des besoins à la formation des groupes :

C'est à partir de ma deuxième séquence (thème de la place des médias en EMC) que j'ai réellement commencé à mettre en place un enseignement correspondant aux besoins des élèves de la classe.

Premier besoin identifié, le dynamisme. Les élèves de cette classe étant régulièrement en situation d'expression corporelle lors de leurs options, j'ai posé l'hypothèse suivante : « si j'admets la possibilité du déplacement des élèves dans la classe et si mes activités favorisent les échanges entre les élèves, alors ils pourront exprimer leur besoin de dynamisme et resteront concentrés sur l'activité en classe. » Ainsi, j'ai organisé cette séquence selon un travail de groupe de deux heures, aboutissant sur une troisième heure à un « débat télévisé » et sur une quatrième heure à une mise en commun. Le résultat de cette expérimentation est positif, en témoigne l'investissement des élèves lors de la séquence proposée. Je pense en effet qu'en admettant ponctuellement et de manière réfléchie un degré de liberté adapté aux élèves, ces derniers s'investiront davantage dans la tâche proposée.

Cette liberté accordée au sein de la séance ne pouvant correspondre aux activités prévues tout au long de l'année, le besoin de dynamisme des élèves peut aussi correspondre à l'organisation de la séance selon l'hypothèse suivante : « si

je rends mon cours interactif et que j'alterne des moments de travail individuels / par groupe avec des moments de mise en commun en classe entière, alors les élèves seront plus concentrés sur la tâche à réaliser. » Dans la séquence d'histoire qui a suivi, j'ai en effet construit mes séances selon ce modèle et les résultats sont assez probants. Bénéficiant d'un climat de classe propice au travail de chacun, j'ai d'ailleurs affirmé ma présence dans la classe par le déplacement.

Cette possibilité de déplacement m'a permis de répondre à un autre besoin des élèves, celui de la personnalisation. En effet, j'ai eu l'occasion d'aller à la rencontre de chaque élève afin de voir leur travail réel lors des activités, me permettant ainsi de passer d'un rapport « enseignant-groupe classe » à un rapport « enseignant-élève ». J'ai pu m'apercevoir que ce besoin de personnalisation était présent chez tous les élèves, de manière plus ou moins explicite. En tenant compte des caractéristiques de chacun, j'ai ensuite différencié mon approche en guidant plus ou moins les élèves dans la construction de la séquence. Ainsi, les élèves ULIS avaient le sommaire déjà imprimé au début de la séance et bénéficiaient de textes à trous pour la trace écrite, tandis que d'autres élèves n'avaient que les textes à trous et que le reste de la classe devait tout rédiger. Cette personnalisation, autant dans la relation avec l'élève que dans le respect de ses caractéristiques, m'a permis de faire avancer tous les élèves à la même vitesse dans la séquence.

Enfin, le troisième besoin identifié pour cette classe était celui de la schématisation. Grâce à ma première séquence, j'avais en effet identifié que les élèves trouvaient les révisions plus simples avec l'aide d'organigrammes, construits en cours avec eux au fur et à mesure de la séquence. J'avais donc porté une attention particulière à l'utilisation de ce procédé de révision pour les séquences suivantes, sans toutefois négliger les autres capacités à travailler en 4^{ème} (comme la rédaction d'un paragraphe ou d'une réponse complète par exemple). Une fois la méthodologie acquise, j'avais ensuite proposé aux élèves de créer leur propre organigramme concernant la diversité des médias (séquence en EMC), exercice qui a été plutôt assez bien réussi par la totalité de la classe.

Fort de cette connaissance des élèves, j'ai ensuite pu mettre en place une répartition des élèves selon 4 catégories, me permettant de former les groupes de

travail le plus efficacement possible. Le groupe « E1 » correspondait aux 10 élèves ayant reçu les félicitations au conseil de classe. Le groupe « E2 » rassemblait les 9 élèves qui avaient reçu les encouragements, malgré quelques résultats assez faibles. Le groupe « E3 » représentait les 10 élèves décrocheurs de la classe, tantôt au travail et tantôt dissipés. Enfin, le groupe « E4 » était composé des 4 élèves perturbateurs. Il s'agissait alors d'une catégorisation permettant la formation de groupes hétérogènes du point de vue de la motivation et de la concentration, ceci dans le but de « répartir les forces en présence » et de tendre vers une ambiance de travail la plus studieuse possible. Les caractéristiques des élèves étant maintenant identifiées ainsi que leurs besoins, abordons maintenant la préparation de la tâche complexe.

2.2. La tâche complexe : de la préparation de l'activité à la mise en place du protocole d'expérimentation :

2.2.1. Sujet, consignes et ressources :

La tâche complexe a été préparée pour la séquence d'histoire, portant sur le thème des temps forts de la Révolution. Après 3 heures de travail en classe entière, centrées sur l'étude des ruptures avec l'Ancien Régime selon les trois périodes précisées dans le programme de 4^{ème} (annexe 16), les élèves ont été répartis en 12 groupes (11 groupes de 3 élèves + un groupe composé des 2 élèves ULIS). La consigne principale (annexe 17) proposait aux élèves de raconter l'événement de la proclamation de la République du 22 septembre 1792, les uns du point de vue de Robespierre, les autres du point de vue de La Fayette (en accord avec la capacité de raconter un événement retenu et d'expliquer son importance, visée par le programme et présentée en annexe 16). Le problème posé aux élèves était donc le suivant : « Dans quel contexte la 1ère République est-elle née ? »

Afin de cadrer le récit des groupes d'élèves, un format de rédaction avait été imposé (annexes 18 et 19) sous la forme d'une page de journal. Ils devaient ainsi y faire figurer un titre de journal, la date de publication, un récit organisé selon 3 paragraphes d'environ 15 lignes (avertir, diffuser, convaincre) et une signature. J'espérais, à travers l'idée du journal, que les élèves remobiliseraient le

contenu de la séquence précédente, portant sur le thème du jugement (la place des médias) en EMC. La fiche Eduscol stipulant qu'il faut « laisser à chacun le choix des procédures de base présentes dans le répertoire de ses ressources et de leur combinaison selon sa propre démarche intellectuelle »¹¹, je reviendrai plus tard sur le choix d'imposer un support du travail final aux élèves. Enfin, la dernière consigne était de rendre une copie par élève et non une copie par groupe. L'objectif de celle-ci était de mobiliser davantage la totalité des élèves, et ainsi éviter que la majeure partie du travail ne soit effectuée par l'élève qui aurait pris le rôle du « secrétaire ». En outre, je n'avais pas non plus demandé aux élèves de désigner un « maître du temps » mais plutôt mis à leur disposition un chronomètre, déclenché au début de chaque séance et visible sur le vidéoprojecteur. Ne pouvant se réfugier derrière des rôles logistiques, tous les élèves devaient ainsi participer à la recherche d'informations et à la rédaction.

Pour réaliser ce travail, les élèves ont pu mobiliser différentes ressources, internes ou externes. Pour les premières, les élèves avaient à réaliser une frise chronologique entre la séance 3 et la séance 4 (annexes 6 et 7). Reprenant les différents temps forts abordés auparavant, celle-ci représentait une aide pour contextualiser la proclamation du 22 septembre 1792. Comme explicité précédemment, les élèves pouvaient également mobiliser leurs connaissances sur les médias (importance des mots, de l'image et des acteurs). Il s'agit là aussi de ressources internes, car elles étaient propres aux élèves et non apportées par l'enseignant. Pour les deuxièmes, les élèves avaient accès à des affiches placardées sur un mur de la salle (annexe 20). Celles-ci reprenaient les différents temps forts déjà repérés dans les frises abordées ci-dessus (rôle de contrôle ou d'aide pour les élèves). Ensuite, un document guide (annexe 18) était distribué à chaque groupe afin de les accompagner dans la réalisation de leur texte. Le but était d'anticiper au maximum les questions d'élèves, afin de limiter mes interventions auprès des groupes. Présentées sous le format d'une affiche ou d'une feuille A4 (annexe 21), les biographies de Robespierre et de La Fayette pouvaient être utilisées par les élèves. Elles étaient issues de l'encyclopédie Larousse et avaient été modifiées pour les besoins de l'activité. Des fiches-aide étaient également disponibles sous le format A4 (annexe 22) et elles portaient sur

¹¹ <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>

le travail de groupe, sur le brouillon et sur le récit. Ces feuilles A4 étaient disponibles au fond de la salle de classe et réparties dans des boîtes en carton nommées, avec des feuilles de brouillon et des feuilles de rédaction. Enfin, les élèves avaient à leur disposition des dictionnaires et deux affiches de définitions, afin qu'ils dépassent eux-mêmes les problèmes liés au vocabulaire (des biographies notamment).

Pour les deux élèves ULIS, j'avais préparé une démarche différente mais aboutissant au même travail final (la page de journal). Fort du succès de la frise chronologique (annexe 7), j'avais envisagé un « plateau-brouillon » rempli selon le système des étiquettes de couleurs (annexe 23). Celles-ci étaient regroupées dans des « boîtes-aide » correspondant aux trois paragraphes à réaliser. Une fois complète, la trace écrite du brouillon pouvait ensuite s'enrichir grâce aux étiquettes de la « boîte-mystère ». Les élèves ULIS avaient également une biographie à leur disposition (annexe 24), ainsi que leur frise chronologique. Pour le fonctionnement de l'activité, les élèves ULIS me faisaient signe quand un paragraphe était complet, puis elles passaient à l'étape suivante une fois que j'avais validé leur travail. Une séance supplémentaire a également été nécessaire pour qu'elles puissent terminer leur rédaction.

2.2.2. Les attentes de l'activité et le protocole d'expérimentation :

L'activité présentée ci-dessus proposait une mise en autonomie assez forte des élèves. Je souhaitais donc profiter de ma posture « en retrait » vis à vis des questions d'élèves, pour me positionner comme un « accompagnateur » et ainsi évaluer la communication visible au sein des groupes. Pour cela, j'ai utilisé le document présenté en annexe 25 afin de noter cette communication de 0 à 3. Le fait d'observer la communication au sein des groupes sur les deux séances avait pour objectif, après comparaison entre les deux notes, de déterminer l'évolution de la dynamique au sein des groupes. La grille d'évaluation présentée dans l'annexe 26 concentre les autres attentes de cette activité. Nous allons aborder successivement ces attentes, tout en spécifiant pour chacune le moyen de vérification envisagé.

Les premières attentes concernent le respect des consignes, vérifiable à travers le travail final de chaque élève. Ensuite, les méthodes de travail et

l'utilisation des différents langages étaient visibles à travers les traces écrites des élèves, les documents utilisés ou encore mes propres observations (annexe 27). Ainsi, tous les documents utilisés par les élèves et toutes leurs traces écrites ont été ramassés à la fin de chaque séance, rassemblés dans une pochette plastique par groupe. La grille aborde ensuite les attentes concernant les repères historiques à mobiliser par les élèves et la cohérence du texte produit. Ces attentes étaient vérifiables à travers la production finale des élèves. Enfin, j'avais préparé un système de pastilles de couleurs pour l'évaluation : pastille rouge (entre 0% et 50% de critères validés), pastille bleue (entre 50% et 99% de critères validés), pastille verte (100% de critères validés).

Pour m'aider dans ces observations et dépasser le simple constat de surface, une caméra avait été placée dans la classe lors de la première séance afin de vérifier le déplacement des élèves. Une deuxième caméra avait quand à elle été placée à proximité d'un groupe pour observer plus précisément sa mise au travail et les problèmes rencontrés. Pour la deuxième séance, les deux caméras avaient été centrées sur deux autres groupes, dont le groupe des élèves ULIS. Enfin, j'avais préparé un questionnaire (annexe 28) à remplir par les élèves lors de la quatrième séance, avant de leur rendre leurs copies (éviter l'influence du résultat sur les réponses des élèves), afin de m'intéresser à leur ressenti sur ce type d'activité, mais également de les interroger sur leur travail effectif au sein du groupe. Ces questionnaires étaient individuels et nommés, me permettant ainsi de comparer mes observations « de surface » avec les réponses des élèves (notamment sur la répartition du travail).

L'annexe 29 nous permet de regarder de plus près le dispositif mis en place avec la classe. Grâce à la liberté de déplacement accordée aux élèves (dynamisme), les ressources mises à leur disposition (personnalisation), l'adaptation proposée aux élèves ULIS (personnalisation), mon rôle d'accompagnement centralisé sur l'activité des élèves (personnalisation) et le format des fiches-aide (schématisation), j'espérais avoir proposé une activité qui répondait aux besoins des élèves de la classe. La partie suivante va donc exposer une analyse des résultats récoltés selon le protocole précédemment expliqué, dans le but de vérifier si la tâche complexe permet de répondre aux besoins issus de l'hétérogénéité d'une classe.

3. Le cadre d'analyse : les réponses de la tâche complexe :

3.1. Du stagiaire à l'enseignant : les données de surface :

3.1.1. Une classe au travail :

Arrêtons-nous tout d'abord sur les données visibles par l'enseignant lors du déroulement de l'activité. L'évaluation de la compétence n°6 du socle commun (annexe 30) indique une communication moyenne ou bonne des élèves au sein des groupes lors de la première séance. Corroborant cette observation, la vidéo de la caméra n°1 utilisée pour la même séance (annexe 29) nous montre également une ambiance tournée vers le travail et avec un volume sonore acceptable. De nombreux déplacements des élèves sont également visibles pour utiliser les ressources externes mises à leur disposition (notamment les affiches). La fiche d'évaluation présentée en annexe 27 et complétée en annexe 31 (à la fin de chaque séance après récupération des documents utilisés par les groupes) vient quant à elle confirmer l'utilisation importante des documents ressources par les élèves (excepté les dictionnaires).

Autre donnée visible, l'augmentation du travail des élèves entre la première et la deuxième séance. Il s'agit d'une évolution qui concerne autant la communication au sein des groupes (annexe 30) que la production écrite des élèves. Le tableau n°1 ci-dessous nous montre d'ailleurs l'évolution du nombre de brouillons produits par les élèves, dont ceux du G7 et du G10 sont présentés en annexe 32. Pour ce qui concerne les élèves ULIS (G12), la comparaison de leur brouillon récupéré après les deux premières séances (annexe 33) nous indique également une évolution de leur travail.

Tableau n°1 : évolution du nombre de brouillons produits par les élèves

	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11
Séance 1	5	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1
Séance 2	6	2	2	1	2	6	6	3	3	4	4

Ces premiers résultats nous donnent l'impression d'une classe impliquée dans l'activité, avec peu de questions de la part des élèves, le groupe et les ressources externes permettant à chacun de travailler selon son niveau. Cette apparente maîtrise de l'activité par tous les élèves se traduit-elle dans leurs productions finales ?

3.1.2. Des productions finales qui répondent aux attentes :

Nous allons dans cette partie nous intéresser au travail final de 4 groupes en particulier (annexe 34), composés selon la catégorisation abordée précédemment (p. 32) et présentée dans le tableau n°2¹². Ces groupes ont été sélectionnés parmi les 11 possibles car ils concernent toutes les catégories d'élèves, y compris un élève bénéficiant d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) et un autre souffrant d'un problème d'audition. Ces travaux vont être analysés à l'aide de la fiche d'évaluation complétée en annexe 35.

	E1	E2	E3	E4
G1	1 élève	/	2 élèves	/
G4	1 élève	1 élève	/	1 élève
G7	1 élève	1 élève	1 élève	/
G8	1 élève	2 élèves	/	/

Dans un premier temps, nous pouvons observer que les consignes ont été respectées pour l'ensemble des groupes (sauf G8). La structure attendue ainsi que le volume du texte sont en effet respectés. Concernant les repères historiques mobilisables par les élèves, les résultats oscillent entre 3 repères (G1 et G7) et 1 repère sur 5 (G4 et G8). Pour le reste de la classe, nous pouvons ajouter qu'un groupe les a tous utilisés (G2) tandis que d'autres en ont utilisé 4 sur 5 (G5 et G9). Nous pouvons donc en conclure que les élèves ont réussi à mobiliser leurs connaissances (ressources internes comme leur frise chronologique) avec les aides apportées (ressources externes comme les affiches) afin de donner du sens à l'événement proposé (déclaration de la République de septembre 1792). Ainsi,

¹² Concernant le G8, le premier élève E1 est malentendant et le deuxième élève E2 bénéficie d'un plan d'accompagnement personnalisé (dyslexie).

le G1 va expliquer l'emprisonnement du roi par la perte de confiance du peuple envers sa personne (depuis sa tentative de fuite le 20 juin 1791), tandis que le G7 va expliquer la proclamation de la République comme faisant suite à la prise des Tuileries du 10 août 1792. Le constat est le même pour le travail final des élèves ULIS (annexe 36). Même si le risque de confusion était moindre car les élèves devaient choisir parmi des étiquettes déjà rédigées et que chaque étape était vérifiée avant de passer à la suivante, leur texte est cohérent et les deux élèves ont fourni un gros travail durant les trois séances (3^{ème} séance nécessaire pour la rédaction du travail final).

Cependant, si certains groupes comme le G1 et le G8 ont mobilisé des dates antérieures à celles attendues et que les dates de publication des journaux sont cohérentes, il en va tout autrement pour la suite du texte. En effet, un regard plus attentif sur ces productions révèle de nombreuses confusions. Par exemple le G7 qui compte « informer de la situation actuelle de la France et de la Révolution naissante » (lignes 1 et 2), alors que celle-ci a débuté en 1789. De son côté, le G4 indique que Robespierre est « contre la République » (ligne 9) et demande aux citoyens de « tourner les armes vers la République » (ligne 14). Beaucoup d'approximations et de confusions composent donc ces productions d'élèves et les aides à leur disposition n'ont alors pas été suffisantes. Toutefois, le travail d'ensemble des élèves reste important et leurs productions restent cohérentes dans leur globalité. Ainsi, le G1 va parler de l'opposition de La Fayette à l'emprisonnement du roi et va parler « du pouvoir diplomatique que représente le roi » (ligne 15). Le G7 quant à lui va indiquer l'intérêt de La Fayette pour la monarchie constitutionnelle (ligne 9).

Les données de surface permettent donc à l'enseignant d'évaluer les élèves sur plusieurs points, comme le respect des consignes, la communication au sein des groupes, l'utilisation de documents ou encore la mobilisation de repères historiques. En outre, il pourra aussi évaluer la cohérence de la production finale des élèves. En se cantonnant à ces données, nous pourrions en conclure que la tâche complexe permet à tous les élèves de réussir malgré leur hétérogénéité, grâce aux apports du groupe et à celui des ressources externes mises à leur disposition. Cependant, que se passe-t-il réellement pendant l'activité au sein du groupe ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves et

quelles sont leurs impressions ? La tâche complexe permet-elle réellement de répondre aux besoins de tous les élèves ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous allons maintenant solliciter un autre type de données.

3.2. Du stagiaire au chercheur : les données spécifiques :

3.2.1. Les réalités du travail de groupe : les dynamiques du G7 :

Présentée en annexe 29, l'organisation de la classe prévoyait une deuxième caméra centrée sur le G7 pendant la première séance. Nous allons donc analyser la retranscription des dialogues de ce groupe (annexe 37) afin d'en identifier les dynamiques.

Tout d'abord, nous pouvons distinguer 4 phases bien distinctes dans cette retranscription. La première phase (dialogues 1 à 70) est un moment de grande confusion pour les élèves, avec beaucoup de chahut de leur part et donc une faible activité orientée vers l'exercice proposé. Cette phase se termine par mon intervention (le stagiaire) sollicitée par le groupe. La deuxième phase (dialogues 71 à 128) correspond au début de la mise au travail des élèves. Ils lisent les documents à leur disposition et cette phase se termine par mon intervention à l'intention du groupe classe. La troisième phase (dialogues 129 à 235) correspond au début de l'organisation du travail au sein du groupe ainsi qu'au début de l'utilisation du brouillon. Cette phase se caractérise par une alternance de leadership entre l'élève 1 (dialogues 129 à 163 et dialogues 202 à 235) et l'élève 2 (dialogues 163 à 201) et se termine également par mon intervention auprès du groupe sans avoir été sollicitée. Le changement de posture visible à cet instant est révélateur du climat qui régnait dans la classe, car j'étais passé du « stagiaire questionné » au « stagiaire questionneur ». En effet, la mise en autonomie des groupes prévue a été réelle, m'obligeant ainsi à aller à la rencontre des groupes pour savoir ce qu'il s'y passait. Enfin, la quatrième phase (dialogues 236 à 268) correspond à une période où les élèves ont davantage compris les buts de l'activité, avec notamment de nouvelles recherches effectuées et une nouvelle répartition des rôles. Dans cette dernière phase, les élèves 1 et 2 sont moteurs dans l'activité du groupe.

Si nous nous intéressons maintenant de plus près aux dialogues qui composent ces 4 phases, nous pouvons repérer plusieurs dynamiques au sein du G7. Premièrement, l'élève 3 (catégorisé comme un élève décrocheur E3) a du mal à se mettre au travail, comme nous pouvons le constater dans le tableau n°3.

27 : Élève 3	He ! C'est qui qui travaille ici c'est moi !
37 : Élève 3	Ha ha, c'est toi la boloss ! <i>(En direction de l'élève 2).</i>
79 : Élève 3	Mais ! Je vais te tuer là ! <i>(en direction de l'élève 1 et avec sa trousse dans la main).</i>
81 : Élève 3	Vous pouvez... heu... réfléchir dans votre tête s'il vous plait ? <i>(les deux autres élèves ne répondent pas).</i>
86 : Élève 3	Avatar ? <i>(En direction de l'élève 2, après avoir regardé ce qu'elle écrivait).</i>
141 : Élève 3	Attend, ne t'enflamme pas...

Deuxièmement, l'attitude de l'élève 3 engendre chez les deux autres élèves une indifférence à son égard. Pourtant, cet élève essaye de se mettre au travail et certaines de ces remarques ne sont pas prises en considération. C'est ce que nous montre le tableau n°4.

150 : Élève 3	Ça déjà, ok ! <i>(L'élève 1 lui prend sa biographie des mains).</i>
151 : Élève 1	C'est quoi... Mais c'est pas ses idées ça !
152 : Élève 3	C'est pas ses idées peut être ?!
153 : Élève 1	Bah non !
154 : Élève 3	<i>(Il reprend la biographie et montre un passage du texte à l'élève 1).</i> Bah si ! « Il donne l'ordre » ! <i>(Les élèves 1 et 2 rigolent).</i>
156 : Élève 3	J'ai trouvé ! <i>(Les deux autres élèves ne réagissent pas, l'élève 1 regarde en l'air).</i>
213 : Élève 3	Personne m'écoute quand je parle hein...

Troisièmement, le groupe permet cependant à l'élève 3 de se mettre au travail à partir de la phase 2 (71-128). En effet, le tableau n°5 nous montre que c'est grâce à l'action de l'élève 1 que ce dernier va entrer en activité.

93 : Élève 1	Lis ! (<i>En direction de l'élève 3</i>).
94 : Élève 3	C'est ce que je fais là !
95 : Élève 1	Ouais là tu lis vachement... Ben lis le un, moi je lis le deux !
96 : Élève 3	J'ai pas compris...
97 : Élève 1	Bah tu réfléchis !
144 : Élève 1	(<i>En direction de l'élève 3 et lui montrant sa biographie avec son crayon</i>). Tu lis les deux, moi je lis ça !

Quatrièmement, l'élève 1 recadre aussi le travail de l'élève 2. L'exemple du tableau n°6 nous confirme alors que l'élève 1 occupe le leadership principal tout au long de la première séance.

