

# Les tâches complexes, un outil d'apprentissage pour la notion d'“ habiter ”

Corentin Goupy

▶ **To cite this version:**

Corentin Goupy. Les tâches complexes, un outil d'apprentissage pour la notion d'“ habiter ”. Education. 2017. dumas-01708953

**HAL Id: dumas-01708953**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01708953**

Submitted on 14 Feb 2018

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

| MASTER<br>METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION | |
|---|---|
| **Mention** | **Parcours** |
| **Second degré** | **Histoire-Géographie** |

# MEMOIRE

## Les tâches complexes, un outil d'apprentissage pour la notion d' « habiter »

Corentin Goupy

| **Directeur-trice de mémoire**<br>(en précisant le statut) | **Co-directeur-trice de mémoire**<br>(en précisant le statut) |
|---|---|
| **Mr David Bédouret,**<br>(maître de conférences en géographie) | |
| **Membres du jury de soutenance** : (en précisant le statut) | |
| **- Mr David Bédouret** (maître de conférences en géographie)<br>**- Mme Claudine Adam** (professeure agrégée formatrice à l'ESPE)<br>**- Mme Aurélie Rodes** (professeure agrégée formatrice et tutrice de l'Éducation nationale) | |
| **Soutenu le**<br>**10/05/2017** | |

**Année universitaire 2016-2017**

# Table des matières

Remerciements ..... 3

Introduction ..... 4

I- Habiter en géographie, un concept intégrateur autour des théories d'apprentissage ..... 8

A- Le concept d' « habiter » en géographie ..... 8

B- La tâche complexe, une proposition pédagogique qui découle des théories d'apprentissage permettant une approche par compétences ..... 14

C- La tâche complexe pour enseigner l'habiter afin de déconstruire et reconstruire les représentations des élèves ..... 20

II- L'apprentissage de l'habiter chez les élèves par le biais d'une tâche complexe ..... 26

A- Un contexte propice à l'expérimentation ..... 26

B- Un appareillage pédagogique différencié afin de montrer la pertinence de la tâche complexe 31

C- La plus-value et les objectifs attendus par cette expérimentation ..... 38

III- La tâche complexe, outil pédagogique au cœur du processus de construction des savoirs .... 42

A- La tâche complexe, une acquisition de savoirs et de capacités plus efficaces ? ..... 42

B- La place de la tâche complexe dans l'apprentissage du savoir-être ..... 50

C- La tâche complexe, un appareillage pédagogique représentatif de la complexité des enseignements. ..... 57

Conclusion ..... 64

Bibliographie ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 1 : BO spécial du 26 novembre 2015 ..... 67

Annexe 2 : Emploi du temps ..... 68

Annexe 3 : Notes des élèves séquence « La ville de demain » 6e4 ..... 69

Annexe 3 Bis : Notes des élèves séquence « La ville de demain » 6e2 ..... 71

Annexe 4 : Photographies de certaines maquettes réalisées ..... 73

Annexe 6 : Test de représentation de fin de séquence ..... 74

Annexe 7 : Journal de bord de deux groupes de 6e4 ..... 75

Annexe 8 Extrait des notes 6e4 ..... 77

Annexe 9 : Journal de bord du groupe de Lola (6e2) ..... 78

Annexe 10 : Journal de bord du groupe de Raphaël (6e2) ..... 79

Annexe 11 : Extrait du prospectus distribué par le groupe 1 de 6e2 ..... 80

Annexe 12 : Extrait des notes des 6e2 ..... 81

Annexe 13 : Quelques cartes mentales de 6e4 ..... 82

Annexe 14 : Quelques cartes mentales des 6e2 ..... 84

## Remerciements

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements aux personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire et au très bon déroulement de mon année de professeur stagiaire.

Mr David BÉDOURET, directeur de mon mémoire qui m'a permis de travailler sur un sujet qui me tenait à cœur pour ma première année d'enseignement, tout en me donnant des précieux conseils et de l'aide pour la rédaction.

Mme Claudine ADAM, tutrice de mon groupe de suivi qui m'a encouragé dans mes pratiques enseignantes et qui est restée à l'écoute toute l'année.

Mme Aurélie Rodes, tutrice dans mon établissement qui m'a suivi en me prodiguant des conseils essentiels sur le fond comme sur la forme, et qui m'a donné des pistes pour réussir au mieux mon entrée dans ce métier.

Mr Bernard VIGOUROUX, principal du collège Michelet, qui m'a aidé à l'intégration au sein de l'équipe pédagogique et qui s'est montré intéressé par le sujet de mon mémoire.

Melle Anne-Claire ALESSANDRA pour m'avoir soutenu tout au long de l'année.