99 : Élève 1	Mais, qu'est-ce que tu fou ? (<i>En direction de l'élève 2</i>).
100 : Élève 2	Mais, tu me dis de copier la question !
101 : Élève 1	Mais la première, pas tout ! On n'a pas encore répondu !
102 : Élève 3	Mais non mais...
103 : Élève 1	Bon ! (<i>Elle prend la feuille de brouillon des mains de l'élève 2</i>).
104 : Élève 2	Tu me dis rien... Mais non ! (<i>Elle reprend la feuille de brouillon. L'élève 1 prend une autre feuille de brouillon</i>).
105 : Élève 2	Mais non ! On va pas gâcher une feuille ! (<i>L'élève 1 garde quand même la deuxième feuille de brouillon</i>).
106 : Élève 1	Bon donne, on verra... (<i>Elle écrit sur la feuille de brouillon. L'élève 3 a la tête dans les mains et ne fait plus rien</i>).
107 : Élève 1	Bon, tu te dépêche là ! (<i>En direction de l'élève 2</i>).
108 : Élève 2	Ça va, c'est bon... (<i>L'élève 1 lit à voix haute un passage de la biographie de La Fayette</i>).

Cinquièmement, le recadrage de l'élève 2 peut s'expliquer par son découragement qui apparaît à plusieurs reprises (tableau n°7).

143 : Élève 2	Mais non sérieux, c'est hyper dur...
147 : Élève 2	Mais c'est trop dur... J'en peux plus... !

Sixièmement, le tableau n°8 indique que c'est pourtant l'élève 1 qui panique plus souvent que les deux autres élèves. Face à ce comportement, l'élève 2 reprend le leadership et essaye de conduire le travail du groupe (tableau n°9).

55 : Élève 1	Mais les autres ils ont déjà commencé hein ! <i>(Elle regarde les groupes autour d'elle).</i>
125 : Élève 1	Les gens ils ont déjà fini ça... Ben il veut que la monarchie soit adoptée !
157 : Élève 1	<i>(L'élève 2 lui secoue le bras).</i> On a rien là... ! <i>(Elle regarde un autre groupe).</i> Les gens ils ont plusieurs pages !
212 : Élève 1	Nan mais nous on a zéro ! <i>(En direction d'une élève qui passe à côté du groupe).</i>
226 : Élève 1	Non... Mais on n'arrive pas !

165 : Élève 2	Stop ! He chut ! Faut qu'on se dépêche... Donc en fait faut qu'on cherche... Il est 55...
170 : Élève 2	En gros, il faut qu'on trouve quelque chose qu'il ai dit... <i>(Elle est coupée par l'élève 1).</i>
173 : Élève 2	<i>(En direction de l'élève 3).</i> Donc lui déjà... Tu peux écrire ça... He ! <i>(L'élève 1 regarde le groupe voisin).</i>
186 : Élève 2	<i>(En direction de l'élève 1).</i> Ho ! Mais écoute Arrête de regarder là-bas !

Lors de la préparation de l'activité, j'espérais former des groupes assurant une ambiance propice au travail de chaque élève. Pour le cas du G7, c'est effectivement le cas avec les deux élèves moteurs (élèves 1 et 2) qui assurent le leadership du groupe (répartition du travail et respect des consignes) et la mise en activité de l'élève 3. Si le travail réalisé par ce groupe lors de la première séance est assez faible au regard de cette retranscription, leur travail final nous pousse cependant à penser que les élèves ont réussi à s'organiser d'une meilleure manière la séance suivante. La tâche complexe permet donc, dans un fonctionnement qui prévoit le travail de groupe comme complémentaire aux besoins de chaque élève, de répondre à l'hétérogénéité d'une classe.

Cependant, les résultats évoqués jusqu'à présent ne permettent pas une totale compréhension des dynamiques rencontrées lors de l'activité. Par exemple, comment expliquer le découragement de l'élève 2 et la panique de l'élève 1

(normalement plus aptes à résoudre les problèmes rencontrés), face à un élève 3 qui semble garder son calme ? Intéressons nous maintenant à la parole des élèves, à travers l'analyse du questionnaire qui leur a été proposé à la fin de l'activité (annexe 38).

3.2.2. La parole aux élèves : impressions et représentations :

Dans un premier temps, ce questionnaire nous permet d'aborder le rapport des élèves envers cette tâche complexe (question n°1, A). En effet, il s'avère que 70% des élèves ont trouvé cette activité motivante. Les trois justifications (question n°2) qui reviennent le plus sont l'intérêt des élèves pour le sujet (18%), l'originalité du travail proposé (33%) et l'impact rassurant du groupe dans le travail (30%). Cet intérêt est également visible à travers le résultat de la question n°6, à savoir que 18% des élèves ont déclaré avoir fait des recherches entre les deux séances (non demandées). Ainsi, ces premiers résultats viennent confirmer l'impression d'un fort investissement chez les élèves, repéré lors des premières observations.

Ensuite, ce questionnaire nous permet d'identifier le ressenti des élèves concernant la difficulté de l'activité (question n°1, B). Ainsi, 52% des élèves ont trouvé cette tâche facile et 46% l'ont trouvée difficile. Les difficultés rencontrées (question n°2) concernent majoritairement la recherche des informations (32%), leur mise en commun (21%) et le temps imparti à cette activité (16%). À contrario, les élèves qui ont trouvé ce travail facile ont estimé qu'ils avaient eu tous les éléments pour réussir (52%), la tâche étant d'ailleurs plus simple à réaliser en groupe (14%). Parmi les éléments disponibles, les élèves sont 73% à avoir trouvé les fiches-aide utiles (question n°7). Pour cette tendance, ce sont les élèves E1 qui sont les plus nombreux à ne pas les avoir trouvées utiles (40%), la grande majorité des autres élèves ayant choisi l'autre réponse (78% E2, 80% E3, 75% E4). Ces résultats nous montrent donc qu'en fonction des documents laissés à la disposition des élèves, la tâche complexe permet de prendre en compte leur hétérogénéité.

En approfondissant davantage les résultats de la question n°1B, nous pouvons remarquer que 70% des élèves E1 ont trouvé la tâche difficile, contre 33% de E2, 30% de E3 et 25% de E4. Ce résultat est assez surprenant car la

catégorie E1 regroupait les élèves considérés comme de très bons. L'implication des élèves E1 a-t-elle été supérieure à celle des autres élèves ? Les élèves E1 se sont-ils occupés des tâches les plus difficiles ? Si nous regardons les réponses des élèves composant le G7, il s'avère que les élèves 1 et 2 ont trouvé le travail difficile, contrairement à l'élève 3. Nous avons peut-être ici une réponse au découragement et à la panique remarqués précédemment pour ces deux élèves. En effet, si les élèves E1 et E2 se sont chargés de l'organisation du travail de groupe, de la recherche des informations et qu'ils ont aussi veillé à la mise au travail des élèves E3 et E4, alors nous comprenons davantage le sentiment de difficulté exprimé dans leurs réponses.

Enfin, ce questionnaire nous permet d'avoir un retour des élèves concernant le travail de groupe (questions n°3 et n°4)). Tout d'abord, ils sont 85% à avoir trouvé le groupe utile dans la réalisation de la tâche complexe. Ensuite, 70% des élèves indiquent qu'ils se sont répartis le travail au sein du groupe. Selon ces résultats, nous pouvons en conclure que les élèves ont trouvé le travail de groupe utile car ils ont réussi à s'organiser. En effet, ils se sont fixé des rôles (36%), ont défini un temps de recherche d'informations avant de rédiger (33%) et se sont réparti les paragraphes demandés (25%). Le groupe occupe donc une place importante dans la réalisation de cette tâche complexe, car s'il permet une mise au travail générale de tous les élèves, il permet aussi de réaliser des activités ambitieuses. Les élèves ont d'ailleurs été 90% à manifester leur intérêt pour refaire une activité de ce type (question n°7), principalement en raison du mélange d'opinions que permet le travail de groupe (25%).

3.3. Limites et discussion autour de l'activité :

Le premier regard critique sur mon travail porte sur le degré extrême d'orientation des élèves. En effet, ils ont été guidés dans leur processus de réflexion (document guide qui comportait plusieurs questions pour leur permettre de cerner davantage la consigne) mais aussi dans leurs productions finales (format imposé). L'activité proposée étant ambitieuse pour le niveau de 4^{ème} et dans le but de mettre les élèves dans une logique d'autonomie, j'ai fait le choix d'anticiper les questions d'élèves les plus évidentes afin de limiter mes

interventions au strict minimum. Le changement de ma posture repéré précédemment me pousse à croire que cet objectif a été atteint.

La tâche complexe proposée aux élèves avait été préparée dans une logique interdisciplinaire avec les enseignants de Français (travail sur l'argumentation) et d'Arts-plastiques (travail sur l'image). L'objectif était alors de donner du sens au travail des élèves avec une production finale qui regrouperait les apports de chaque discipline (annexe 39). Le choix d'imposer un format aux élèves relève donc d'un souci de cohérence vis-à-vis de ce projet interdisciplinaire, les textes officiels n'indiquant pas explicitement le contraire. En effet, ils indiquent qu'on « ne va pas imposer notre démarche de résolution mais on va laisser l'élève adopter celle qui lui convient. »¹³ Toutefois, une liberté laissée aux élèves dans le choix de leur production finale peut être très intéressante et sera à expérimenter une prochaine fois.

Ensuite, je pense que le questionnaire proposé aux élèves n'est pas complet. Il manque en effet une question sur la préférence des élèves concernant tel ou tel document. Le but de l'activité étant de savoir si elle permettait de répondre aux besoins des élèves, il aurait été plus intéressant de leur demander quels documents leur avait été les plus utiles ou les plus simples d'accès, la question n°5 ne centralisant les réponses d'élèves que sur l'utilité des fiches-aide.

Enfin, l'analyse des questionnaires nous dévoile une hétérogénéité non prévue au sein de la classe et qui concerne les élèves E1. Ce sont les plus nombreux à avoir trouvé le travail difficile (70%), tandis que 20% d'entre eux déclarent avoir été gênés par le groupe dans leur travail. Il s'agit d'élèves qui réussissent très bien à l'école et sur qui les enseignants ne s'attardent pas lors des conseils de classe. Pourtant, ces résultats nous indiquent que ces élèves ont des difficultés avec le travail de groupe et plus généralement avec les compétences sociales. Cette activité m'a donc amené à me questionner sur la formation de l'école : en se basant sur les résultats scolaires, l'école catégorise les élèves en difficultés et définit ainsi une « hétérogénéité visible » que les enseignants vont essayer de prendre en compte dans leurs enseignements. En

¹³ <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>

oubliant cette « hétérogénéité cachée » que représentent ces élèves E1, quels citoyens l'École forme-t-elle et pour quelle société ?

Conclusion

L'analyse de cette tâche complexe nous permet d'affirmer que cette activité a répondu aux besoins des élèves, issus de leur hétérogénéité. À travers les moyens qu'elle met en place (ressources externes), son organisation (travail de groupe) et son déroulement (autonomie des élèves), la tâche complexe permet d'envisager une adaptation de l'activité aux caractéristiques des élèves. De plus, elle permet effectivement un changement de posture de l'enseignant (du questionné au questionneur), mais aussi de l'élève (du récepteur à l'acteur). Enfin, elle permet de placer tous les élèves en situation de dépassement de difficulté (même les très bons élèves). L'enseignant pourra donc envisager une perspective de progression de tous ses élèves grâce à la tâche complexe, qu'il s'agisse de compétences disciplinaires ou sociales.

Néanmoins, le travail de préparation nécessaire en amont de l'activité est colossal. Suivant le principe de liberté pédagogique des enseignants, la mise en place et le déroulement d'une tâche complexe vont être différents d'une classe à une autre. Il s'agit là de « l'effet maître » ou de « l'effet méthode », imputable de 15% à 25% dans la progression des élèves selon les études (Bru, 2012, p. 115-117). Pour ma part, je pense que c'est cette dépendance des élèves envers les méthodes des enseignants qui peut expliquer en partie l'échec scolaire. L'idée serait donc d'envisager des enseignements qui permettraient aux élèves de se connaître davantage (capacités, méthodes personnelles pour apprendre). Ainsi, les élèves bénéficieraient d'un sentiment de compétence et de méthodes qui leurs permettraient de traverser n'importe quel obstacle rencontré, à l'école ou ailleurs. C'est il me semble la direction que prend l'enseignement au collège à travers le deuxième point du nouveau socle commun : « les méthodes et outils pour apprendre »¹⁴.

¹⁴ <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

Bibliographie

Ouvrages

- Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2014). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp 121-133). Paris : Dunod.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Belgique : Labor.
- Bru, M. (2012). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Dubet, F. (2014). Sociologie de l'école. Dans J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp 65-77). Paris : Dunod.
- Duru-Bellat, M. (2014). Le collège, au cœur des inégalités sociales entre élèves. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp 219-228). Paris : Dunod.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Felouzis, G., Maroy C. & van Zanten, A. (2013). *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : PUF.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Grandguillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette éducation.
- Grandserre, S. & Lescouarch, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Guillaumé, J-L. (2011). *Élèves et professeurs : réussir ensemble*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Henrion, A. & Grégoire, J. (2014). *Adolescents et difficultés scolaires*. Belgique : Mardaga.
- Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Paris : Le Pommier.
- Jencks, C. (1979). *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école*. Paris : PUF.
- Ledoux, S. (2008). *Créer l'espace enseignant-élèves pour construire le savoir*. Lyon : Chronique sociale.
- Rayou, P. (2014). Sociologie de l'éducation. Dans J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp 79-97). Paris : Dunod.
- Sirota, A. (2014). Psychologie sociale et éducation. Dans J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp 135-144). Paris : Dunod.
- Weil-Barais, A. (2014). Psychologie et éducation. Dans J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp 99-107). Paris : Dunod.

Articles

- Bulle, N. (2012). Collège unique : le bilan. *Les Cahiers Français*, 368, 21-37.
- Connac, S. (2014). La classe comme une ruche. *Cahiers pédagogiques*, 510, 29-30.
- Suchaut, B. (2008). L'échec scolaire à l'école primaire : constat et réflexions. *Cahiers français*, 344, 79-83.
- Wzietek, A. (2014). Raconter le monde. *Cahiers pédagogiques*, 510, 40-41.

Notes de cours

Béliard, J. (2015). FFU25A. *Contexte et activité professionnelle*. Département histoire et géographie, ESPE de Nantes.

Partie d'un site web

Eduscol. (2015). *Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*. Récupéré le 12 décembre 2015 du site internet : <http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>

Eduscol. (2010). *Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe*. Récupéré le 3 mars 2015 du site internet : <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>

Eduscol. (2015). *Nouveau socle commun pour 2016*. Récupéré le 12 décembre 2015 du site internet : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

Journal Le Monde Éducation. (2013). *Classement PISA : la France championne des inégalités scolaires*. Récupéré le 3 mars 2015 du site du journal Le Monde : http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html

OCDE. (2014). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Récupéré le 3 mars 2015 du site internet de l'OCDE : <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

Philippe Meirieu. *La « pédagogie par objectifs » et les « pédagogies de la maîtrise »*. Récupéré le 3 mars 2015 du site internet : <http://meirieu.com/COURS/M1/M1-DOC06.pdf>

Questions de classe(s). (2013). *Pisa, un fétiche utile à quoi ?* Récupéré le 3 mars 2015 du site internet : <http://www.questionsdeclasses.org/?Pisa-un-fetich-utile-a-quoi>

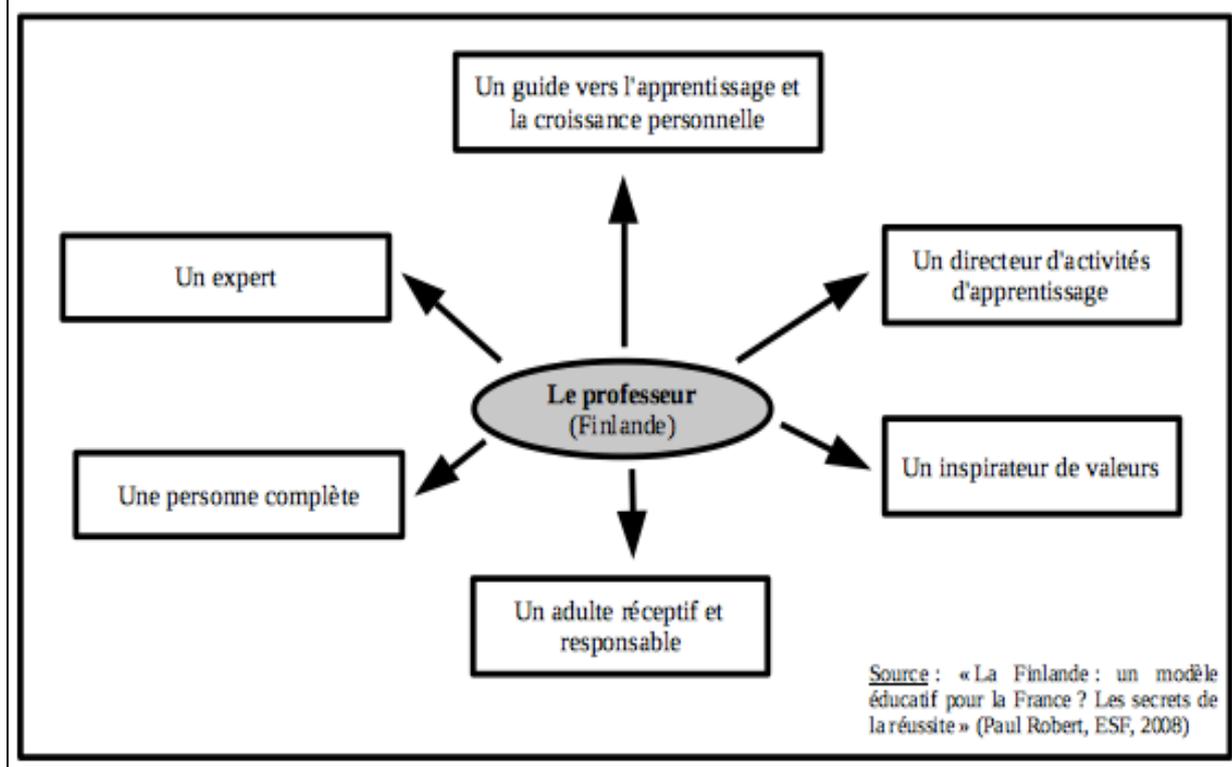
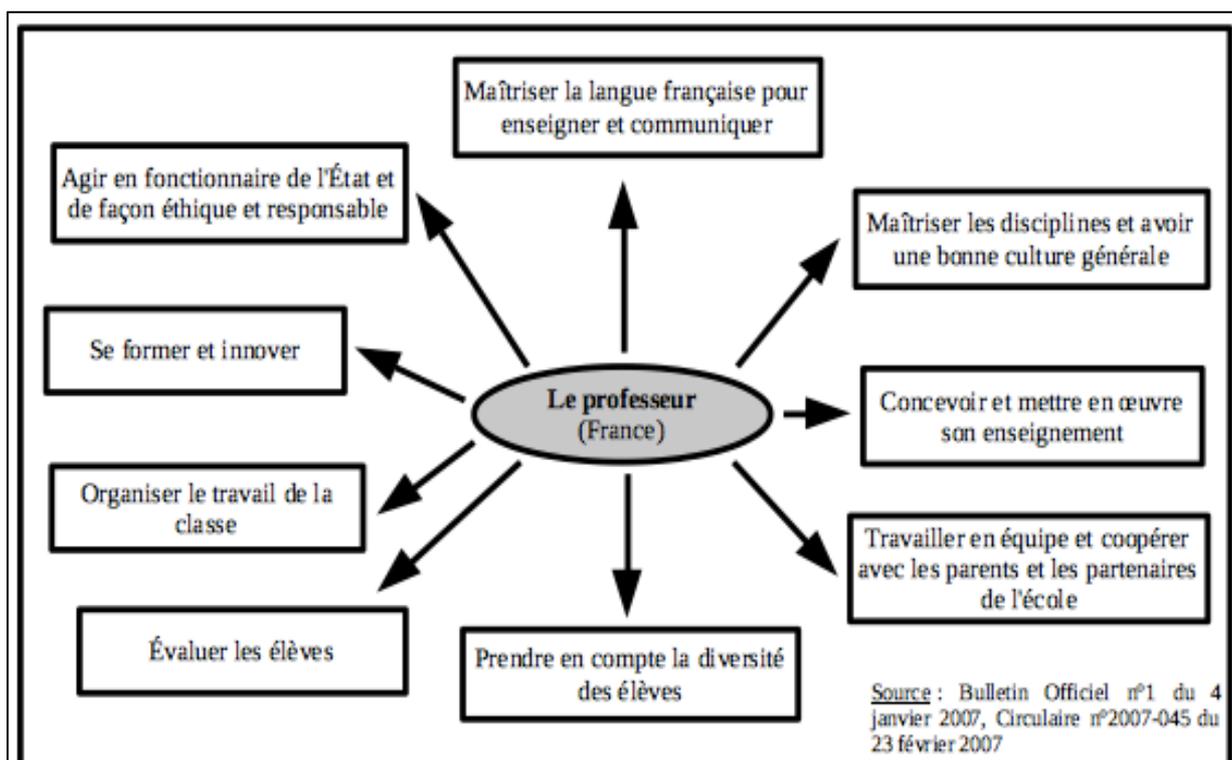
Annexes

Annexe 1 : Le sociogramme

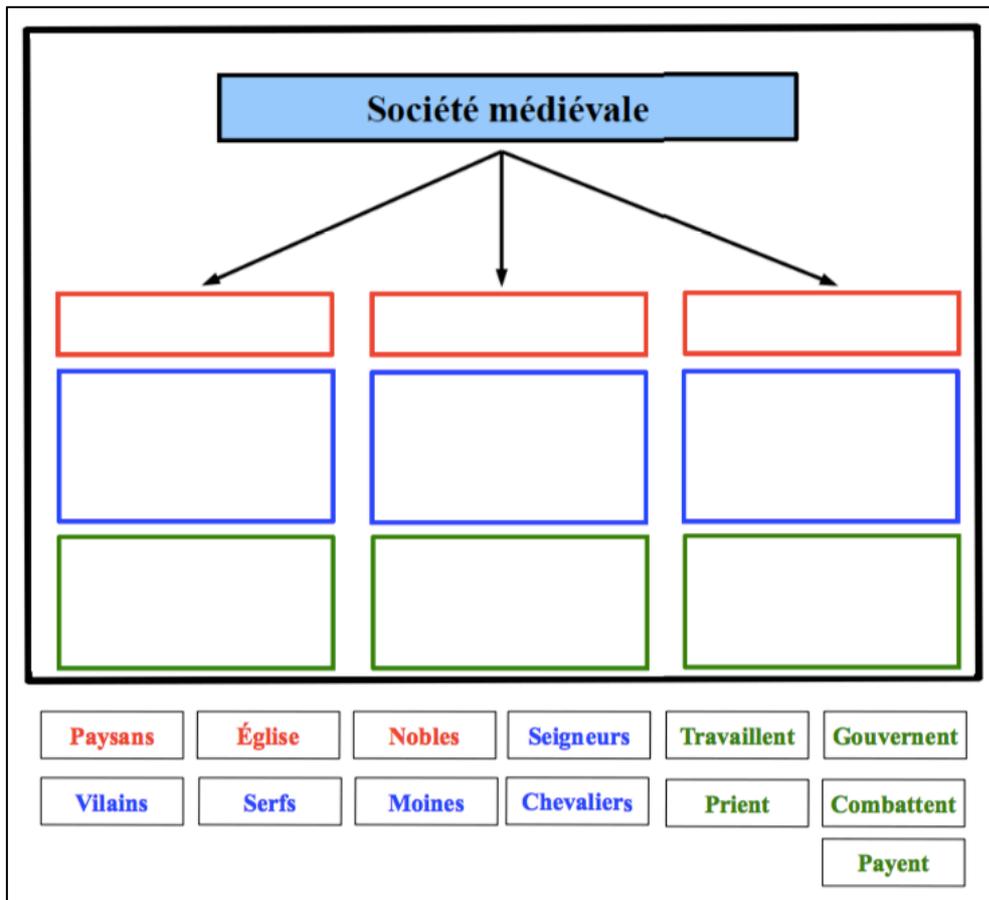
Nom:	Prénom:	Classe:
<p>Pourquoi ce questionnaire ? Pour connaître avec précision les groupes spontanés d'amis dans la classe et les élèves qui sont trop isolés (seul, on ne travaille pas bien).</p> <p>Pour chaque question, répondre par les noms de trois camarades de classe, maximum.</p> <p>(Toutes ces réponses resteront confidentielles)</p>		
1- Avec qui aimerais-tu travailler pour les tâches scolaires ?		
<hr/> <hr/>		
2- Avec qui tu ne voudrais pas travailler ?		
<hr/> <hr/>		
3- Par qui penses-tu avoir été choisi ?		
<hr/> <hr/>		
4- Par qui penses-tu avoir été rejeté ?		
<hr/> <hr/>		

Source: « Élèves et professeurs: réussir ensemble » (J-L Guillaumé, 2011)

Annexe 2 : Les compétences des enseignants (Finlande/France)



Annexe 3 : ULIS 5^{ème} : plateaux de jeu



A



B



C



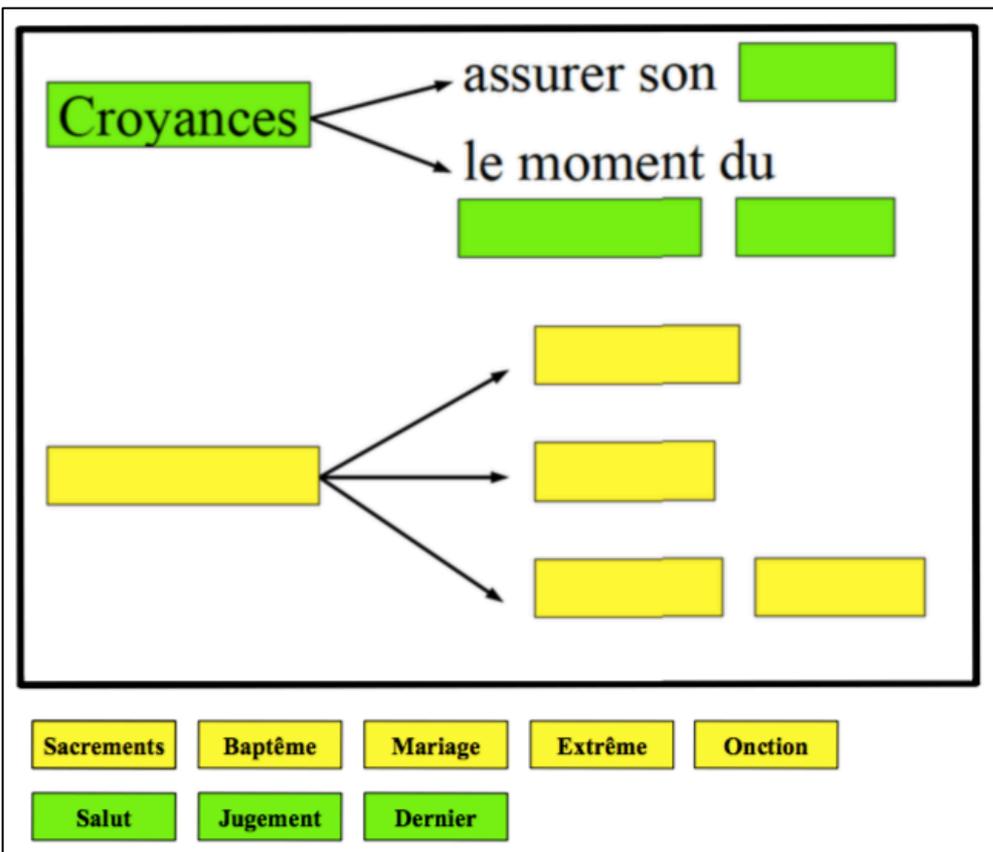
Sacrements

Baptême

Mariage

Extrême

Onction



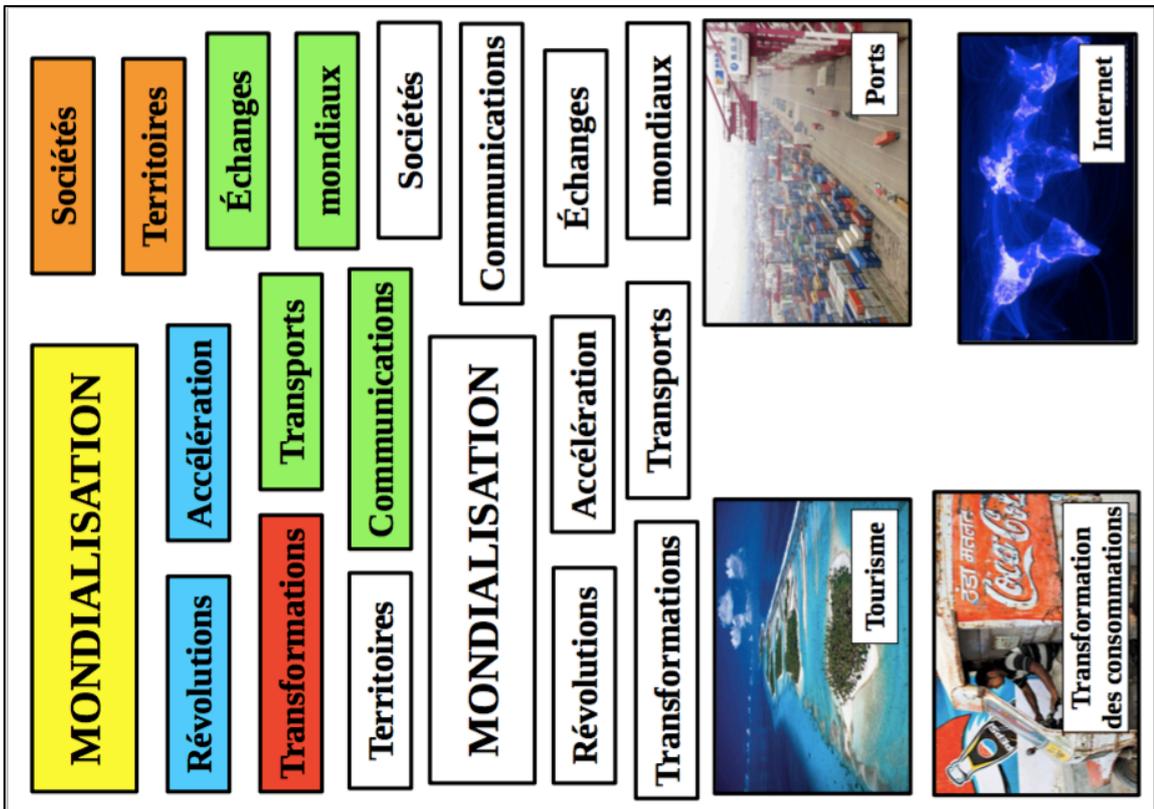
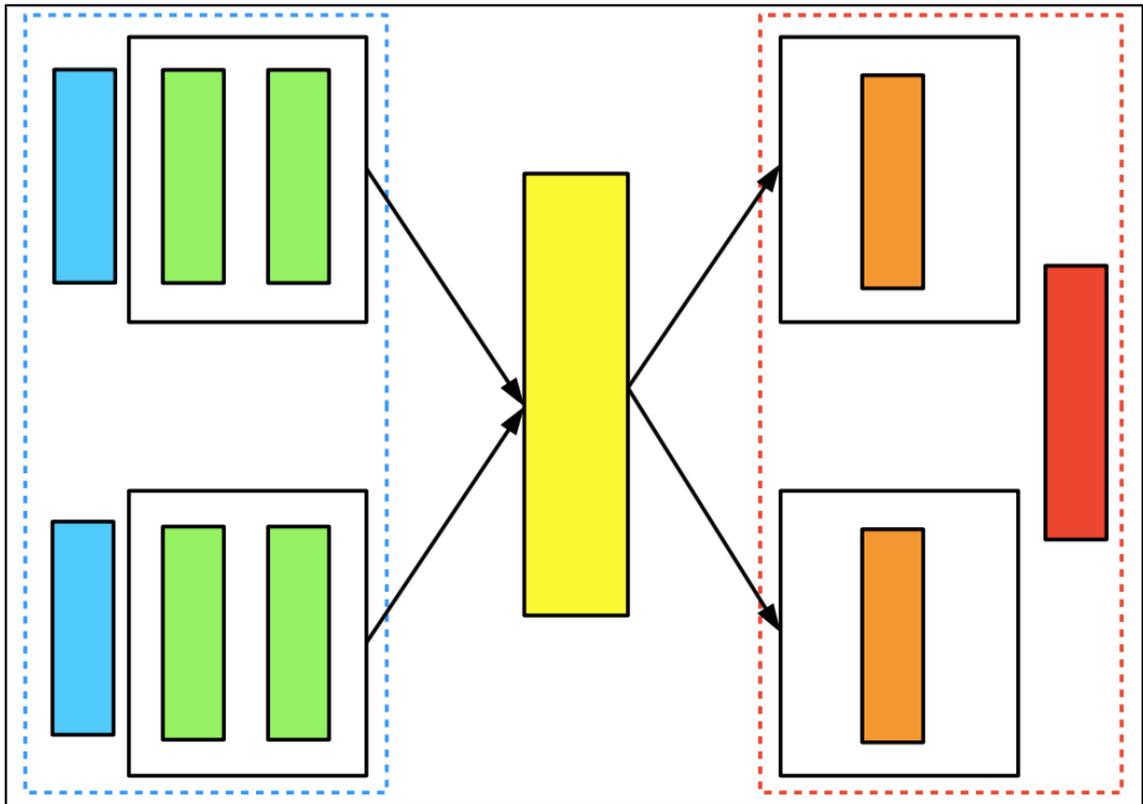
L'Église rythme la vie des hommes de la naissance à la mort. Elle leur impose des [] comme le [] et le []. Ces sacrements permettent aux chrétiens de se rapprocher de Dieu et de respecter leurs croyances. Le dernier sacrement est celui de l' [], qui doit assurer le [] des chrétiens au moment du []

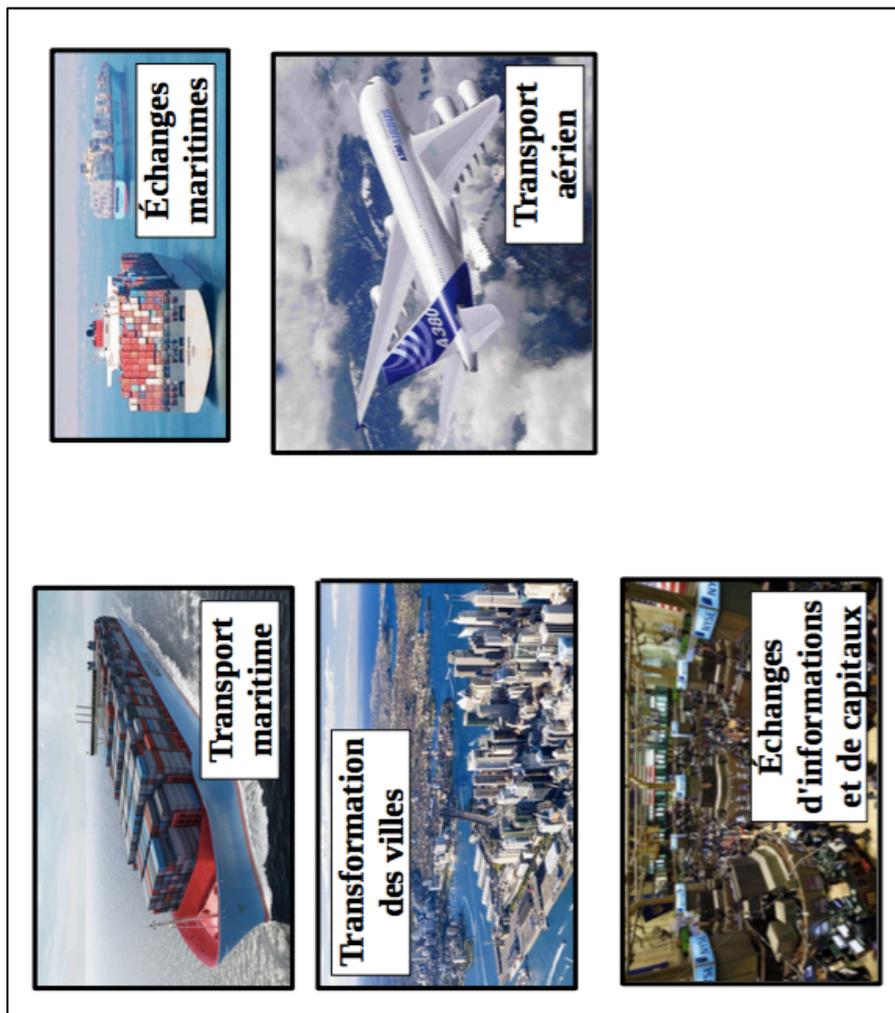
- Sacraments** **Baptême** **Mariage** **Extrême** **Onction**
- Salut** **Jugement** **Dernier**
- Sacraments Baptême Mariage Extrême Onction
- Salut Jugement Dernier

The diagram illustrates the social structure and daily life in the Middle Ages. On the left, a vertical stack of three images (a peasant, a noble, and a monk) is linked by dashed lines to a central castle and village. A red arrow points from the peasant image to a flowchart showing the hierarchy: Peasant → Noble → Monks → Peasants. The central part shows a castle and a village with a green arrow pointing to a detailed floor plan of the Abbey of Senanque. The floor plan is numbered 1-6, corresponding to the legend: 1 Réfectoire, 2 Cloître, 3 Scriptorium, 4 Dortoir, 5 Église, 6 Champ. The word bank at the bottom provides terms for each level of the hierarchy and various aspects of medieval life.

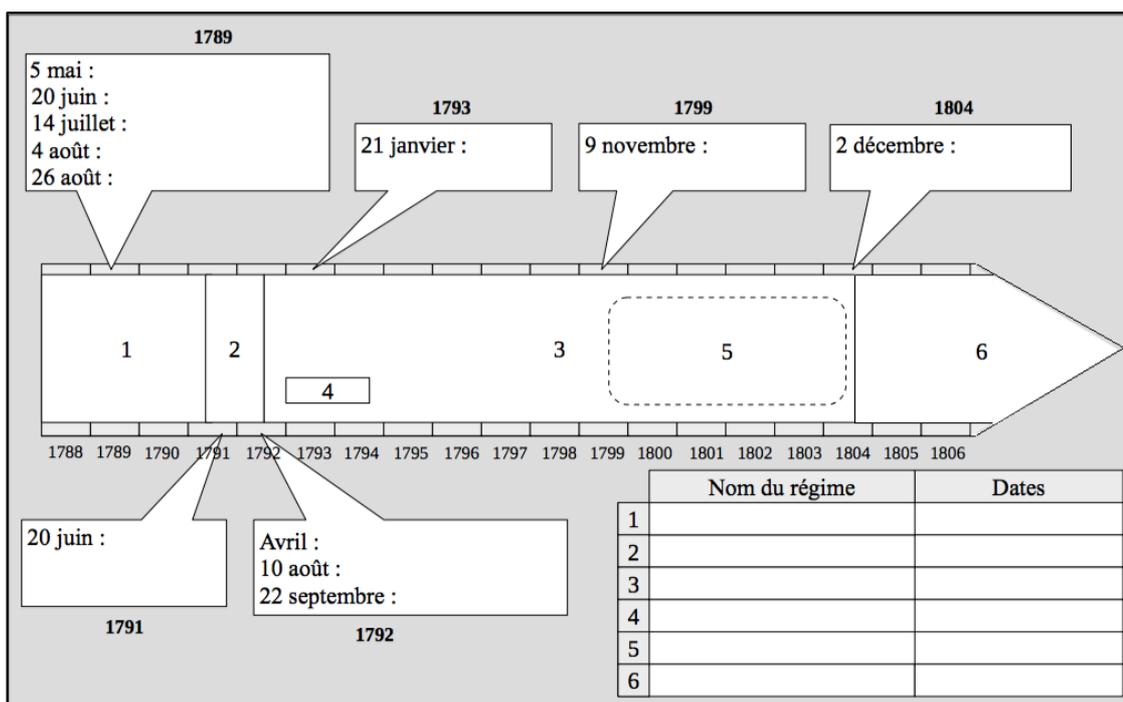
Word Bank:

- Paysan
- Noble
- Moine
- Château
- Village
- Chrétiens
- Monastère
- Salut
- Mariage
- Baptême
- Croyances
- Sacrements
- Prier
- Jugement dernier
- Extrême onction
- Travailler
- Dormir
- Manger
- Méditer

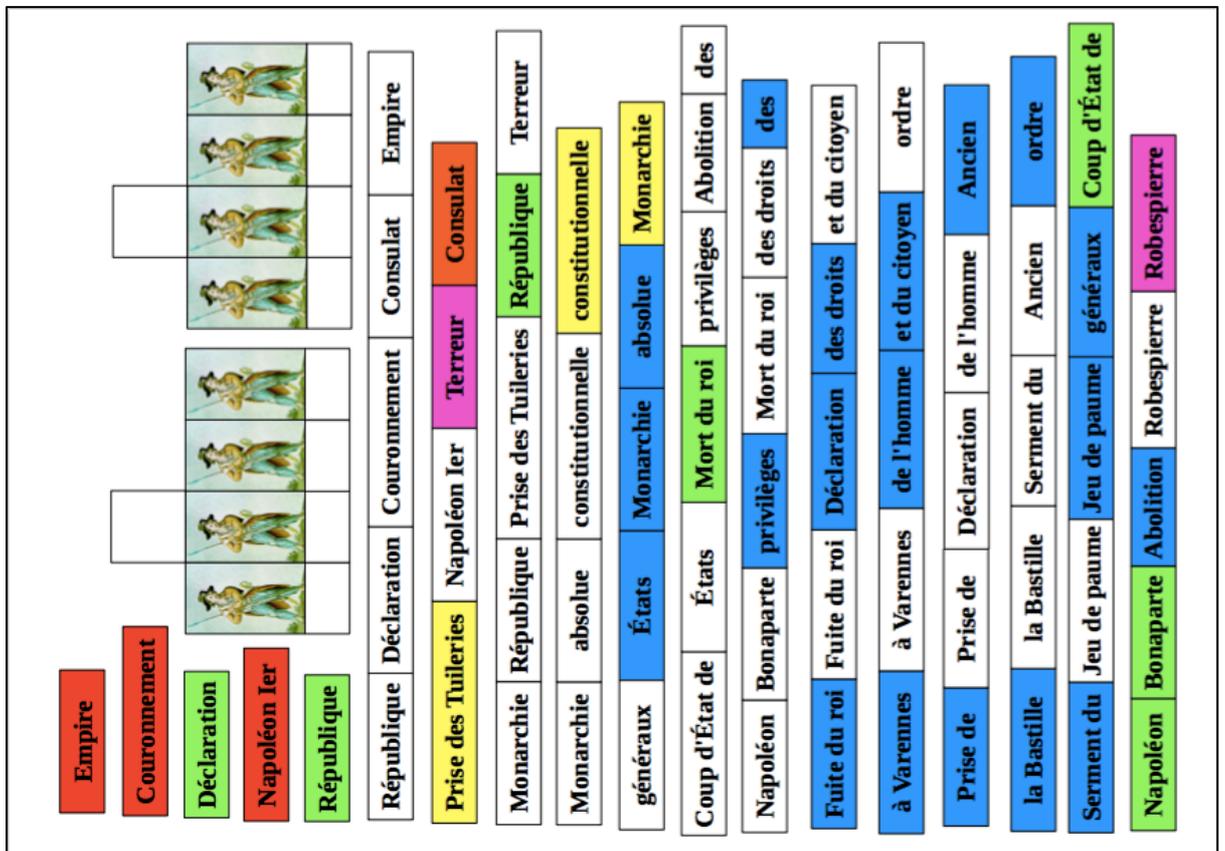
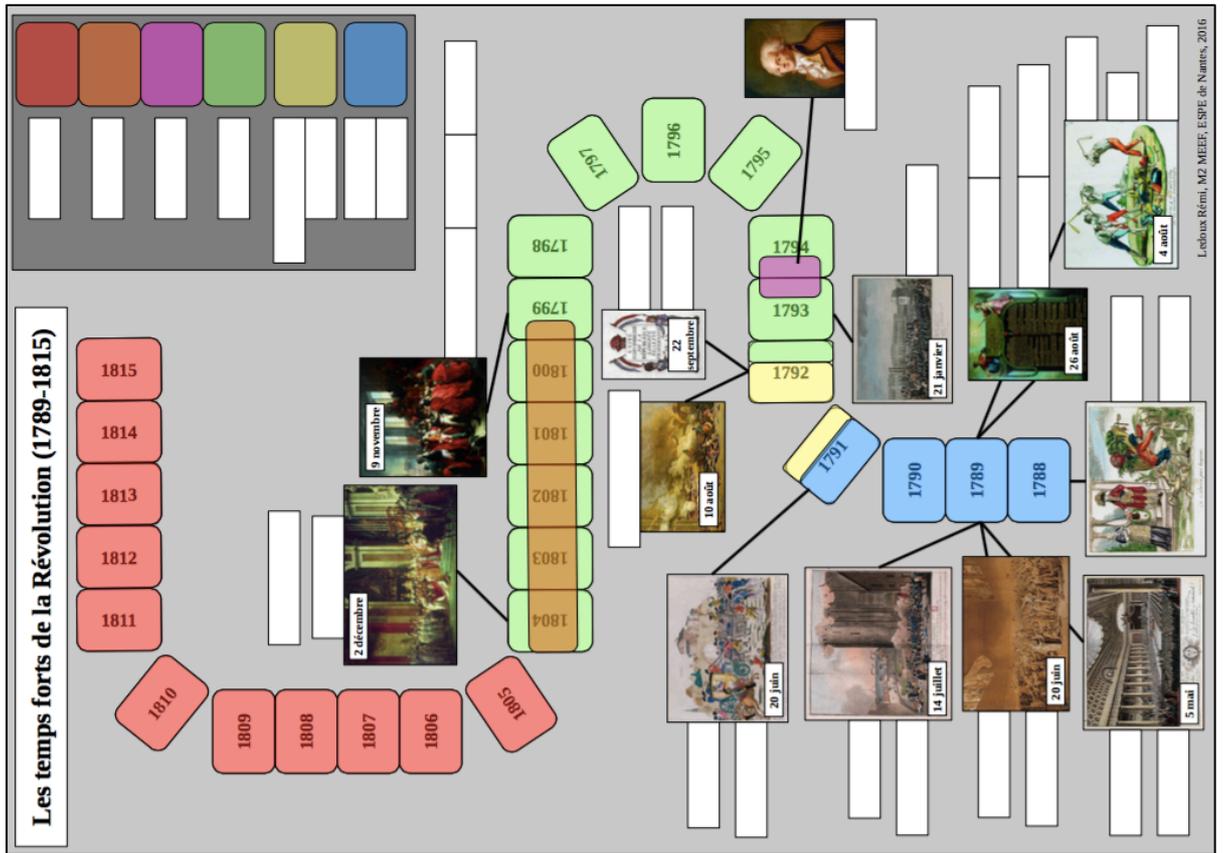




Annexe 6 : Classe 4^{ème} : frise chronologique



Annexe 7 : ULIS 4^{ème} : frise chronologique aménagée

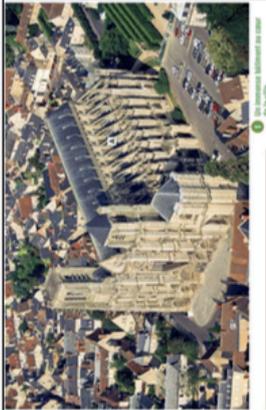
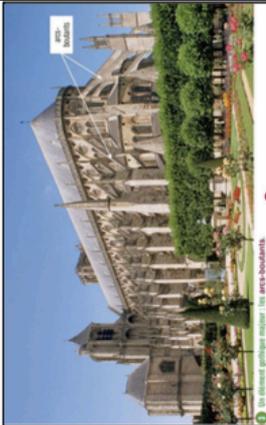
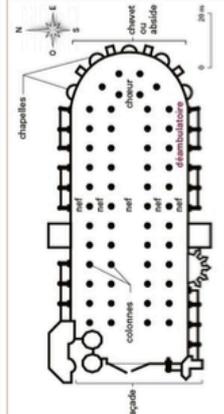
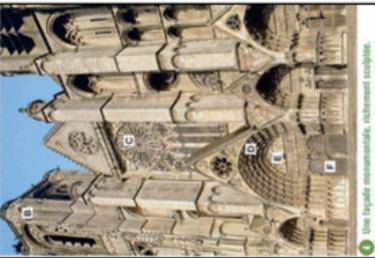


La cathédrale de Bourges

1 Une cathédrale gothique

> Comment l'architecture des cathédrales gothiques traduit-elle la puissance de l'Église ?

À partir du milieu du x^e siècle, d'immenses **cathédrales** sont édifiées en Europe. Implantées au cœur des villes, hautes et lumineuses grâce aux innovations architecturales de l'**art gothique**, elles animent tout un quartier autour d'elles et manifestent la puissance de l'Église. Élevée à partir de 1195, la cathédrale Saint-Étienne de Bourges est aujourd'hui inscrite au patrimoine mondial de l'humanité.

Vocabulaire des arts

arc-boutant (un) : arc de pierre qui supporte la poussée des voûtes. Il permet d'augmenter la hauteur de l'édifice et de percer les murs pour faire entrer la lumière.

art gothique (un) : nom donné au style artistique qui se développe du x^e au xiv^e siècle en Europe.

cathédrale (une) : église de l'évêque.

déambulatoire (un) : galerie qui entoure le chœur d'une église et permet la circulation des fidèles et l'accès aux chapelles.

34/50

EXERCICE, travailler en groupe et décrire un monument religieux à travers le récit historique.

Vous décrivez un monument religieux en respectant les consignes données. Vous pouvez vous aider de fiches-aide si nécessaire. Lisez bien les consignes dans l'ordre, puis les documents, avant de commencer votre travail.

Consigne principale:

« Vous êtes un chrétien du XII^e siècle qui s'apprête à partir en pèlerinage (voyage en direction d'un lieu saint) vers Saint-Jacques-de-Compostelle. Il est 11h du matin et les cloches sonnent pour rassembler les pèlerins. Vous rejoignez la foule devant la cathédrale de Bourges et vous êtes impressionné par ce monument religieux. Vous décidez de le visiter avant votre départ, prévu pour 13h de l'après-midi. »

Consignes guides:

- 1- Vous devez vous répartir les rôles au sein du groupe: un maître du temps (qui surveille l'heure), un secrétaire (qui rédige), un lecteur (qui lit les consignes). **Attention, tous les membres du groupe doivent participer, le travail rendu est un travail collectif.**
- 2- Vous utiliserez la forme du récit historique pour décrire le monument religieux.
- 3- Vous livrez une description de ce monument en deux parties: d'abord vu de l'extérieur, puis vu de l'intérieur.
- 4- Vous respecterez les règles de description pour votre travail.
- 5- Vous insisterez sur les détails architecturaux et leurs significations.
- 6- Vous ferez attention à l'orthographe, la grammaire et la ponctuation lors de la rédaction de votre récit.

Fiches aide:

- 1- Comment rédiger un récit historique ?
- 2- Quelles sont les règles de la description ?
- 3- Comment organiser son récit ?

Travail à rendre: vous devrez rendre un récit d'une dizaine de lignes au minimum (15-20 lignes). Votre travail devra porter les noms et prénoms des membres du groupe, ainsi que les postes occupés lors de la séance.

Votre travail vous sera rendu au début de la séance suivante et servira à la construction du cours.

33/50

EXERCICE, travailler en groupe et décrire un monument religieux à travers le récit historique.

Vous décrivez un monument religieux en respectant les consignes données. Vous pourrez vous aider de fiches-aide si nécessaire. Lisez bien les consignes dans l'ordre, puis les documents, avant de commencer votre travail.

Consigne principale:

« Vous êtes un chrétien du XIIe siècle qui s'apprête à partir en pèlerinage (voyage en direction d'un lieu saint) vers Saint-Jacques-de-Compostelle. Il est 11h du matin et les cloches sonnent pour rassembler les pèlerins. Vous rejoignez la foule devant la basilique de Vézelay et vous êtes impressionné par ce monument religieux. Vous décidez de le visiter avant votre départ, prévu pour 13h de l'après-midi. »

Consignes guides:

- 1- Vous devrez vous répartir les rôles au sein du groupe: un maître du temps (qui surveille l'heure), un secrétaire (qui rédige), un lecteur (qui lit les consignes). **Attention, tous les membres du groupe doivent participer, le travail rendu est un travail collectif.**
- 2- Vous utiliserez la forme du récit historique pour décrire le monument religieux.
- 3- Vous livrez une description de ce monument en deux parties: d'abord vu de l'extérieur, puis vu de l'intérieur.
- 4- Vous respecterez les règles de description pour votre travail.
- 5- Vous insisterez sur les détails architecturaux et leurs significations.
- 6- Vous ferez attention à l'orthographe, la grammaire et la ponctuation lors de la rédaction de votre récit.

Fiches aide:

- 1- Comment rédiger un récit historique ?
- 2- Quelles sont les règles de la description ?
- 3- Comment organiser son récit ?

Travail à rendre: vous devrez rendre un récit d'une dizaine de lignes au minimum (15-20 lignes). Votre travail devra porter les noms et prénoms des membres du groupe, ainsi que les postes occupés lors de la séance.

Votre travail vous sera rendu au début de la séance suivante et servira à la construction du cours.

36/50

> Comment les innovations gothiques servent-elles le message de l'Église ?

Les techniques architecturales (arcs-boutants, voûtes sur croisée d'ogives) ont permis aux bâtisseurs de cathédrales d'élever considérablement les édifices et de pratiquer de grandes ouvertures dans les murs. La lumière peut ainsi pénétrer à travers des vitraux qui racontent surtout des scènes bibliques. La hauteur et la luminosité caractéristiques de l'art gothique servent ainsi le message de puissance de l'Église.



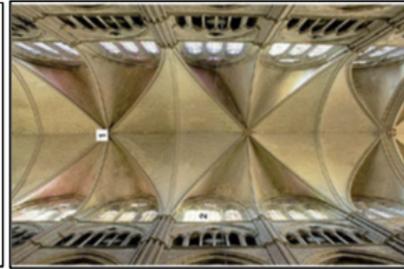
Vocabulaire des arts

voûte sur croisée d'ogives (une) : voûte soutenue par deux arcs croisés qui reposent sur des piliers ; le poids de la voûte ne pèse donc plus sur les murs.
vitrail (un) : fenêtré composée de morceaux de verre coloré, tenus entre eux par des baguettes de plomb.



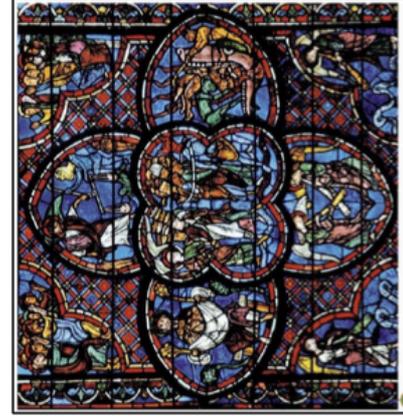
1 Les vitraux racontent les évangiles. Dans le vitrail, arête.

La construction de vitraux colorés très colorés, l'Église devait trouver des financements auprès des artisans de la ville. En échange, ces derniers ont travaillé pour l'Église.
A. Un vitrail raconte une scène biblique.
B. Un vitrail raconte une scène de la vie de Jésus.
C. Un vitrail raconte une scène de la vie de saint.



2 La voûte de la nef centrale.

La voûte sur croisée d'ogives permet d'alléger le poids des murs et de faire de grandes ouvertures qui laissent entrer la lumière.
A. C'est une croisée d'ogives.
B. C'est un arc-boutant.



3 Les vitraux racontent l'histoire sacrée en images et en lumières. C'est la vitraux.

Les vitraux racontent l'histoire sacrée en images et en lumières. C'est la vitraux.
A. Un vitrail raconte une scène biblique.
B. Un vitrail raconte une scène de la vie de Jésus.
C. Un vitrail raconte une scène de la vie de saint.

35/50

La basilique de Vézelay

> Que nous apprend l'art roman sur l'importance de la religion chrétienne au Moyen Age ?
 Du x^e au xi^e siècle, l'Occident chrétien se couvre d'églises. Les fidèles viennent à l'église pour prier, pour vénérer des **reliques**, pour effectuer un pèlerinage afin d'obtenir leur salut. Afin d'accueillir le nombre croissant des chrétiens, les églises sont agrandies. Leur architecture s'adapte à ces exigences, donnant naissance à l'**art roman**. L'église de Vézelay, en Bourgogne, en est un exemple.

Vocabulaire des arts
art roman (un) : style artistique européen (x^e-xi^e siècle). Il se caractérise principalement par des voûtes en berceau.
chapiteau historié (un) : partie sculptée surmontant une colonne.
contrefort (un) : ouvrage de maçonnerie construit à l'extérieur du monument pour supporter le poids des arcs et des voûtes.
relique (une) : restes de saints ou d'objets, vénérés par les fidèles qui en attendent des miracles.

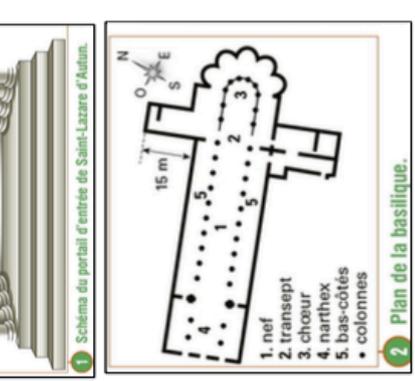
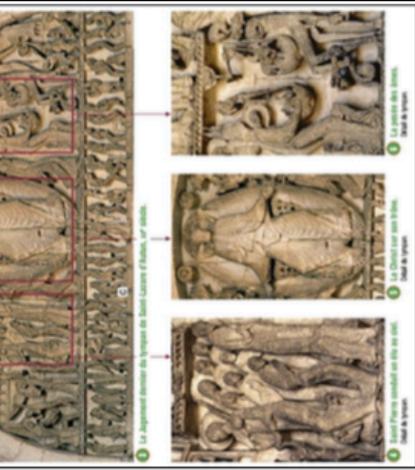


Le tympan

> Comment la sculpture romane aide-t-elle les chrétiens du Moyen Age à mieux comprendre leur religion ?
 Les portails magnifiquement sculptés des églises romanes sont de véritables livres de pierre. Situés à l'entrée des églises, ils symbolisent la limite entre le monde de Dieu et celui des hommes. Ils enseignent le message chrétien à des populations qui, souvent, ne savent ni lire ni écrire. Le Jugement dernier du **tympan** d'Autun témoigne de l'importance de l'au-delà dans les croyances médiévales.

37/50

Vocabulaire des arts
tympan (un) : partie semi-circulaire du portail d'une église située au-dessus de la porte.



7- L'intérieur de la basilique de Vézelay (dos au chœur et face au narthex).

38/50

Annexe 10 : Tâche complexe 5^{ème} : retranscription dialogues groupe

Retranscription : séance 1, groupe 5ème (16 minutes et 36 secondes)

Contexte : l'activité vient d'être lancée après que le stagiaire ai expliqué le travail aux élèves.

Trois rôles élèves :

Élève 1 : lecteur
Élève 2 : secrétaire
Élève 3 : maître du temps

Code de transcription :

- *Italique* (décrit l'action des élèves)
- « » (correspond à la lecture des consignes ou des documents par les élèves)
- Brouhaha (dialogues inaudibles dans la vidéo)
- Zone grise (phase sans dialogue d'élèves)

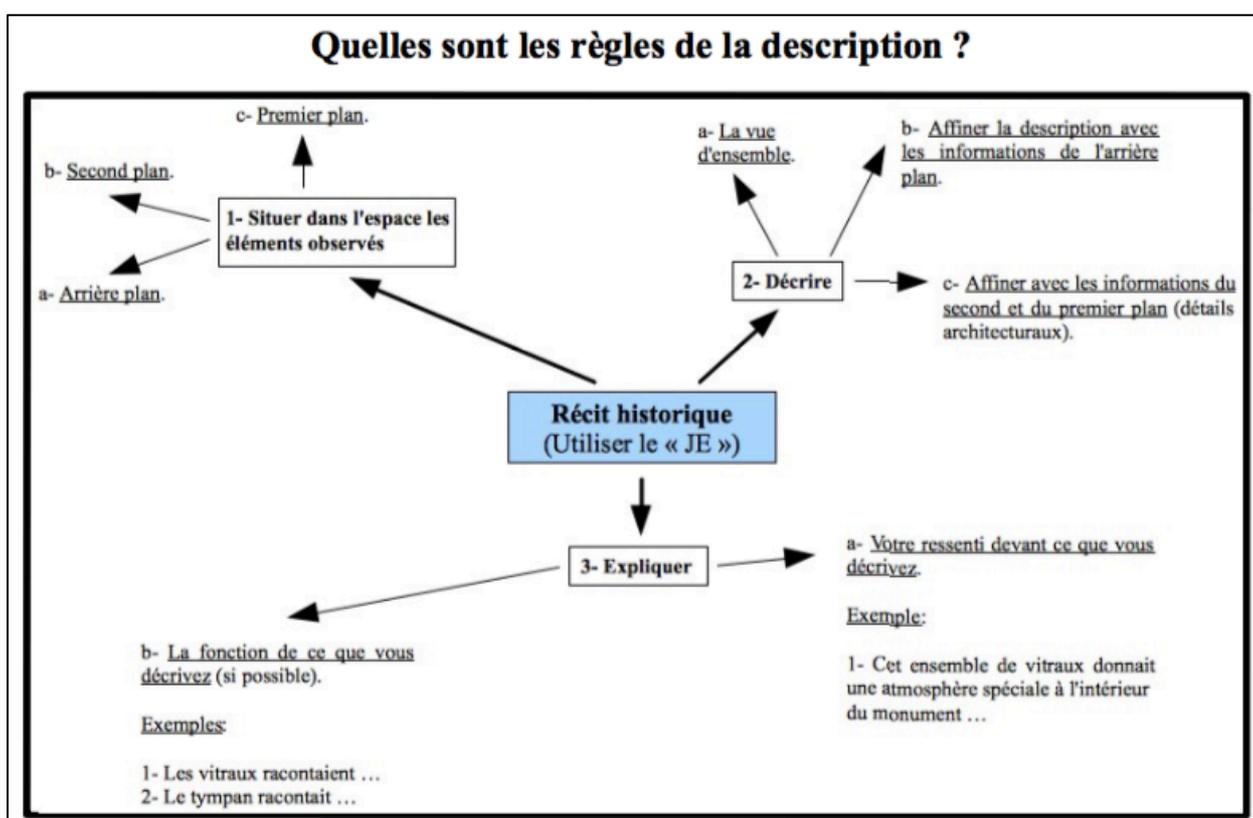
1 : Élève 1	Chut, on est filmé !
2 : <i>Le stagiaire arrive au niveau du groupe.</i>	
3 : Le stagiaire	Alors vous vous en sortez ?
4 : Élève 2	Oui mais on ne sait pas par quoi commencer en fait ..
5 : Le stagiaire	Ah, je vous apporte les fiches-aide pour vous guider.
6 : Élève 1	T'as vu la caméra est là !
7 : Élève 2	Oui j'ai vu ! (<i>Le groupe se met à rigoler.</i>)
8 : <i>L'élève 3 ne parle plus et se cache depuis que la caméra est en marche. Les élèves ne travaillent plus et regardent la caméra en attendant le retour du stagiaire.</i>	
9 : Le stagiaire	Voici les fiches-aide (<i>le stagiaire explique le fonctionnement des fiches</i>). Pour l'instant, vous notez toutes les idées qui vous viennent à l'esprit. Qui est le maître du temps ici ?
10 : Élève 3	Moi.
11 : Le stagiaire	D'accord. Alors on regarde bien l'heure car attention il faut commencer à rédiger à 9h40. Donc vous notez toutes vos idées et après vous rédigez.
12 : <i>Le stagiaire repart, l'élève 3 fixe la caméra et les élèves se mettent au travail.</i>	
13 : Élève 3	Il reste 6 minutes.
14 : Élève 2	Hein ?!
15 : Élève 3	Il nous reste 6 minutes avant d'écrire.
16 : Élève 2	Donc nous sommes un pèlerin...
17 : Élève 3	Putain c'est grand !
18 : Les élèves 2 et 3	Ouais !

19 : Élève 2	Donc n va visiter l'église... Heu...
20 : Élève 3	Heu...
21 : Élève 1	Y'a de beaux clochers !
22 : Élève 2	Classe !
23 : Élève 3	Y'a un bourg... Mais écris ! <i>(En direction de l'élève 2).</i>
24 : Élève 2	Mais écris quoi, c'est un bourg c'est tout... <i>(Le groupe se met à rigoler).</i>
25 : Élève 3	Je comprends pas vraiment ce qu'on doit faire en fait... <i>(Les élèves soupirent).</i>
26 : Élève 1	Bon...
27 : Élève 3	Il va falloir commencer hein !
28 : Élève 2	Ben tout autour il y a des trucs là...
29 : Élève 3	Des contreforts.
30 : Élève 2	Oui voilà, des contreforts. Puis y'a des clochers aussi.
31 : Temps silencieux. L'élève 2 écrit sur le brouillon.	
32 : Élève 2	Donc tout autour là, ce sont des contreforts.
33 : Élève 1	Et du coup après...
34 : Élève 2	C'est quoi ensuite ce qu'il faut dire ?
35 : Élève 1	<i>(Tourne la feuille et montre le tympan).</i> C'est ça là. Il y a beaucoup d'images là.
36 : Élève 3	<i>(Prend la fiche-aide sur les règles de la description).</i> Attendez, il faut commencer par dire ça.
37 : Élève 2	On a une journée de merde aujourd'hui... Éducation musicale, heu, arts-plastiques... <i>(Les deux autres élèves se mettent à rigoler).</i> Donc je dis ça ? <i>(L'élève 2 montre les images de la feuille).</i>
38 : Les élèves 1 et 3	Ouais !
39 : Élève 2	Bon ensuite je dis qu'il est midi.
40 : Élève 3	Après il faut parler de l'intérieur, donc de la nef et tout.
41 : Élève 1	Bon...
42 : Élève 3	Voûte en berceau c'est heu... <i>(Le stagiaire revient voir le groupe).</i>
43 : Le stagiaire	Alors ça avance ?
44 : Les élèves	Ben, heu, ouais un peu...
45 : Le stagiaire	Vous en êtes où alors ?
46 : Élève 2	Ben là on a fait l'extérieur et on va bientôt faire l'intérieur mais on sait pas trop comment s'y prendre.
47 : Le stagiaire	L'extérieur. Très bien. Alors pour l'intérieur, il faut vous mettre à la place du chrétien. Vous venez de passer devant le

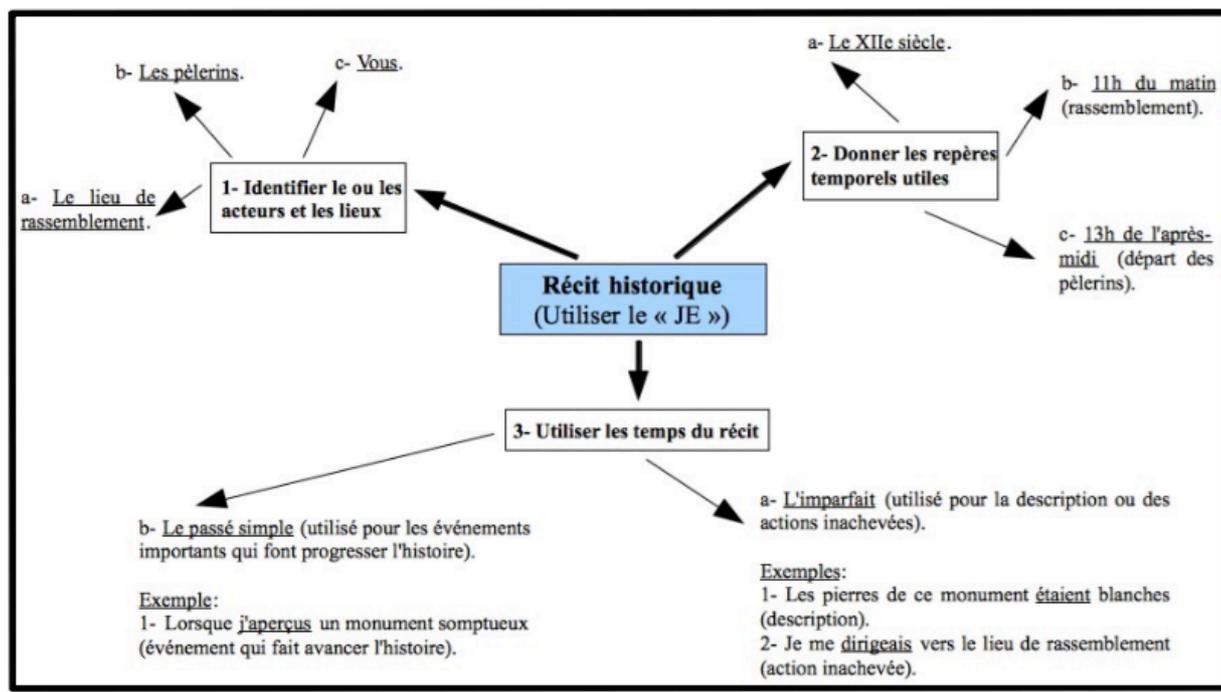
	tympan et pouf, vous arrivez à l'intérieur de la basilique. Maintenant, il faut expliquer ce que vous voyez et insister sur les détails architecturaux.
48 : Élève 3	Mais comment on organise ce qu'on voit ?
49 : le stagiaire	Regardez bien vos fiches-aide ! <i>(Le stagiaire repart et les élèves regardent les fiches-aide).</i>
50 : Élève 1	Nan mais je sais pas où il est là le pèlerin... <i>(L'élève 1 montre une image de la feuille aux autres élèves).</i>
51 : Élève 2	Pfff... Je sais pas non plus...
52 : Élève 3	Il est pas face à l'entrée là ?
53 : Élève 2	Mais c'est difficile son truc là...
54 : Élève 1	Ben je sais pas genre tu dis qu'il rentre dans la basilique... Ouais genre c'est beau.
55 : Élève 2	Ben en fait il peut entrer, faire le tour et il passe devant la colonne et sous la voûte en berceau ?
56 : Élève 3	T'as raison, on va faire ça !
57 : Élève 2	Mais je sais pas comment le dire, genre il voit ça et ensuite ça... <i>(L'élève 2 écrit sur le brouillon ou sur la copie).</i>
58 : Élève 3	En fait il est face au narthex ! <i>(Les élèves sourient).</i> Ha ha ! Alors la nef c'est entre ça et le chœur.
59 : Élève 2	Ouais t'as raison ! Donc quand il entre il est dans le narthex ! <i>(Le stagiaire revient).</i>
60 : Le stagiaire	Alors maître du temps ? <i>(Le stagiaire regarde l'élève 3).</i> Vous êtes dans les temps ?
61 : Élève 3	Heu... Oui ?
62 : La stagiaire	Il est quelle heure ?
63 : Élève 3	45.
64 : Le stagiaire	Et ça sonne à quelle heure ?
65 : Élève 3	55.
66 : Le stagiaire	Très bien. Vous êtes encore sur l'extérieur ?
67 : Élève 1	On commence l'intérieur...
68 : Le stagiaire	Bon, alors pour l'intérieur ... <i>(Le stagiaire montre la fiche-aide de la description).</i> Voilà. <i>(Le stagiaire repart).</i>
69 : Élève 2	Donc... Après le narthex...
70 : Élève 3	Il va doit au chœur ! <i>(Les élèves se mettent à rigoler).</i>
71 : Élève 1	Alors on dit quoi ?
72 : Élève 2	Ben on eut dire... Je vis les voûtes en berceau... Et cela me tue ! <i>(Les élèves se mettent à rigoler).</i>
73 : Élève 1	<i>(L'élève 1 montre la fiche de la description aux autres)</i>

	élèves). Y'a la fonction aussi !
74 : Élève 2	Donc je vis ces voûtes en berceau... Comment on écrit je vis déjà ?
75 : Élève 1	Tu peux mettre j'admiraïs pour les colonnes...
76 : Élève 3	Ouais, c'est bien ça.
77 : Élève 1	Et on doit faire quoi après ?
78 : Élève 3	C'est écrit ! (L'élève 3 reprend la fiche avec la consigne). « Répartir les rôles », c'est bon. « Forme du récit », c'est bon. « Description du document » ...
79 : Élève 2	On le fait là...
80 : Élève 1	Y'a le transept aussi...
81 : Élève 2	Ben non pas besoin, il va suivre la nef c'est déjà bien...
82 : Élève 1	Ouais ok. (L'élève 1 s'affale sur la table).
83 : Le reste de la vidéo n'est pas exploitable car l'élève 1 cache désormais l'objectif de la caméra.	

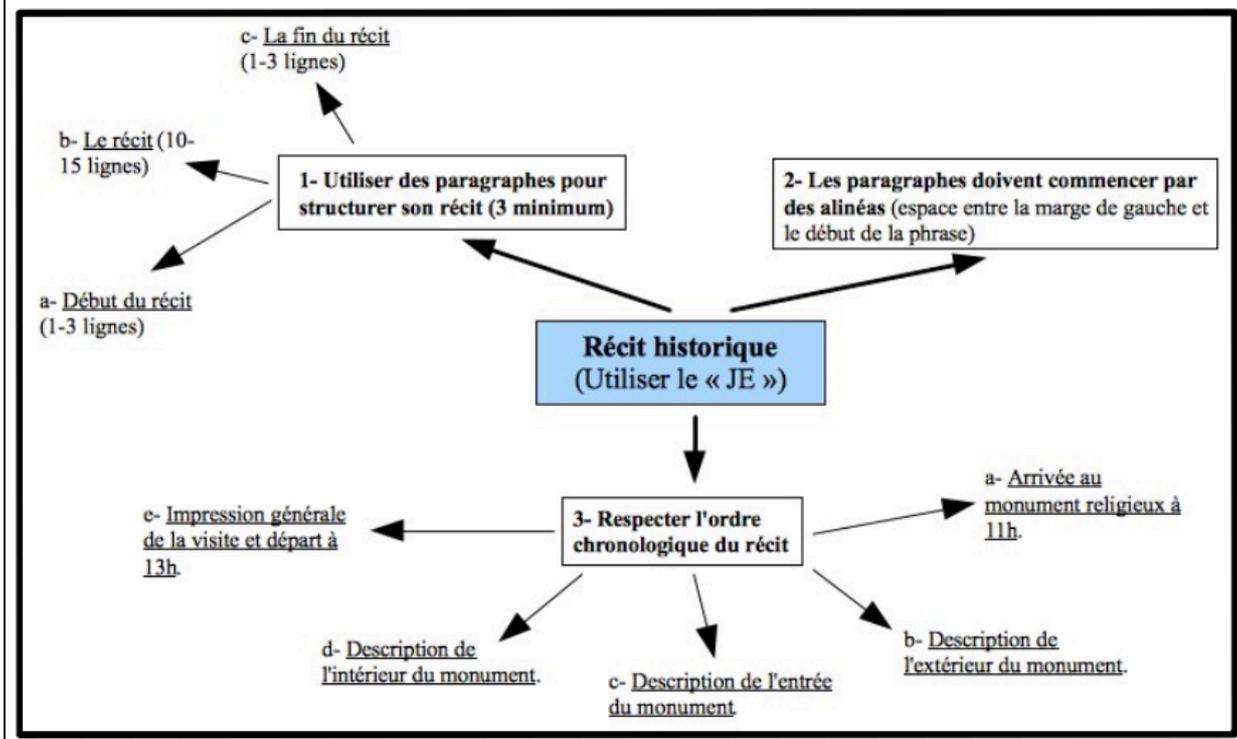
Annexe 11 : Tâche complexe 5^{ème} : fiches-aide



Comment rédiger un récit historique ?



Comment organiser son récit ?



Annexe 12 : Tâche complexe 5^{ème} : traces écrites

EXERCICE, travailler en groupe et décrire un monument religieux à travers le récit historique.

Compétences travaillées	Compétences validées par votre travail
Savoir respecter des consignes	
Prendre l'avis des autres, échanger, informer	
Lire et utiliser différents langages	
Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées	
S'appuyer sur des méthodes de travail	

Membres du groupe:

- 1- Naim
- 2- Pauline
- 3- Berini
- 4- _____

Postes occupés:

- 1- Maître du temps
- 2- Secrétaire
- 3- lecteur
- 4- _____

Votre récit

→ Cette basilique a été créée sur les traces de l'art romain : elle est en formes de croix, il y a des contreforts tout autour de la basilique et dehors. Elle est créée d'un toit de tuiles et de murs de pières.

Le portail d'entrée est composé d'un tympan qui limite le monde de Dieu et celui des hommes.

Il est entré dans cette basilique et sa beauté m'a émis, elle est composée de beaucoup de colonnes et de voûtes en berceau au plafond.

Cyandine gustave j'aperçu les bas-reliefs au-dessus de ma tête.

EXERCICE, travailler en groupe et décrire un monument religieux à travers le récit historique.

Compétences travaillées	Compétences validées par votre travail
Savoir respecter des consignes	
Prendre l'avis des autres, échanger, informer	
Lire et utiliser différents langages	
Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées	
S'appuyer sur des méthodes de travail	

Membres du groupe:

- 1- Maxime
- 2- Daria
- 3- Gia
- 4- _____

Postes occupés:

- 1- secrétaire
- 2- maître du temps
- 3- lecteur
- 4- _____

Votre récit

À 14h du matin, un chrétien se lève pour un rassemblement pour le pèlerinage. Il se trouve nez à nez avec la cathédrale de Bourges, il n'en que 2h pour la visiter.

Il vit la grande façade richement sculptée de cette immense cathédrale avec une architecture gothique. Il y avait un grand clocher à côté d'une fosse à l'arrière de celle-ci : le choeur où se trouvaient cinq chapelles.

Annexe 14 : Fiche observation des dynamiques d'une classe

K. Genais, R. Ledoux, 2014		
Date :	Nom de l'enseignant :	Équipement de la salle :
Horaire :	Matière :	
Durée du cours :	Sujet du cours :	Accueil des élèves :
Niveau :		
Nombre :		
Vie de classe		Structure de classe
		Plan de classe:
		<ul style="list-style-type: none"> ○ - Leaders de classe △ - Passifs de classe □ - Dyades dynamiques ☆ - Perturbateurs de classe
IC: incident critique DC: début du cours FC: fin du cours R: remédiation CSA: changement SA		Ce que je retiens:

Annexe 15 : Classe 4^{ème} : questionnaire connaissance des élèves

Nom : _____ **Prénom :** _____

Date de naissance (jour/mois/année) : _____

Où habites-tu ? : _____

As-tu des activités en dehors des cours (sport, maîtrise, danse, théâtre, ...) ?

Annexe 16 : Classe 4^{ème} : extrait du programme d'histoire

II - LA RÉVOLUTION ET L'EMPIRE (environ 25% du temps consacré à l'histoire)	
Thème 1 - LES TEMPS FORTS DE LA RÉVOLUTION	
CONNAISSANCES L'accent est mis sur trois moments : <ul style="list-style-type: none"> - 1789-1791 : l'affirmation de la souveraineté populaire, de l'égalité juridique et des libertés individuelles ; - 1792-1794 : la République, la guerre et la Terreur ; - 1799-1804 : du Consulat à l'Empire. 	DÉMARCHES On renonce à un récit continu des événements de la Révolution et de l'Empire ; l'étude se concentre sur un petit nombre d'événements et de grandes figures à l'aide d' images au choix pour mettre en évidence les ruptures avec l'ordre ancien.
CAPACITÉS Connaître et utiliser les repères suivants <ul style="list-style-type: none"> - La Révolution française : 1789 – 1799. Prise de la Bastille : 14 juillet 1789 ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen : août 1789 ; proclamation de la République : septembre 1792 - Le Consulat et l'Empire : 1799 – 1815. Napoléon Ier, empereur des Français : 1804 Raconter quelques uns des événements retenus et expliquer leur importance	

Annexe 17 : Tâche complexe 4^{ème} : fiche consignes et compétences

EXERCICE, travailler en groupe et raconter un événement historique à travers le récit.

Groupe n°	Nom	Prénom

Vous rédigerez une première page d'un journal en respectant les consignes données. Des fiches-aide sont à votre disposition si nécessaire. Lisez bien les consignes dans l'ordre avant de commencer votre travail.

Consigne principale :

« Vous êtes le témoin de la proclamation de la République le 22 septembre 1792. Conscient d'assister à un événement d'une importance sans précédent, vous décidez de prendre la plume pour informer la population française de la situation à Paris. »

Consignes guides:

- 1- Vous devez vous organiser... au sein de votre groupe pour rechercher les informations nécessaires à la réalisation de votre travail.
- 2- Vous utiliserez la forme du récit pour vous adresser à la population.
- 3- Vous devrez choisir un nom pour votre journal et indiquer la date de publication.
- 4- Vous devrez organiser votre récit d'environ 15 lignes en paragraphes, selon les indications du document exemple.
- 5- Vous ferez attention à l'orthographe, la grammaire et la ponctuation lors de votre récit.
- 6- Attention, CHAQUE ÉLÈVE doit rendre UN TRAVAIL ÉCRIT à la fin des deux heures.

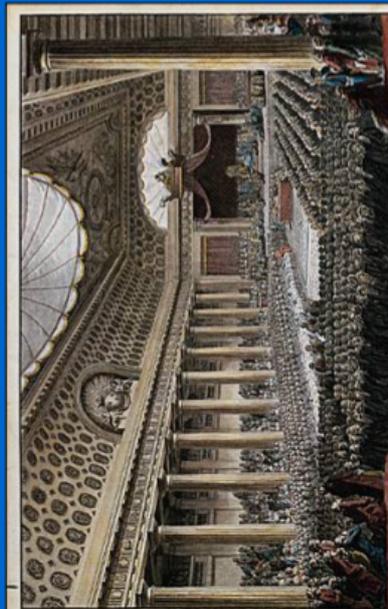
Compétences travaillées	Compétences validées par votre travail
C1- Savoir respecter des consignes	
C1- S'appuyer sur des méthodes de travail	
C2- Lire et utiliser différents langages	
C2- Avoir des repères historiques : événements fondateurs de l'histoire de France	
C3- Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées	
C6- Communiquer et travailler en équipe	



Source : Larousse

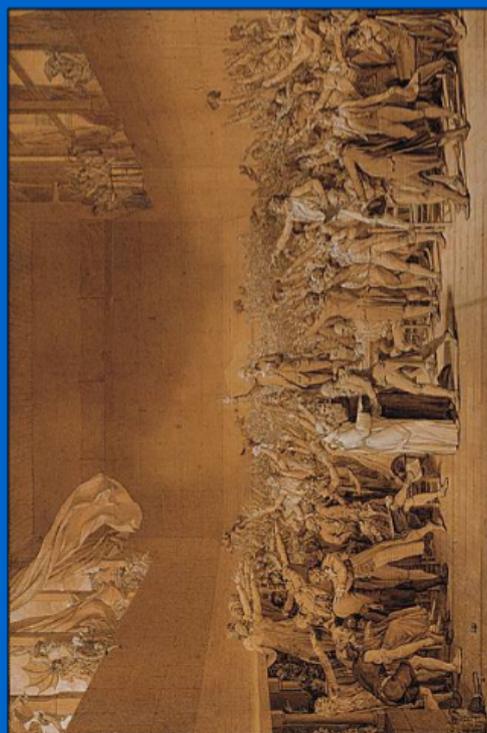
Ça n'durra pas toujours.

« Ça n'durra pas toujours. ». Gravure, 1789. (Bibliothèque nationale de France, Paris).
Ph. Coll. Archives Larbor



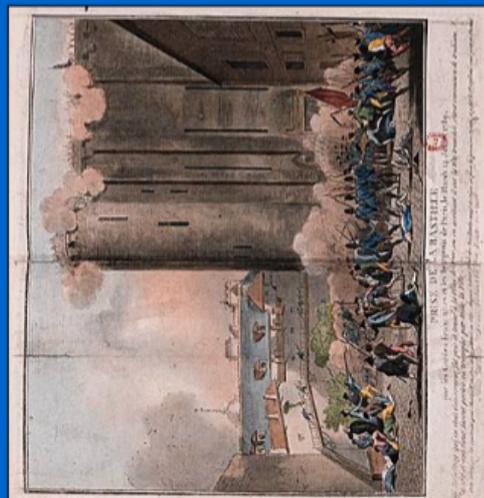
Source : Larousse

OUVERTURE DES
ÉTATS GÉNÉRAUX
le 5 mai 1789.
Assemblée Nationale
à Versailles.
Gravure d'après un dessin de C. Monet.
(Bibliothèque nationale de France,
Paris.)



Source : Larousse

Le Serment du Jeu de paume, le 20 juin 1789. Dessin de Louis David datant de 1791.
(Musée national du château de Versailles.)



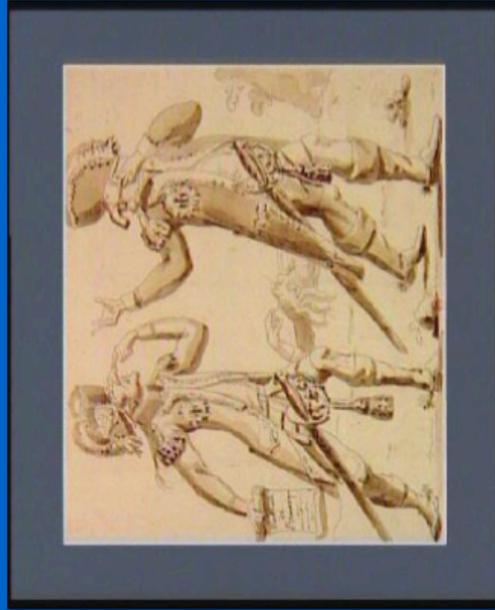
Source : Larousse

Prise de la Bastille par les gardes françaises et les bourgeois de Paris, le mardi
14 juillet 1789. Gravure à l'imitation du lapis, en couleurs, par J.-F. Janinet. (Fondation
Smith-Lesouef, Bibliothèque nationale de France, Paris.)



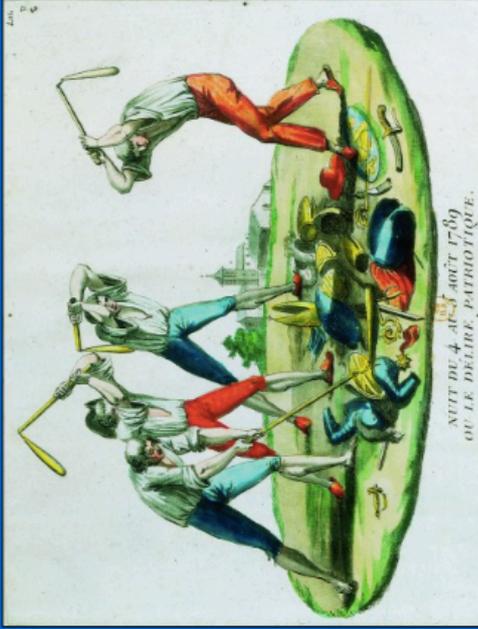
Source : Larousse

Arrestation du roi et de sa famille désertant le royaume (Varennes, 22 juin 1791). Eau-forte de la fin du XVIIIe siècle. (Bibliothèque nationale de France, Paris.)



Source : frdastanford.edu

Le manifeste de Brunswick (25 juillet 1792). Dessin satirique représentant l'empereur d'Autriche François I et le roi de Prusse Frédéric-Guillaume II.



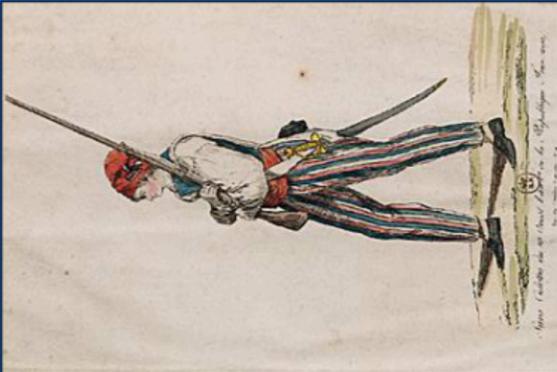
Source : Larousse

Nuit du 4 au 5 août 1789 ou le délire patriotique. Il n'eura fallu qu'une nuit aux députés, nobles en tête, pour mettre à bas l'édifice lézardé de la féodalité.



Source : Larousse

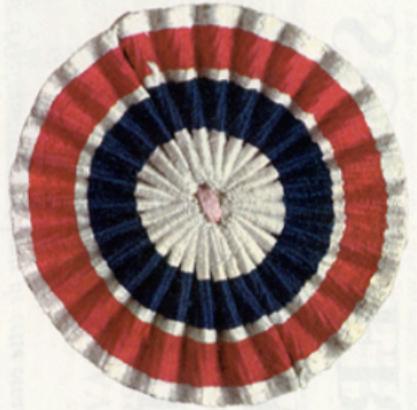
Tableau représentant la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen votée par l'Assemblée nationale constituante, le 26 août 1789. (Musée Carnavalet, Paris.)



Sans-culotte du 10 août de l'an I de la République française (1792). Gravure ; fin du XVIIIe siècle. (Bibliothèque nationale de France, Paris)

Source : Larousse

La cocarde tricolore.



Source : faculty.georgetown.edu



Source : Larousse

La prise des Tuileries. Fondation de la république, le 10 août 1792. Épreuve coloriée chez Basset. (Bibliothèque nationale de France, Paris.)



Source : Hatier

Louis XVI conduit à la prison du Temple après la prise des Tuileries. (Gravure coloriée de 1792, Musée Carnavalet, Paris)

Maximilien de Robespierre (1758-1794)

I- Des états généraux aux Tuileries (1789-1792) :

D'une famille de bourgeoisie provinciale, Robespierre fait de sérieuses études. Il devient avocat en 1781.

Élu député du tiers état aux états généraux de 1789, Robespierre arrive à Versailles au début du mois de mai 1789. Il parle avec une sobre éloquence mais son ton de voix grêle et quelque peu criard ne séduisent pas toujours l'assistance. On sait pourtant qu'il mène une vie digne et probe, qu'il méprise plaisirs et honneurs. Plus tard, on le surnommait l'« incorruptible ».

Au début de 1791, Robespierre est aussi l'un des premiers à se déclarer favorable au suffrage universel. Il réclame également la liberté d'opinion, de presse et de réunion, l'égalité politique de tous les citoyens, la suppression de l'esclavage, des indemnités pour les victimes d'erreurs judiciaires, la disparition des titres de noblesse, et même... l'abolition de la peine de mort.

Il tente, mais en vain, de s'opposer à la déclaration de guerre. Il redoute les manœuvres des Tuileries comme l'emprise d'un général victorieux et dénonce La Fayette comme le plus dangereux des hommes.

Depuis la fuite du roi à Varennes (juin 1791), ses principes révolutionnaires se sont durcis. Robespierre a refusé la fiction, préconisée par l'Assemblée, de l'enlèvement du monarque. Il semble pourtant croire encore à la possibilité d'une monarchie constitutionnelle. S'il ne participe pas personnellement à la journée du 10 août 1792, il réclame la déchéance du roi, l'institution d'un tribunal révolutionnaire et l'élection d'une Convention nationale au suffrage universel.

II- De la mort du roi au Comité de salut public (janvier-juillet 1793) :

Pour régler le sort de Louis XVI, il propose une exécution par décret, sans procès préalable. Cependant, les députés s'expriment en juges. Robespierre repousse l'« appel au peuple » préconisé par une partie des députés et vote la mort sans sursis.

Pendant toute cette période, il mène une lutte contre les brissotins (surnom donné à une partie des députés), incapables, juge-t-il, de défendre le pays contre le péril extérieur et dont la mollesse compromet la grande œuvre révolutionnaire. Il les accuse de complicité avec les traîtres (nobles qui ont émigré pour fuir les événements révolutionnaires) et d'incompréhension pour les misères du peuple.

Le 26 mai 1793, il lance un appel aux « patriotes » parisiens : « J'invoite le peuple à se mettre dans la Convention en insurrection contre les députés corrompus. » Les sections l'écoutent. Le 2 juin 1793, l'Assemblée cède à la force : les brissotins sont exclus de l'Assemblée et Robespierre prendra la tête du Comité de salut public le 27 juillet 1793.

III- Robespierre au pouvoir (juillet 1793-juillet 1794) :

Estimant que le salut public exige un pouvoir dictatorial, Robespierre préconise l'établissement d'un gouvernement révolutionnaire. Face à la révolte des provinces et à la poussée des armées ennemies, il travaille à la sauvegarde et à l'unité de la France révolutionnaire.

Avec Robespierre à sa tête, le Comité de salut public tient l'Assemblée en tutelle. Le décret du 10 octobre 1793 décide que « le gouvernement sera révolutionnaire jusqu'à la paix », et celui du 4 décembre organise l'ensemble des institutions. Toutes les libertés (de presse, de parole, de réunion) sont supprimées.

*Extrait modifié de la biographie de Robespierre
Source : Larousse*

Définitions

Une constitution : l'ensemble des lois qui déterminent comment un État est gouverné.

La Garde nationale : le groupement de citoyens bénévoles, chargés de maintenir l'ordre dans une ville.

Un sans-culotte : un habitant du petit peuple des villes. Il porte le pantalon et non la culotte comme les nobles et les bourgeois.

Les fédérés : les gardes nationaux des provinces.

Le Comité de salut public : un gouvernement nommé par la Convention pour prendre des mesures rapides face aux dangers qui menacent la république.

La levée en masse : le service militaire obligatoire pour tous les hommes célibataires de 18 à 25 ans.

Les Girondins : groupe de députés à la Convention. Ils défendent la République mais se méfient du Peuple.

Les Montagnards : groupe de députés à la Convention appelés ainsi car ils siégeaient en haut des gradins. Ils sont plus proches du peuple que les Girondins.

Un coup d'État : la prise du pouvoir dans un État en utilisant la force.

Le suffrage censitaire : le droit de vote réservé à ceux qui paient un impôt assez important (les plus riches).

Les droits féodaux : les droits des seigneurs qui pèsent sur les paysans (taxes, corvées, justices seigneuriales, droits exclusifs de chasse ...).

Dîme : impôt payé au clergé.

Annexe 21 : Ressources externes tâche complexe 4^{ème} : biographies

Le marquis de La Fayette (1757-1834)



I- Le héros français de l'Amérique (1773-1781) :

Le jeune aristocrate, qui a tout naturellement embrassé la carrière des armes, est lieutenant du roi dès 1773. Mais il ne trouve pas sur le Vieux Continent l'occasion de réaliser ses ambitions. L'insurrection des colonies anglaises d'Amérique lui offre alors une chance inespérée. Il n'a pas 20 ans lorsqu'il s'embarque pour le Nouveau Monde avec quelques compagnons, enthousiastes comme lui à l'idée de combattre le despotisme.

Engagé volontaire, le marquis de La Fayette est accueilli avec bienveillance par le général Washington, qui le fait nommer major général. De retour à Paris en février 1779, il convainc Louis XVI d'armer un corps expéditionnaire et repart à bord de L'Herminette pour les Amériques. L'expédition est un échec, mais déjà La Fayette fait figure de héros, si bien que Louis XVI accepte d'aller plus loin dans l'aide qu'il veut apporter aux Américains. En mai 1781, 6 000 hommes placés sous le commandement du marquis de Rochambeau quittent Brest. Ce renfort permet à Washington de prendre le dessus sur les Anglais, jusqu'à la victoire décisive de Yorktown le 18 octobre 1781.

II- Un noble égaré dans la Révolution (1789-1792) :

Quand il rentre en France en 1785, La Fayette, gagné aux idéaux de la Constitution américaine, veut que la monarchie en adopte certains principes. Il est élu représentant de la noblesse aux États généraux de 1789. C'est cependant pour le tiers état qu'il va prendre fait et cause.

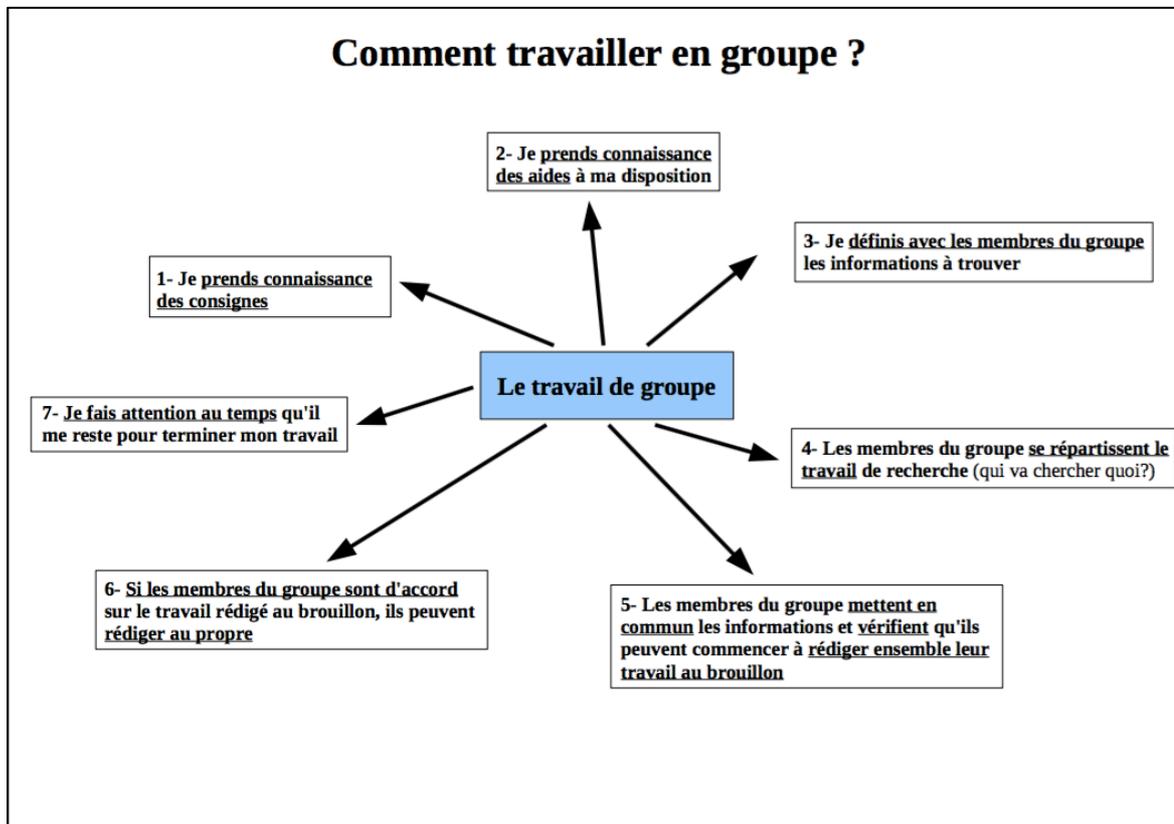
Le 13 juillet 1789, il est désigné vice-président de la nouvelle Assemblée nationale constituante, puis, au lendemain de la prise de la Bastille, commandant en chef de la Garde nationale. Deux jours plus tard, il reçoit à l'hôtel de Ville le roi auquel il remet une cocarde tricolore – un emblème, qui, affirme-t-il fièrement, « fera le tour du monde ». Sa popularité est à son apogée quand il participe à la rédaction de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

S'il apparaît comme l'un des personnages clés de la Révolution naissante, La Fayette se trouve vite dans une situation embarrassante. Les députés les plus radicaux comme Marat se méfient de l'aristocrate, et la noblesse déteste le « traître » (du fait de sa prise de position pour le tiers état). Lui qui se serait bien vu en nouveau Washington est vite dépassé par les événements : le 17 juillet 1791, il donne l'ordre à la Garde nationale d'ouvrir le feu sur les manifestants regroupés au Champ-de-Mars pour réclamer la déchéance du roi (le peuple ne fait plus confiance au roi depuis sa tentative de fuite qui prendra fin à Varennes).

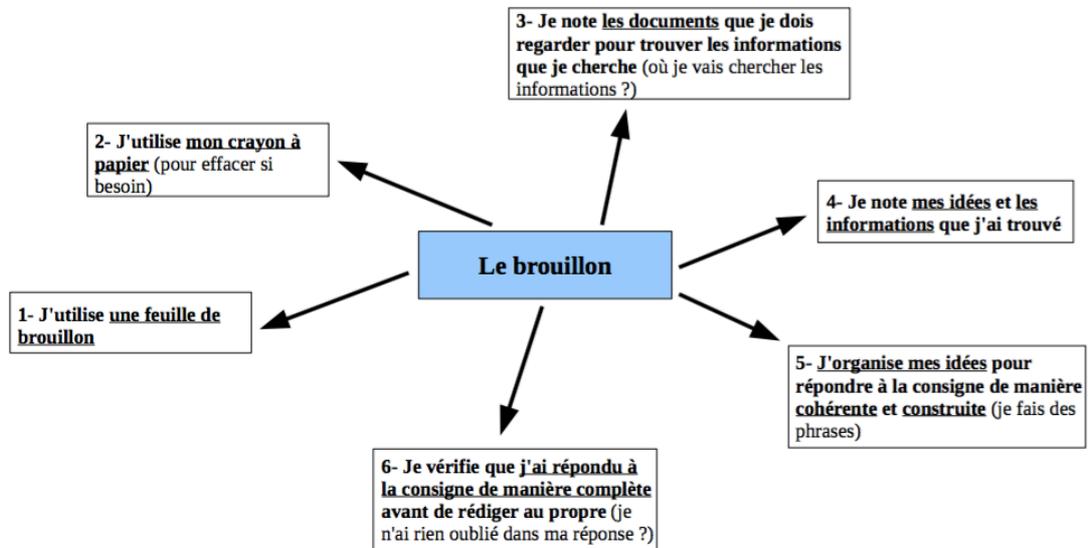
Créateur avec Sieyès et Barnave du club des Feuillants, où l'on est partisan d'une monarchie constitutionnelle (le roi partage le pouvoir avec une assemblée de députés qui représentent le peuple), il reprendra les armes pour combattre les Autrichiens (la France est en guerre contre l'Autriche depuis le mois d'avril 1792). Mais, après la journée du 10 août 1792, il ne fait plus de doute que cette révolution ne sera pas la sienne. En effet, partisan d'une monarchie constitutionnelle, La Fayette préfère alors se livrer à l'Autriche car la déchéance du roi ne correspond plus à son idée de la Révolution. C'est le coup d'état du 9 novembre 1799 qui mettra fin à sa vie d'émigré.

Extrait modifié de la biographie du marquis de La Fayette
Source : Larousse

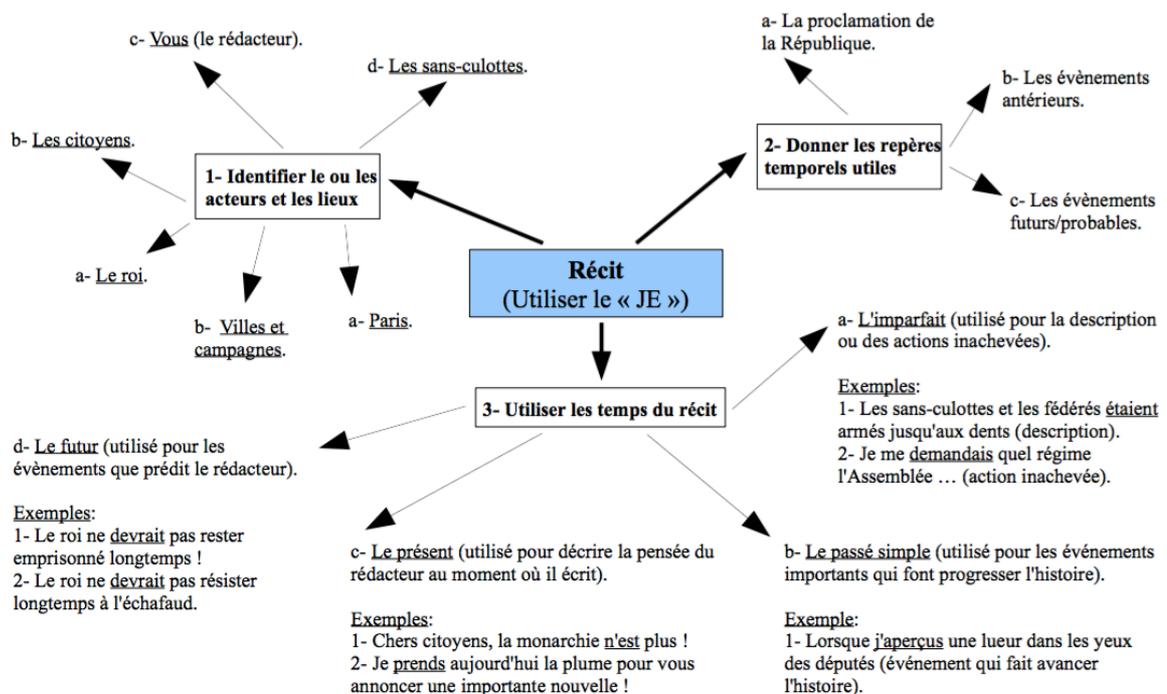
Annexe 22 : Ressources externes tâche complexe 4^{ème} : fiches-aide



Comment organiser mon brouillon ?



Comment rédiger un récit ?



Annexe 23 : ULIS 4^{ème} : brouillon aménagé

Avertir : de quels événements pouvez-vous parler dans votre journal ?

Diffuser : que pense Robespierre de la déclaration de la République ? Quelles sont ses idées pour la suite de la Révolution ?

Convaincre : que peut dire Robespierre pour montrer que c'est lui qui a raison ?

Avertir : de quels événements pouvez-vous parler dans votre journal ?

Diffuser : que pense Robespierre de la déclaration de la République ? Quelles sont ses idées pour la suite de la Révolution ?

Convaincre : que peut dire Robespierre pour montrer que c'est lui qui a raison ?

Avertir

Diffuser

Convaincre

Mystère...

Maximilien de Robespierre (1758-1794)



I- Robespierre avant la Révolution : (1781-1789)

Avant la Révolution, Robespierre est avocat. Il fait donc parti du tiers état (la société française est alors composée de trois ordres : le clergé, la noblesse et le tiers état).

II- Robespierre au début de la Révolution : (1789-1791)

En 1789, Robespierre est élu député pour représenter le tiers-état lors des *états généraux*. Il est favorable aux libertés (presse, réunion, opinion) et à l'abolition des privilèges de la noblesse. Après *la prise de la Bastille*, il est contre la guerre car il ne veut pas le retour d'une monarchie absolue (le roi prend toutes les décisions). Il souhaite le maintien d'une monarchie constitutionnelle (le roi partage le pouvoir avec une assemblée élue par le peuple).

III- Robespierre ne fait plus confiance au roi : (1791-1793)

Après *la fuite du roi à Varennes*, Robespierre ne fait plus confiance au roi et il souhaite un nouveau régime politique. Il est favorable à l'emprisonnement du roi après *la prise des Tuileries* et il votera *la mort du roi* peu de temps après.

IV- Robespierre au pouvoir : (1793-1794)

Pour lutter contre les ennemis de *la République*, Robespierre souhaite la mise en place d'un gouvernement révolutionnaire, mais aussi des lois très strictes (tous les ennemis sont arrêtés et tous les hommes célibataires de 18 à 25 ans doivent intégrer l'armée).

Déclaration de la République | Prise des Tuileries | États généraux

Fuite du roi à Varennes | Prise de la Bastille | Abolition des privilèges

Serment du Jeu de paume | Mort du roi | Coup d'État de Napoléon

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen | Chers citoyens !

Couronnement Napoléon Ier | Il faut remettre le roi au pouvoir

Les armées ennemis sont à nos portes ! | Je tiens à vous annoncer

Il faut arrêter la Révolution | Une grande nouvelle !

Une horrible nouvelle ! | Prenez garde ! | Il faut maintenant

Croyez-moi citoyens ! | Il faut continuer la Révolution

Pour sauver la République | Revenir en arrière ! | aller plus loin !

La victoire est proche ! | Vous n'êtes qu'au début de votre liberté !

Le but est proche | Le roi ne mérite plus votre confiance

Vive la République ! | Il faut arrêter tous les ennemis !

Il faut tuer le roi ! | Vous êtes aujourd'hui libres grâce à

Il faut venir délivrer le roi ! | Il faut augmenter le nombre de nos soldats !

Un vent d'espoir vient souffler dans vos villes et campagnes !

Il faut un gouvernement révolutionnaire qui dirige la République !

Robespierre

Annexe 24 : ULIS 4^{ème} : biographie aménagée

Annexe 25 : Évaluation tâche complexe 4^{ème} : compétence n°6

Évaluation C6 : communiquer et travailler en équipe

N° groupe	Nom	Prénom	0 : aucune communication			1 : communication faible			2 : communication moyenne			3 : bonne communication		
			28/01	29/01	28/01	29/01	28/01	29/01	28/01	29/01	28/01	29/01	28/01	29/01
1	Alleaume	Thimothé												
	Bonnerot	Mila												
	Teffah	Kawthar												
	Bello	Pauline												
2	Delmoy	Margaux												
	Rossi	Jacques												
	Emeriau	Claudine												
3	Fauchoux	Thomas												
	Tesson	Adrien												
	Denis	Arthur												
4	Hommeril	Marie-Élis.												
	Protat	Clémence												
	Le Roy	Marie												
5	Lefeuvre	Tao												
	Tardy	Manon												
	Akari	Haroun												
6	Fournel	Joséphine												
	Loubert	Domitille												
	Derville	Ombline												
7	Konarszewski	Armand												
	Postec	Nolwenn												
	Le Clac'h	Alice												
8	Perrot	Jimi												
	Tarillon	Lucie												
	De Castines	Jeanne												
9	Thirache	Pierre												
	Touffet	Margaux												
	Derrien	Julie												
10	Le Mahier	Vanina												
	Véyres	Antoine												
	Maschack	Thibault												
11	Pervier	Justine												
	Méand	Théo												
12	Boudault	Suzanne												
	Grélier	Karen												

Annexe 26 : Évaluation tâche complexe 4^{ème} : critères de notation

Grille évaluation TC :

Compétences	Critères	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12
C1- Savoir respecter des consignes	Titre, date, paragraphes, signature (1) Une copie par personne (1) Environ 15 lignes (1) Utilisation fiches-aide (0,5)												
C1-5 appuyer sur des méthodes de travail	Utilisation dictionnaires (0,5) Utilisation brouillon (1)												
C2- Lire et utiliser différents langages	Affiches (0,5) Frises (0,5) Biographies (0,5) 21 juin 1791 : fuite du roi (0,5) 25 juillet 1792 : manifeste de Brunswick (0,5) 10 août 1792 : prise Tuileries (0,5) Emprisonnement du roi (0,5) 22 septembre 1792 : déclaration République (0,5)												
C2- Avoir des repères historiques	Cohérence du texte (6) Cohérence date de publication (1) Ponctuation (1) Répartition du travail (1) Les 3 écrits identiques (1) Communication (1)												
C3- Rédiger un texte bref, cohérent, correctement ponctué													
C6- Communiquer et travailler en équipe													
	Total (20)												
	Moyenne (20)												

Annexe 27 : Évaluation tâche complexe 4^{ème} : utilisation aides

Évaluation : utilisation aides TC

N° groupe	Nom	Prénom	Fiches-aide			Affiches			Dico
			Groupe	Brouillon	Récit	IF	BIO	DEF	
1	Alleaume	Thimoché							
	Bonnerot	Mila							
	Teflah	Kawthar							
2	Bello	Pauline							
	Delmoy	Margaux							
	Rossi	Jacques							
3	Emeriau	Claudine							
	Fauchoux	Thomas							
	Tesson	Adrien							
4	Denis	Arthur							
	Hommeril	Marie-Élis.							
	Proutat	Clémence							
5	Le Roy	Marie							
	Lefevvre	Tao							
	Tardy	Manon							
6	Avari	Haroun							
	Fournel	Joséphine							
	Loubert	Domitille							
7	Derville	Ombline							
	Konarzewski	Armand							
	Possec	Nolwenn							
8	Le Clech	Alice							
	Perrot	Jimi							
	Tarillon	Lucie							
9	De Gastines	Jeanne							
	Thirache	Pierre							
	Touffet	Margaux							
10	Derrien	Julie							
	Le Mahier	Vanina							
	Veyres	Antoine							
11	Machecek	Thibault							
	Pervier	Justine							
	Menard	Théo							
12	Boudault	Suzanne							
	Grelier	Karen							

Annexe 28 : Tâche complexe 4^{ème} : questionnaire élèves

Questionnaire 4D

Nom : _____ Prénom : _____

1- Comment avez-vous trouvé ce travail ? (cochez une réponse pour chaque cadre A et B).

A	B
<input type="checkbox"/> Pas très motivant/sans intérêt <input type="checkbox"/> Ça va, mais sans plus <input type="checkbox"/> Motivant/très motivant	<input type="checkbox"/> Très facile <input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile <input type="checkbox"/> Très difficile

2- Pouvez-vous justifier vos réponses précédentes ?

Réponse A : _____

Réponse B : _____

3- Vous trouvez que le travail par petits groupes : (cochez une seule réponse)

<input type="checkbox"/> Est gênant, il ralentit mon travail	<input type="checkbox"/> Est inutile, je réussis très bien tout seul	<input type="checkbox"/> Est pratique, ça m'aide dans mon travail
--	--	---

4- Vous êtes-vous répartis le travail au sein du groupe ? (si oui, expliquez moi comment en utilisant les lignes suivantes)

Oui _____

Non _____

5- Avez-vous trouvé les fiches-aide utiles ?

Oui Non

6- Avez-vous fait des recherches entre les deux séances ?

Oui Non

7- Seriez-vous intéressés pour refaire le même exercice ? (justifiez)

Oui Non

Annexe 29 : Tâche complexe 4^{ème} : dispositif dans la classe



Annexe 31 : Évaluation tâche complexe 4^{ème} : utilisation aides évaluée

Évaluation : utilisation aides TC (J.1)
(J.2)

N° groupe	Nom	Prénom	Fiches-aide			Affiches			Dico
			Groupes	Brouillon	Récit	TF	BIO	DEF	
1	Alleaume	Thimothé							J.1 1 brouillon 5 affiches 3 fiches
	Bonnerot	Mila							
	Teffah	Kawthar							
2	Bello	Pauline							1 brouillon 1 affiche 1 fiche 1 fiche
	Delmoy	Margaux							
	Rossi	Jacques							
3	Emeriau	Claudine							1 brouillon 1 affiche 3 fiches
	Fauchoux	Thomas							
	Tesson	Adrien							
4	Denis	Arthur							1 brouillon 1 affiche 3 fiches
	Hommeril	Marie-Élis.							
	Protat	Clémence							
5	Le Roy	Marie							1 brouillon 2 affiches 0 fiches
	Lefevre	Tao							
	Tardy	Manon							
6	Arari	Haroun							2 brouillons 2 affiches 1 fiche
	Fournel	Joséphine							
	Loubert	Domitille							
7	Derville	Ombline							2 brouillons 4 affiches
	Konarzowski	Armand							
	Postec	Nolwenn							
8	Le Clech	Alice							3 brouillons 4 affiches 1 fiche 2 fiches
	Perrot	Jimi							
	Tarillon	Lucie							
9	De Gastines	Jeanne							3 brouillons 3 affiches 1 fiche
	Thirache	Pierre							
	Touffier	Margaux							
10	Derrien	Julie							2 brouillons 3 affiches 3 fiches
	Le Mahier	Vanina							
	Veyres	Antoine							
11	Machacek	Thibault							2 brouillons 4 affiches 2 fiches 2 fiches
	Pervier	Justine							
	Menard	Théo							
12	Boudault	Suzanne							2 brouillons 2 affiches 2 fiches 2 fiches
	Grelier	Karen							

Annexe 32 : Tâche complexe 4^{ème} : brouillons G7 et G10 :

1^{er} paragraphe : attention.
Pourquoi le rédacteur commentant écrit-il à la population ? De quel événement s'agit-il ?
Quels événements ont eu lieu ?

2 - Diffuser :
Les impressions du rédacteur concernant les événements qui viennent de se passer sont qu'il faut

Faire gouverner la France s'embrana dans un débat juri-pondable ~~mais~~ il est donc ^{nécessaire} d'adopter une monarchie constitutionnelle, et comme nous le savons sûrement, ~~il est~~ ^{pour la déclaration des droits de l'homme et du citoyen}

En temps que vice-président de l'Assemblée nationale j'assume pour une cause qui me tient à cœur et qui, je le pense, changera l'avenir de la France, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Conclusion :

La population devrait adhérer aux idées de la Fayette car il est contre l'absolutisme mais favorable à la monarchie. Il est donc pour l'égalité des citoyens et le droit à l'expression de tous. La population devrait donc être conquise par ses idées qui traversent la parole à chaque parti : tiers-état, clergé, noblesse.

* il ne veut pas pour autant une république d'un car il estime que le peuple a besoin d'un gouvernement pour s'en sortir

G. 7

1 - Face les informés.

Avertir : Pourquoi le réclameur écrit-il à la population ?

Je vous écris pour vous informer que ~~notre~~ la monarchie adopte certain principe.

~~Je vous écris en personne pour vous parler~~

~~un message qui je le pense~~

~~La France est en train~~

Nom du journal :

Date de publication :

2^eème : Différence

Je propose d'inclure certains choses qui feraient que la France se porterait au mieux comme : la liberté d'opinion, de presse et réunion, l'égalité politique de tous les citoyens, la suppression de l'esclavage, la disparition des tutus de noblesse, l'abolition de la peine de mort.

1^{er} : Avenir

Je m'oppose fortement à la déclaration de guerre, je ne pense pas que cela soit la bonne chose à faire pour notre pays. Je dénonce et m'oppose à La Fayette. Je souhaite l'attaquer, car je le soupçonne d'instaurer une dictature militaire. Cette situation ne nous convient plus ! Nous devons modifier cela ! Je croyais à l'éventuelle retour d'une monarchie constitutionnelle, mais le roi a fait, c'est digne pour moi, d'une grande lâcheté. Nous devons agir et se battre contre cela !

3^eème :

Il faut savoir que mes principes révolutionnaires de discussion de plus en plus. Je veux la déchéance du roi ! Il faut continuer à se révolter contre lui afin que l'on l'élimine. J'appelle le peuple à prendre les armes ! Je vais voter la mort sans merci ! Il faut que vous me suiviez, suivez mes opinions ! Avec Primes !

RPB

Annexe 33 : ULIS 4^{ème} : évolution du brouillon entre séance 1 et séance 2

Avertir : de quels événements pouvez-vous parler dans votre journal ?

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen Abolition des privilèges États généraux

Serment du Jeu de paume Prise de la Bastille Fuite du roi à Varennes Prise des Tuileries

Diffuser: que pense Robespierre de la déclaration de la République ? Quelles sont ses idées pour la suite de la Révolution ?

Convaincre: que peut dire Robespierre pour montrer que c'est lui qui a raison ?

Avertir : de quels événements pouvez-vous parler dans votre journal ?

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen Abolition des privilèges États généraux

Serment du Jeu de paume Prise de la Bastille Fuite du roi à Varennes Prise des Tuileries

Diffuser: que pense Robespierre de la déclaration de la République ? Quelles sont ses idées pour la suite de la Révolution ?

aller plus loin ! Il faut tuer le roi ! qui dirige la République ! Il faut arrêter tous les ennemis !

Il faut continuer la Révolution Il faut augmenter le nombre de nos soldats !

Il faut un gouvernement révolutionnaire

Convaincre: que peut dire Robespierre pour montrer que c'est lui qui a raison ?

Le roi ne mérite plus votre confiance Vous n'êtes qu'au début de votre liberté ! Prenez garde !

Les armées ennemis sont à nos portes ! La victoire est proche ! Croyez-moi citoyens !

...ers citoyens ! Je tiens à vous annoncer Vous êtes aujourd'hui libres grâce à Robespierre Vive la République ! Un vent d'espoir vient souffler

pour sauver la République dans vos villes et campagnes !

6.4

Changement la France!

23 septembre 1792

La proclamation de la République a eu lieu aujourd'hui. Quels changements peut-elle nous apporter? Est-ce si simple comme c'est de Suisse et République? Nous arrivons, c'est à dire, comment pour nous défendre.

Je suis contre la monarchie. Elle se nous apporte rien de positif et elle nous devons nous débarrasser d'elle. Même si elle est une grande aide, il gâchait notre temps.

Je suis contre la République, la monarchie m'aidera pour la faire mieux. Nous n'avons pas besoin de deux rois!

Suisse mal! Ensemble, nous serons libre et nous en droit.

Nous arrivons à voir la République et la République est la République. Tous ces ces armes vers la République et la République Suisse mal!

M. de la République

L'informateur révolutionnaire

23 septembre 1792

Chers citoyens, Vous apparteniez maintenant à la République, en effet, elle a été proclamée le 22 septembre dernier. Différents événements s'étant déroulés ces dernières semaines ont engendrés la République. Le 5 mai 1789, il fallait de suite se mobiliser pour former les États généraux qui ont pris le nom de 20 juin 1789, de former une constitution. Le Roi est entré en fuite le 20 juin 1791. Les est maintenant en prison.

Je m'oppose à l'empire comme au Roi, mais il est sûr que son ne peut plus lui faire confiance. Cependant, je suis dans une certaine incertitude, lorsque j'observe la composition du Roi. Il m'a en effet vu à organiser la révolution américaine. On prévoit de qu'il lui le Roi le Roi a mon avis très excentrique et ab. engendrer une certaine suite.

Nous sommes contre l'Autriche, il serait intéressant de nous rendre du pouvoir diplomatique qui représente le Roi.

La Fayette

Le révolutionnaire

12 octobre 1792

(nous n'avons pas eu le temps de faire 3 feuilles)

Mes chers citoyens

Le 28 septembre 1792 j'ai été élu un des témoins de la proclamation de la République. À l'heure d'aujourd'hui je prend la plume pour vous informer vous la population française de la situation à Paris. En effet l'Assemblée nationale a été élu le 10 juin 1789 et a enfin choisis d'affirmer une liberté d'opinion, aux citoyens français qui étaient jusqu'à ce jour privés de toutes libertés. Je suis soulagé de savoir que mes efforts n'ont pas été vains et j'espère une grande fierté envers toutes les personnes qui ont été favorables à ma cause, cependant certains soldats qui sont par la main de la République comme Lafayette, des hommes dignes et capables d'accomplir le développement de la révolution. Le peuple demandait de mon côté car un certain soldat nommé Lafayette dont je vous ai parlé précédemment a une fois sa guerre et tous de pauvres misères. Suivant votre ordonnance qui il nous ont été données, alors que moi l'Assemblée je m'oppose à tous ces malheurs.

~~Robespierre~~

Nouvelle France

24 septembre 1792

Je vous écris pour vous informer de la situation actuelle de la France et de la révolution naissante. Je souhaite vous parler de la proclamation de la République qui concerne la France. Ce changement est dû à la prise des Tuileries le 20 août 1792 et également à l'emprisonnement du roi le 28 septembre 1792.

Sans gouverneur la France tombera dans un chaos irréparable. Il est donc nécessaire d'adapter une monarchie constitutionnelle. Comme vous le savez sûrement en tant que vice-président de l'Assemblée nationale j'espère pour une cause qui me tient à cœur et qui je pense changera l'avenir de la France, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Je suis contre l'absolutisme mais favorable à la monarchie mais je ne veux pas pour autant une République car j'estime que le peuple a besoin d'un gouverneur pour s'en sortir. Je terminerai par cette phrase : vive la République et le droit à l'expression de tous les parties !

La Fayette.

Annexe 37 : Tâche complexe 4^{ème} : retranscription dialogues G7

Retranscription : séance 1, groupe 7 (27 minutes et 28 secondes)

Contexte : l'activité vient d'être lancée après que le stagiaire ai expliqué le travail aux élèves.

Quatre catégories d'élèves :

- E1 : élèves moteurs (élève 1 du dialogue)
- E2 : élèves motivés (élève 2 du dialogue)
- E3 : élèves décrocheurs (élève 3 du dialogue)
- E4 : élèves perturbateurs

Code de transcription :

- *Italique* (décrit l'action des élèves)
i>
- « » (correspond à la lecture des consignes ou des documents par les élèves)
- Brouhaha (dialogues inaudibles dans la vidéo)
- Zone grise (phase sans dialogue d'élèves)

1 : Élève 1	Arrête ! (<i>En direction de l'élève 3</i>).
2 : Élève 2	Bon aller ça suffit maintenant. Je vais voir les affiches.
3 : Élève 1	Faut que tu cherches La Fayette !
4 : Élève 3	Mais, je peux regarder ? (<i>Après avoir pris la feuille-consignes des mains de l'élève 1</i>).
5 : Élève 1	Non !
6 : Élève 3	Faut faire quoi ? Mais arrête ! (<i>Élève 1 qui lui prend sa trousse</i>).
7 : Élève 1	Attends je l'ouvre !
8 : Élève 3	Nan, nan tu l'ouvres pas entièrement ! (<i>Élève 3 qui reprend sa trousse</i>).
9 : Élève 1	Mais si !
10 : Élève 3	Nan !
11 : Élève 1	Bon bah alors je le garde. (<i>Élève 1 reprend la feuille-consignes</i>).
12 : Élève 3	Oh non s'il te plaît (<i>avec un air attendrissant</i>). Attention t'es filmée ! (<i>En montrant la caméra du doigt</i>).
13 : Élève 1	Ah oui c'est vrai ! (<i>Elle se cache avec la feuille</i>).
14 : Long moment de silence (40 secondes). L'élève 1 quitte la table et l'élève 3 prend la feuille-consignes et relit les consignes. Puis les élèves 1 et 2 reviennent à la table.	
15 : Élève 2	Alors, je sais tout sur La Fayette car on

	travaille sur La Fayette.
16 : Élève 1	Mais c'est où qu'il faut écrire ? T'as pas pris les brouillons et tout ? Rho.. <i>(Elle repart de la table).</i>
17 : Élève 2	Mais si j'ai pris la fiche sur le brouillon ! Bon bref, bon on travaille sur La Fayette. He ho tu écoute t'es filmé ! <i>(En direction de l'élève 3).</i> Bon, « Le héros français de l'Amérique »...
18 : <i>Brouhaha (les élèves 2 et 3 parlent entre eux, l'élève 1 revient à la table avec des feuilles de brouillon et les fiches-aide manquantes).</i>	
19 : Élève 2	<i>(Elle lit la biographie de La Fayette à voix haute)</i>
20 : Élève 3	Nan ! Dans la tête !
21 : Élève 2	Ok dans la tête ! Mais tais-toi toi, tu fais rien depuis tout à l'heure !
22 : Élève 1	Mais si lit ! C'est pas grave on verra après !
23 : <i>(Élève 2 lit la biographie à voix haute. Les deux autres élèves chahutent, l'élève 3 prend les fiches-aide des mains de l'élève 1. L'élève 1 garde la fiche-aide concernant le brouillon).</i>	
24 : Élève 1	Il faut utiliser un crayon... <i>(Point n°2 de la fiche-aide. Elle prend ses crayons).</i>
25 : <i>(Les élèves lisent chacun de leur côté).</i>	
26 : Élève 2	Mais pourquoi on t'a toi... <i>(en direction de l'élève 3).</i>
27 : Élève 3	He ! C'est qui qui travaille ici c'est moi !
28 : Élève 2	Tu travailles... C'est moi qui lis je te signale hein...
29 : Élève 1	Tu travailles pas ! <i>(en direction de l'élève 3).</i>
30 : Élève 3	Ouais bah super moi aussi je peux lire hein !
31 : Élève 1	Mais pourquoi t'as pris Robespierre ?! <i>(en direction de l'élève 2).</i>
32 : Élève 2	Mais parce qu'il faut tout savoir ! <i>(Les deux autres élèves rigolent).</i>
33 : Élève 1	Mais on travaille sur l'autre là... <i>(Elle montre le titre de la biographie de La Fayette).</i>
34 : Élève 2	Alors... Je lis à voix haute... Je lis à voix haute et vous écoutez !
35 : Élève 1	Mais on s'en fiche on replongera dedans

	après !
36 : Élève 2	Mais vous êtes vraiment une bande de boloss là...
37 : Élève 3	Ha ha, c'est toi la boloss ! <i>(En direction de l'élève 2).</i>
38 : Élève 2	<i>(Elle regarde la fiche-aide sur le travail de groupe).</i> Comment travaillez en groupe.. Stop !
39 : Élève 3	Ta gueule toi, arrête de m'énervé là... <i>(En direction de l'élève 2).</i>
40 : Élève 2	Et alors toi tu t'arrêtes pas là...
41 : Élève 1	Mais faut faire quoi en fait... ?
42 : Élève 2	T'as pas compris ?
43 : Élève 1	Nan...
44 : Élève 2	J'crois qu'il faut commencer par le brouillon...
45 : Élève 1	Mais c'est ça les feuilles de brouillon !
46 : Élève 2	Regarde le groupe d'à côté ce qu'ils sont en train de faire... Bah en fait faut... <i>(L'élève 2 est coupée par l'élève 3. Elle reprend la biographie de La Fayette et la lit en silence).</i>
47 : Élève 3	Faut répondre aux questions les gens !
48 : Élève 1	Bah lis-les !
49 : Élève 3	« Pourquoi le rédacteur écrit-il à la population ? »
50 : Élève 1	Bah pour les informer !
51 : Élève 3	« De quel évènement souhaite-il parler ? »
52 : Élève 2	He mais vous avez rien compris vous...
53 : Élève 1	Ben... De la Révolution !
54 : Élève 3	« Quels évènements antérieurs peuvent expliquer la situation actuelle ? »
55 : Élève 1	Mais les autres ils ont déjà commencé hein ! <i>(Elle regarde les groupes autour d'elle).</i>
56 : Élève 2	En plus on est filmé, ça tombe sur nous... <i>(les deux autres élèves rigolent).</i>
57 : Élève 1	En plus on est perdu !
58 :	<i>Brouhaha (les élèves semblent déconcertés et regardent autour d'eux).</i>
59 : Élève 2	Mais en fait on a plein de feuilles partout ! Alors on va tout réorganiser...

60 : Élève 1	Bon on commence par quoi ?
61 : Élève 3	On commence par le premier paragraphe. <i>(l'élève 1 se retourne vers les affiches).</i>
62 : Élève 2	<i>(Elle voit le stagiaire passer à côté du groupe). Monsieur Ledoux ?!</i>
63 : Le stagiaire	Oui ?
64 : Élève 2	Bah en fait on n'a pas très bien compris...
65 : Élève 1	On commence par quoi là... ?
66 : Le stagiaire	Bon, regardez. La consigne principale c'est ça <i>(le stagiaire montre l'encadré de la consigne principale aux élèves)</i> . Vous êtes qui vous, vous travaillez sur qui ?
67 : Élèves ensemble	La Fayette !
68 : Le stagiaire	Donc, La Fayette il pense quoi ? Qu'est-ce qu'il veut dire à la population ? Il va appeler son journal comment ? Quand est-ce qu'il va écrire ? Qu'est-ce qu'il veut dire ? Est-ce qu'il y a des événements... Vous avez votre frise chronologique ou alors des affiches là-bas pour vous aider. Heu... Comment dire... Qu'est-ce que Robespierre veut dire à la population ? Qu'est-ce qu'il en pense ? Et enfin, qu'est-ce qu'il pourrait dire pour convaincre que c'est lui qui a raison ?
69 : Élève 2	Ah parce que La Fayette il a un journal ?
70 : Le stagiaire	Ben c'est à vous de le créer ! <i>(le stagiaire repart voir un autre groupe)</i> .
71 : Élève 2	<i>(L'élève 2 s'adresse aux deux autres élèves)</i> . Ah ok, donc on lit chacun un paragraphe ! <i>(elle commence à lire à voix haute)</i> .
72 : Élève 1	Attends, mais déjà faut savoir ce qu'il veut dire !
73 : Élève 3	Déjà il faut souligner les... les idées ! Parce que sinon on est mal barrés !
74 : Élève 1	Ok attends, il faut déjà trouver ce qu'il veut dire. <i>(l'élève 3 se lève et va chercher quelque chose)</i> .
75 : Élève 1	Alors...
76 : Élève 2	Le jeune aristocrate...
77 : Élève 1	Tais-toi ! <i>(les élèves 1 et 2 lisent silencieusement la biographie de La Fayette. L'élève 3 revient à la table avec</i>

	<i>une deuxième biographie de La Fayette et fais un peu de bruit avec sa chaise).</i>
78 : Élève 2	<i>Chut ! (les 3 élèves se mettent à lire silencieusement la biographie de La Fayette).</i>
79 : Élève 3	<i>Mais ! Je vais te tuer là ! (en direction de l'élève 1 et avec sa trousse dans la main).</i>
80 : Élève 1	<i>J'ai rien fait ! (les élèves se remettent à lire).</i>
81 : Élève 3	<i>Vous pouvez... heu... réfléchir dans votre tête s'il vous plaît ? (les deux autres élèves ne répondent pas).</i>
<i>82 : Moment de silence (1 minute). Les élèves lisent en silence. Les élèves 1 et 2 se partagent une biographie et l'élève 1 surligne des passages du texte, l'élève 3 en a une pour lui tout seul.</i>	
83 : Élève 1	<i>(En prenant une feuille de brouillon et en s'adressant à l'élève 2). Bon, déjà met le premier paragraphe.</i>
84 : Élève 2	<i>Je réécris tout ? Comme pour tous les paragraphes faut faire un brève... Heu... comment dire...</i>
85 : Élève 1	<i>Nan mais déjà... (l'élève 1 se lève et va voir les affiches, puis revient).</i>
86 : Élève 3	<i>Avatar ? (En direction de l'élève 2, après avoir regardé ce qu'elle écrivait).</i>
87 : Élève 2	<i>Avertir ! Toi tu fais rien !</i>
88 : Élève 1	<i>Écris la première question ! (en direction de l'élève 2). Écris la première question !</i>
89 : Élève 2	<i>« Pourquoi le rédacteur écrit-il à la population ? »</i>
90 : Élève 1	<i>(S'adressant à l'élève 3 à voix basse). Nan mais elle m'écoute pas là... (Puis elle regarde l'élève 2). Écris la première question !</i>
<i>91 : Un élève (E4) d'un autre groupe vient parler avec l'élève 3.</i>	
92 : Élève 2	<i>(En direction de l'élève de l'autre groupe). Tu dis ça alors qu'on est filmés ! (Les élèves rigolent et l'autre élève repart).</i>
93 : Élève 1	<i>Lis ! (En direction de l'élève 3).</i>
94 : Élève 3	<i>C'est ce que je fais là !</i>
95 : Élève 1	<i>Ouais là tu lis vachement... Ben lis le un, moi je lis le deux !</i>

96 : Élève 3	J'ai pas compris...
97 : Élève 1	Bah tu réfléchis !
98 : <i>Nouveau moment silencieux (50 secondes).</i>	
99 : Élève 1	Mais, qu'est-ce que tu fou ? <i>(En direction de l'élève 2).</i>
100 : Élève 2	Mais, tu me dis de copier la question !
101 : Élève 1	Mais la première, pas tout ! On n'a pas encore répondu !
102 : Élève 3	Mais non mais...
103 : Élève 1	Bon ! <i>(Elle prend la feuille de brouillon des mains de l'élève 2).</i>
104 : Élève 2	Tu me dis rien... Mais non ! <i>(Elle reprend la feuille de brouillon. L'élève 1 prend une autre feuille de brouillon).</i>
105 : Élève 2	Mais non ! On va pas gâcher une feuille ! <i>(L'élève 1 garde quand même la deuxième feuille de brouillon).</i>
106 : Élève 1	Bon donne, on verra... <i>(Elle écrit sur la feuille de brouillon. L'élève 3 a la tête dans les mains et ne fait plus rien).</i>
107 : Élève 1	Bon, tu te dépêche là ! <i>(En direction de l'élève 2).</i>
108 : Élève 2	Ça va, c'est bon... <i>(L'élève 1 lit à voix haute un passage de la biographie de La Fayette).</i>
109 : Élève 2	Pourquoi le rédacteur écrit-il à la population... Ben il veut tout simplement les avertir de quelque chose...
110 : Élève 3	Ça me paraît simple...
111 : Élève 2	Mais ho ! <i>(En direction de l'élève 3).</i> Faut bien commencer par un truc, c'est bon ! On les avertis et après on développe !
112 : Élève 1	Bon c'est bon là...
113 : Élève 2	Sur toutes les questions on répond aux questions et faut en faire un paragraphe !
114 : Élève 3	Ouais... Bon...
115 : Élève 2	Ça va ? T'es sûr ? Tu... <i>(Élève 2 coupée par l'élève 1).</i>
116 : Élève 1	Bon maintenant répond au truc !
117 : Élève 2	Faut les avertir... Donc là c'est différent ?
118 : Élève 1	Mais je sais pas moi !

119 : Élève 2	On a lu ça...
120 : Élève 3	Y'a rien pour le un !
121 : Élève 1	Mais si y'a ça ! Ça, c'est bien ça... <i>(En direction de l'élève 3).</i>
122 : Élève 2	Mais on sait même pas qui c'est qu'a écrit, en fait...
123 : Élève 1	Ça c'est bien ça... Par ce qu'il veut que... Je sais pas quoi ! <i>(Elle regarde un autre groupe).</i>
124 : Élève 2	Bah merci hein...
125 : Élève 1	Les gens ils ont déjà fini ça... Ben il veut que la monarchie soit adoptée !
126 : Élève 2	Il veut que... Quoi ? Répète ?
127 : Élève 1	Attend...
128 : Le stagiaire	<i>(S'adressant à la classe entière, à la suite d'une question d'un groupe sur les consignes).</i> Attention ! Là il y a plusieurs élèves qui me demandent la même chose. Si vous travaillez sur La Fayette, vous prenez la place de La Fayette, vous pouvez vous appeler La Fayette si vous voulez... Et c'est La Fayette qui écrit ! Et vous, vous vous prenez pour La Fayette. Et pour ceux qui travaillent sur Robespierre, vous vous prenez pour Robespierre. Ses idées sont vos idées.
129 : Élève 3	Ah oui ! Donc faut mettre je !
130 : Élève 1	<i>(En direction de l'élève 2).</i> Tu mets, j'écris pour prévenir la population...
131 : Élève 2	Je vous informe...
132 : Élève 1	J'écris... Je vous écris... Pour vous informer...
133 : Élève 3	<i>(En direction du stagiaire).</i> Monsieur ? Est-ce que ça compte si heu... sa biographie ?
134 : Le stagiaire	De quoi ?
135 : Élève 3	Est-ce que sa biographie compte ?
136 : Le stagiaire	Ben dans sa biographie, il y a peut être ses idées non ?
137 : Élève 3	Ha oui ! <i>(L'élève 1 rigole. Le stagiaire repart).</i>
138 : Élève 1	Mais ça c'est bon ça ! <i>(Elle montre un passage de la biographie).</i>

139 : Élève 3	Mais si tu veux ! Met ce que tu veux !
140 : Élève 1	Je vous informe... Ha ha... Que je veux que la monarchie adopte quelques principes.
141 : Élève 3	Attends, ne t'enflamme pas...
142 : Élève 1	Attends... (Les élèves 1 et 3 rigolent).
143 : Élève 2	Mais non sérieux, c'est hyper dur...
144 : Élève 1	(En direction de l'élève 3 et lui montrant sa biographie avec son crayon). Tu lis les deux, moi je lis ça !
145 : Moment silencieux de 50 secondes. Les élèves 1 et 3 lisent une partie de la biographie de La Fayette, tandis que l'élève 2 relit la fiche-guide concernant les paragraphes à écrire.	
146 : Élève 1	(En direction de l'élève 2). T'as écrit quoi ? Je vous écris pour vous informer que c'est... La monarchie ?! (L'élève 1 rigole). Mais non...
147 : Élève 2	Mais c'est trop dur... J'en peux plus... !
148 : Élève 1	Tu peux écrire ce qu'on dit... ?
149 : Élève 2	Ok vas-y j'écris !
150 : Élève 3	Ça déjà, ok ! (L'élève 1 lui prend sa biographie des mains).
151 : Élève 1	C'est quoi... Mais c'est pas ses idées ça !
152 : Élève 3	C'est pas ses idées peut être ?!
153 : Élève 1	Bah non !
154 : Élève 3	(Il reprend la biographie et montre un passage du texte à l'élève 1). Bah si ! « Il donne l'ordre » ! (Les élèves 1 et 2 rigolent).
155 : Élève 1	(Montrant un passage de la biographie à l'élève 2). Nan mais ça c'est mieux... « La Fayette... ». Ha mais non... Nan mais c'est impossible...
156 : Élève 3	J'ai trouvé ! (Les deux autres élèves ne réagissent pas, l'élève 1 regarde en l'air).
157 : Élève 1	(L'élève 2 lui secoue le bras). On a rien là... ! (Elle regarde un autre groupe). Les gens ils ont plusieurs pages !
158 : Élève 3	Si j'ai ça ! Regarde, j'ai ça là. Il a créé le club heu... De...
159 : Élève 2	Alors écris ! (Elle lui tend la feuille de brouillon à l'élève 3).

160 : Élève 1	Bon écris !
161 : Élève 3	Ok vas-y j'écris... Mais...
162 : Élève 1	Met qu'est-ce que t'as trouvé !
163 : Élève 2	Donc là faut qu'on... Faut qu'on cherche... <i>(Elle est coupée par l'élève 1).</i>
164 : Élève 1	Mais non c'est pas pour ça qu'il écrit !
165 : Élève 2	Stop ! He chut ! Faut qu'on se dépêche... Donc en fait faut qu'on cherche... Il est 55...
166 : Élève 3	Et alors ?!
167 : Élève 1	Ça sonne à quelle heure ?
168 : Élève 3	À 12 !
169 : Élève 1	On est dans la merde... Aller go !
170 : Élève 2	En gros, il faut qu'on trouve quelque chose qu'il ai dit... <i>(Elle est coupée par l'élève 1).</i>
171 : Élève 1	Mais on l'avait compris ça... !
172 : Élève 2	Oui mais... Bon... <i>(Les 3 élèves reprennent les documents).</i>
173 : Élève 2	<i>(En direction de l'élève 3).</i> Donc lui déjà... Tu peux écrire ça... He ! <i>(L'élève 1 regarde le groupe voisin).</i>
174 : Élève 1	Les autres ils ont déjà fait trois pages... <i>(Les 3 élèves regardent le groupe voisin).</i>
175 : Élève 3	Mais il faut se servir des frises aussi !
176 : Élève 2	Nan mais he... Il a... Il a convaincu Louis croix v un...
177 : Élève 3	Ho la la...
178 : Élève 2	Je sais pas les chiffres romains... Heu 16 ! Louis 16 !
179 : Élève 3	<i>(En direction de l'élève 1).</i> Attends... T'as entendu ce qu'elle vient de dire ?
180 : Élève 1	<i>(Elle regardait le groupe voisin depuis le dialogue 174).</i> Non ?
181 : Élève 2	J'ai dis Louis croix v un... <i>(L'élève 1 rigole).</i>
182 : Élève 3	Louis croix v un... Louis croix v un ! <i>(Les élèves 1 et 2 rigolent).</i>
183 : Élève 2	Louis 16 !
184 : Élève 1	Mais... Tais-toi tais-toi tais-toi !
185 : Élève 2	Mais ho... Ça va... <i>(Elle reprend la lecture de la biographie. L'élève 1 regarde de nouveau le groupe voisin).</i>

186 : Élève 2	<i>(En direction de l'élève 1). Ho ! Mais écoute ! Arrête de regarder là-bas !</i>
187 : Élève 1	Mais calme toi...
188 : Élève 3	Chut ! Aller... Dépêchez vous ! <i>(L'élève 2 reprend la lecture à voix haute de la biographie de La Fayette).</i>
189 : Élève 2	En gros, il convainc Louis XVI d'aller aider les Américains pour leur bataille.
190 : Élève 3	Je suis d'accord.
191 : Élève 1	Quoi ? Mais qu'est-ce que tu racontes ?
192 : Élève 2	Mais oui !
193 : Élève 3	J't'écoute j't'écoute !
194 : Élève 2	Il réussit à convaincre Louis XVI... Il veut aller aider les Américains heu... Qui étaient en bataille contre l'Angleterre. <i>(L'élève 3 écrit ce que dit l'élève 2, tandis que l'élève 1 quitte la table).</i>
195 : Élève 3	Tu sais qu'il faut pas noter exactement ce qui heu...
196 : Élève 2	Oui ! Et ben c'est pas exactement ce qu'il y a écrit hein... <i>(L'élève 1 revient à la table avec d'autres feuilles de brouillon).</i>
197 : Élève 3	Il réussit à convaincre... ?
198 : Élève 2	Louis XVI...
199 : Élève 3	Mais arrête ! <i>(En direction de l'élève 1 qui pose ses feuilles sur la table). Convaincre... ? (En direction de l'élève 2).</i>
200 : Élève 2	Louis XVI, heu, d'aller aider les Américains.
201 : <i>Brouhaha</i>	
202 : Élève 1	Dépêche toi ! <i>(En direction de l'élève 3).</i>
203 : Élève 2	Ho... En guerre contre...
204 : Élève 1	Mais c'est pas ses idées ça !
205 : Élève 2	Mais si ! Il convainc Louis XVI d'aller aider les Américains... C'est des idées ça !
206 : Élève 1	Mais c'est pas pour ça qu'il écrit aux gens...
207 : Élève 2	De quoi ?
208 : Élève 1	C'est pas pour ça qu'il écrit aux gens...
209 : <i>Brouhaha</i>	
210 : Élève 1	Bon moi je fais...
211 : Élève 3	Voilà ! Ça c'est une bonne idée ! Le 17

	juillet...
212 : Élève 1	Nan mais nous on a zéro ! <i>(En direction d'une élève qui passe à côté du groupe).</i>
213 : Élève 3	Personne m'écoute quand je parle hein...
214 : Élève 1	Aller dépêche toi ! Dépêche toi... <i>(Les élèves 1 et 2 se retournent vers l'élève d'à côté).</i>
215 : Élève 1	<i>(En direction de l'élève 3).</i> Lis ! Lis...
216 : Élève 3	« Le 17 juillet 1791, il donne l'ordre à la Garde nationale d'ouvrir le feu sur les manifestants regroupés au Champ-de-Mars pour réclamer la déchéance du roi. »
217 : Élève 1	Bah tu met ça !
218 : Élève 3	« Le peuple ne fait plus confiance au roi depuis sa tentative de fuite qui prendra fin à Varennes). »
219 : <i>Brouhaha</i>	
220 : Élève 3	<i>(L'élève 1 lui montre un passage de la biographie).</i> Mais je suis pas là !
221 : Élève 1	Bah écris ça regarde, le 17 juillet je sais pas quoi là...
222 : <i>Temps silencieux (1 minute).</i>	
223 : Le stagiaire	Vous avez une idée en tête ?
224 : Élève 1	Oui...
225 : Le stagiaire	C'est bien ça. Ça avance ?
226 : Élève 1	Non... Mais on n'arrive pas !
227 : Le stagiaire	Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à faire ?
228 : Élève 1	Tout...
229 : Élève 2	Bah à tout chercher... On comprend pas très bien les questions...
230 : Élève 1	On trouve rien dans le texte...
231 : Le stagiaire	Ben essayez de faire étape par étape. Ce qu'il faut que vous fassiez en fait... C'est très simple. Avertir, diffuser, convaincre. Avertir, qu'est-ce que vous voulez dire à la population ? Qu'est-ce qu'il s'est passé à Paris ? <i>(Moment silencieux du groupe).</i> C'est écrit dans la consigne... Qu'est-ce qu'il s'est passé à Paris et est-ce qu'il y a des événements... Est-ce que ça fait suite à certains événements ? <i>(Les élèves restent</i>

	silencieux). Qu'est-ce qu'il s'est passé juste avant la déclaration de la République ? Il y a eu un truc quand même... ?
232 : Élève 2	Ben... Il faut regarder les... <i>(Elle montre les affiches sur le mur)</i> .
233 : Le stagiaire	Ben il y a plein d'informations partout. <i>(L'élève 1 quitte la table et se dirige vers les affiches du mur)</i> . Mais comme il y a plein d'informations partout, il faut arriver à s'organiser pour aller les chercher. C'est un jeu de... C'est pas les œufs de Pâques mais c'est pratiquement ça... <i>(Le stagiaire passe voir le groupe voisin. L'élève 2 quitte la table et rejoint l'élève 1 aux affiches)</i> .
234 : Élève 3	<i>(Le stagiaire repasse à côté de l'élève 3)</i> . Heu... Monsieur ? Ça veut dire quoi la déchéance ?
235 : Le stagiaire	Ça veut dire que le roi est enlevé du pouvoir. <i>(L'élève 3 reste tout seul à la table pendant 30 secondes, puis l'élève 2 revient)</i> .
236 : Élève 2	Il faut parler de la crise des Tuileries !
237 : Élève 3	Mais attend là !
238 : Élève 2	Mais oui mais je te le dis ! Parce qu'on peut parler de la crise des Tuileries, des Tuileries ! Mais bon heu... <i>(L'élève 2 retourne voir l'élève 1 devant les affiches)</i> .
239 : Élève 3	<i>(L'élève 1 revient à la table, prend la biographie des mains de l'élève 3 pour y écrire quelque chose)</i> . Attend, attend, attend !
240 : Élève 1	Attend, je te souligne ce qu'il faut dire... Ça là ! <i>(L'élève 1 repart en direction des affiches)</i> .
241 : Élève 3	Ha ouais, et je fais quoi moi avec ces informations...
242 : Élève 1	<i>(L'élève 1 revient à la table et prend la feuille avec les consignes)</i> . Attend... <i>(Elle prend la feuille de brouillon sur laquelle l'élève 3 est en train d'écrire. L'élève 2 est revenue à la table)</i> .

243 : Élève 3	Attends, attends, attends !
244 : Élève 1	Attends !
245 : Élève 3	Attends, attends ! <i>(L'élève 1 repart en direction des affiches, puis elle revient).</i>
246 : Élève 1	Attends ! Je sais ! Quels événements antérieurs... Donc c'est avant ? <i>(En direction de l'élève 2. Celle-ci acquiesce).</i> Donc avant, y'a eu la prise des je sais pas quoi...
247 : Élève 2	Des Tuileries...
248 : Élève 1	La prise de la Bastille.
249 : Élève 2	Mais Bastille c'était... Attends... La prise de la Bastille ça a été fait en 14 juillet 1789...
250 : Élève 3	Attends, attends !
251 : Élève 2	Mais non j'écris ! Ok moi je comprends pas en fait la prise de la Bastille... On nous donne pas les informations car on sait pas qui... On sait pas vraiment ce qu'il s'est passé...
252 : Élève 3	Si regarde ! <i>(L'élève 3 lit une partie de la biographie de La Fayette).</i>
253 : Élève 1	Et après on aura une heure pour tout finir hein...
254 : Élève 2	En avril c'est les Tuileries ? <i>(En direction de l'élève 1).</i>
255 : Élève 1	Heu...
256 : Élève 3	Ben regarde sur ta frise, car en fait ça sert à ça...
257 : Élève 1	Nan mais c'est pas... C'est le 10 août ! C'est pas en avril, c'est le 10 août !
258 : Élève 2	Le 10 août, c'est la prise des Tuileries ?
259 : Élève 1	Attends... <i>(Elle prend la frise des mains de l'élève 2 et la touche avec son stylo plume).</i>
260 : Élève 2	Aie !
261 : Élève 1	Désolé... Oui, c'est ça ! Le 10 août oui... <i>(L'élève 2 prend un crayon et écrit sur la main de l'élève 1). Arrête ! (Les deux élèves se lancent dans une bataille de crayon).</i>
262 : Élève 3	Prise du palais des Tuileries ! <i>(Il montre sa frise à l'élève 1).</i>
263 : Élève 1	Voilà ! C'est ce que je dis !

264 : <i>Moment silencieux de 30 secondes.</i>	
265 : Élève 2	Et ça c'est juste pour avertir... ? (L'élève 3 acquiesce d'un signe de tête). Ben on s'arrête alors...
266 : Élève 1	Mais non... Mais là y'a ... (Brouhaha)
267 : Élève 2	(Elle prend la feuille-consignes des mains de l'élève 1). Moi je vais... Attend... Attend he ! Pourquoi le rédacteur... Attend... Moi je m'occupe du deux... Quelles sont les impressions ... (Les deux autres élèves lisent silencieusement et ne l'écoutent pas).
268 : <i>Brouhaha.</i>	

Annexe 38 : Tâche complexe 4^{ème} : résultats questionnaires élèves

Question n°1 : Comment avez-vous trouvé ce travail ?										
Items	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
A1- Pas très motivant/sans intérêt					0					0 %
A2- Ça va, mais sans plus	3	2	4	1	10	30 %	22 %	40 %	25 %	30 %
A3- Motivant/très motivant	7	7	6	3	23	70 %	78 %	60 %	75 %	70 %
Total	10	9	10	4	33	100 %				
Items	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
B1- Très facile					0					0 %
B2- facile	2	6	6	3	17	20 %	67 %	60 %	75 %	52 %
B3- Moyen	1		1		2	10 %		10 %		6 %
B4- Difficile	7	3	3	1	14	70 %	33 %	30 %	25 %	42 %
B5- Très difficile					0					0 %
Total	10	9	10	4	33	100 %				

Question n°2 : Pouvez-vous justifier vos réponses précédentes ?										
Réponses A2 (Ça va, mais sans plus)	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Ambiance du groupe	1				1	11 %				5 %
Difficulté du travail	1				1	11 %				5 %
Paresse	1				1	11 %				5 %
Sujet intéressant	1	1			2	11 %	50 %			10 %
Tous les documents disponibles			1		1			14 %		5 %
Impossibilité de demander des informations au professeur			1		1			14 %		5 %
Consignes trop larges	1				1	11 %				5 %
Pas assez de contraintes	1				1	11 %				5 %
Il fallait tout choisir nous même	1				1	11 %				5 %
Je n'appréciais pas le sujet			3		3			44 %		20 %
Travail de groupe utile			1		1			14 %		5 %
J'ai bien aimé les recherches		1			1		50 %			5 %
J'aurais aimé un débat sur les idées de chaque groupe				1	1				100 %	5 %
Pas beaucoup de rapport avec les cours précédents	1				1	11 %				5 %
Travail nouveau/original	1				1	11 %				5 %
Je n'aime pas chercher des informations dans des documents			1		1			14 %		5 %
Total	9	2	7	1	19	100 %				

Question n°2 : Pouvez-vous justifier vos réponses précédentes ?										
Réponses A3 (Motivant/très motivant)	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Sujet intéressant	2	1	2	1	6	18 %	8 %	29 %	33 %	18 %
Travail nouveau/original	4	7			11	36 %	59 %			33 %
Travail de groupe est rassurant/motivant	3	3	4		10	28 %	25 %	57 %		30 %
On peut rendre un travail qui vient de nous		1			1		8 %			3 %
Travail pas assez encadré	1				1	9 %				3 %
J'aime travailler en parlant				1	1				33 %	3 %
Je n'aime pas travailler à plusieurs	1				1	9 %				3 %
NSP			1	1	2			14 %	33 %	6 %
Total	11	12	7	3	33	100 %	100 %	100 %	99 %	99 %

Question n°2 : Pouvez-vous justifier vos réponses précédentes ?										
Réponses B2 (Facile)	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Travail facile		1			1		11 %			5 %
Il fallait réussir à dire qui fait quoi		1			1		11 %			5 %
On a tous les éléments pour réussir (documents nombreux/facile/affiches)	1	5	4	1	11	50 %	56 %	58 %	33 %	52 %
Je n'ai pas eu besoin des autres pour réussir				1	1				33 %	5 %
Questions faciles			1		1			14 %		5 %
On travaillait à plusieurs		2	1		3		22 %	14 %		14 %
On s'est investi dans le travail			1		1			14 %		5 %
NSP	1			1	2	50 %			33 %	9 %
Total	2	9	7	3	21	100 %	100 %	100 %	99 %	100 %

Question n°2 : Pouvez-vous justifier vos réponses précédentes ?										
Réponses B4 (Difficile)	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Difficile de rassembler les données/organiser un texte avec	1	1	2		4	11 %	25 %	50 %		21 %
Consignes difficiles à comprendre	1	1			2	11 %	25 %			11 %
Difficile de trouver les bonnes informations	3	2		1	6	34 %	50 %		50 %	32 %
Plus de temps nécessaire	1		2		3	11 %		50 %		16 %
Mais beaucoup de documents facilite le travail				1	1				50 %	5 %
Difficile de se mettre à la place d'un personnage	1				1	11 %				5 %
Je n'aime pas trop ce type de travail (recherche et travail en groupe)	1				1	11 %				5 %
Plus de fiches-aide nécessaires	1				1	11 %				5 %
Total	9	4	4	2	19	100 %				

Question n°3 : Vous trouvez que le travail par petits groupes :										
Items	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Est gênant, il ralentit mon travail	2			1	3	20 %			25 %	9 %
Est inutile, je réussis très bien tout seul				2	2				50 %	6 %
Est pratique, ça m'aide dans mon travail	8	9	10	1	28	80 %	100 %	100 %	25 %	85 %
Total	10	9	10	4	33	100 %				

Question n°4 : Vous êtes-vous répartis le travail au sein du groupe ?										
Items	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Oui	8	7	8	3	26	80 %	78 %	80 %	75 %	70 %
Non	2	2	2	1	7	20 %	22 %	20 %	25 %	30 %
Total	10	9	10	4	33	100 %				
Si oui, justification										
Si oui, justification	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Chacun avait son rôle (secrétaire, lecture des consignes, maître du temps, ...)	3	4	3	3	13	27 %	44 %	27 %	60 %	36 %
On avait tous des informations à chercher avant de rédiger	5	4	3		12	46 %	44 %	27 %		33 %
Mais pas la même efficacité de tous les membres du groupe				1	1				20 %	3 %
On s'est réparti les paragraphes	3	1	4	1	9	27 %	12 %	36 %	20 %	25 %
On a suivi les fiches-aide pour se répartir le travail			1		1			10 %		3 %
Total	11	9	11	5	36	100 %				

Question n°5 : Avez-vous trouvé les fiches-aide utiles ?										
Items	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Oui	6	7	8	3	24	60 %	78 %	80 %	75 %	73 %
Non	4	2	2	1	9	40 %	22 %	20 %	25 %	27 %
Total	10	9	10	4	33	100 %				

Question n°6 : Avez-vous fait des recherches entre les deux séances ?										
Items	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Oui	2	1	2	1	6	20 %	11 %	20 %	25 %	18 %
Non	8	8	8	3	27	80 %	89 %	80 %	75 %	82 %
Total	10	9	10	4	33	100 %				

Question n°7 : Seriez-vous intéressés pour refaire le même exercice ?										
Items	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Oui	9	9	8	4	30	90 %	100 %	80 %	100 %	90 %
Non	1		2		3	10 %		20 %		10 %
Total	10	9	10	4	33	100 %				

Question n°7 : Seriez-vous intéressés pour refaire le même exercice ?										
Si non, justification	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Je n'aime pas chercher les réponses dans les documents			1		1			50 %		33 %
J'ai eu du mal à comprendre ce qu'il fallait faire	1		1		2	100 %		50 %		67 %
Total	1	0	2	0	3	100 %				

Question n°7 : Seriez-vous intéressés pour refaire le même exercice ?										
Si oui, justification	Réponses					Pourcentage				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
C'était amusant de travailler comme ça	1	2	1		4	9 %	17 %	11 %		11 %
Jaime travailler en parlant				1	1				25 %	3 %
C'était plus motivant		2			2		17 %			5 %
J'ai bien aimé l'idée du journal				1	1				25 %	3 %
Ça m'apprend beaucoup de choses	1		1		2	9 %		11 %		5 %
Ça dépend de mon groupe			1		1			11 %		3 %
On a moins de choses à réviser				1	1				25 %	3 %
Avoir différentes opinions est très intéressant/travailler en groupe	3	1	5		9	27 %	8 %	56 %		25 %
C'est différent des autres cours		3			3		25 %			8 %
À condition d'être plus encadré et avec des groupes plus diversifiés	1				1	9 %				3 %
C'est plus facile d'apprendre comme ça		1	1		2		8 %	11 %		5 %
À condition de ne pas être en groupe	1				1	9 %				3 %
Il faudrait faire un débat à la fin				1	1				25 %	3 %
À condition de choisir son groupe	1				1	9 %				3 %
NSP	3	3			6	27 %	25 %			17 %
Total	11	12	9	4	36	99 %	100 %	100 %	100 %	100 %

CHANGEONS LA FRANCE

La proclamation de la République a eu lieu aujourd'hui. Quels changements peut-elle apporter ? Nous sommes assez nombreux pour nous défendre seuls.



Je suis contre la monarchie. Elle ne nous apportait rien de constructif. Nous devons nous débrouiller seuls ! Même si le Roi est une grande aide, il gaspillait notre argent. Je suis pour la République. Nous n'avons pas besoin de Roi !

Suivez-moi ! Ensemble nous serons égaux, et c'est ce grand changement qu'apporte la République, qui va changer de vies ! Nous allons avoir une vie plus paisible. Nos impôts seront égaux et versés dans la bourse de l'État, et non celle du Roi. Ainsi, cet argent sera utilisé pour construire des hôpitaux, et autres bâtiments essentiels. De toutes façons nous ne pouvons plus faire confiance au Roi... Rappelez-vous sa fuite en juin 1791 ! Citoyens tournez vos armes vers le Roi, et suivez-moi ! Vous ferez le bon choix, croyez-moi !

Robespierre

Back cover

Key words: heterogeneity, needs, personalisation, success/failure at school, differentiated instruction, complex task.

Summary in English:

Through the creation and execution of a complex task with a French 3rd year secondary school group, this thesis reflects on the way in which the diversity in student learning needs is considered during a history lesson activity.

Inspired by the progressive democratisation of education since the Jules Ferry Laws (1881, 1882) the necessity of taking into account these differences is still questioned and subject to debate. Supporters of class heterogeneity have constructed and tested a number of teaching methods since the beginning of the 20th century aiming to prove that diversity in learning within a class does not hinder the success of students, on the contrary it can be beneficial. One of these methods is currently favoured by the French ministry of Education: differentiated instruction with a complex task as defined by official texts.

Mindful of the causes and consequences of failure to succeed at school, this dissertation questions the actual effects that differentiated instruction within a complex task can have on the specific needs of students. These needs are different and sometimes difficult to define. Moreover, the results of this experiment adhere to the premise that diversity in student learning goes beyond the simple idea associated with the concept of good and bad students' needs.

4^{ème} de couverture

Mots clés : hétérogénéité, besoins, personnalisation, réussite/échec scolaire, pédagogie différenciée, tâche complexe.

Résumé en Français :

Au travers de la mise en place d'une tâche complexe dans une classe de 4^{ème}, ce mémoire propose une réflexion autour de la prise en compte des différences entre les élèves au sein d'une activité en histoire.

Issus de la démocratisation progressive de l'enseignement depuis les lois de Jules FERRY (1881-1882), les débats sur la nécessité de prendre en compte (ou non) ces différences font encore rage aujourd'hui. Les partisans de cette hétérogénéité ont produits et expérimentés plusieurs méthodes pédagogiques depuis le début du XXe siècle, avec pour objectif de montrer que cette hétérogénéité n'est pas contraire à la réussite des élèves, bien au contraire. Parmi ces méthodes, la pédagogie différenciée semble celle qui est actuellement privilégiée par l'Institution, notamment à travers la tâche complexe et la définition qui en est faite dans les textes officiels.

Sensibilisé depuis plusieurs années aux causes et aux conséquences de l'échec scolaire, j'ai voulu interroger dans ce mémoire les apports réels de la tâche complexe concernant les besoins des élèves. Ces besoins sont différents et parfois bien difficiles à identifier. D'ailleurs, les résultats de cette expérimentation nous confirment un peu plus que le concept d'hétérogénéité est bien plus vaste que la simple désignation des besoins des mauvais élèves.