Ainsi que ma famille et mes amis qui m'ont encouragé dans la voie de l'enseignement et qui m'ont apporté leur soutien.

# Introduction

« De manière générale au cycle 3, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et sa mise en œuvre en tâches complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à créer et à produire un nombre significatif d'écrits, à mener à bien des réalisations de tous ordres. » Les spécificités du bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 sont claires, il faut mettre l'accent sur les tâches complexes et la réalisation de projets. Avec les nouveaux programmes du collège et notamment ceux de la classe de 6$^{e}$, le professeur est encouragé à développer diverses activités pédagogiques pour placer l'élève au cœur de son apprentissage tout en donnant du sens à ce qu'il fait. Or, en tant que professeur stagiaire, dans le cadre du master MEEF parcours A, on dispose d'une organisation privilégiée pour mener à bien nos recherches. Le parcours A permet d'effectuer ses premiers pas dans l'enseignement tout en continuant à suivre des cours de formation. C'est en effet l'occasion de tester certains dispositifs afin de retenir les plus cohérents et efficaces chez les élèves. Parmi les plus cités, on peut retenir la classe inversée, le travail en îlots ou encore les tâches complexes qui font l'objet de ce mémoire.

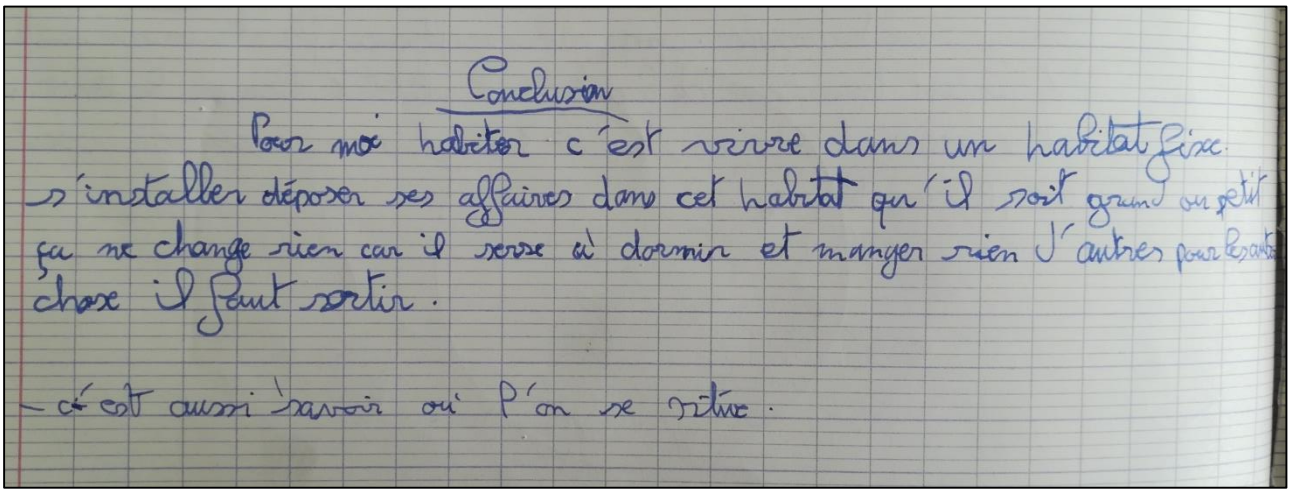
La tâche complexe, parfois nommée « situation problème » par nos pairs, consiste en une mise en pratique généralement en groupe, sous forme scénarisée, d'une notion ou d'un concept. La scénarisation prend une place primordiale dans le déroulement de la tâche puisqu'elle permet de contextualiser, donner un cadre à l'activité. On tente alors de susciter l'intérêt chez les élèves en les interpellant, les rendant acteurs. Il faut savoir utiliser des notions et des consignes pertinentes pour que la tâche soit assez claire dans ses objectifs. Ce qui la rend « complexe » c'est que les élèves ne sont pas guidés par des étapes prédéfinies, ils doivent trouver eux-mêmes le chemin qui les mène au produit final. Un scénario intéressant pédagogiquement et scientifiquement permet également une meilleure cohésion au sein du groupe ou chacun est impliqué dans un rôle précis.

Les pratiques pédagogiques comme celles précédemment citées interviennent dans un contexte de recherches approfondies sur l'apprentissage des élèves et les modes d'assimilation des contenus et des pratiques proposées par l'École. Il faut donner du sens à

nos enseignements et surtout placer l'élève au cœur de son apprentissage, au cœur de son processus de développement. Parce que l'élève ne va plus rechercher tout son savoir à l'École maintenant qu'il dispose d'outils extra-scolaires performants avec l'apparition et l'explosion du numérique et des technologies de l'information et de la communication. Mais l'École donne du sens aux contenus et permet d'intégrer et articuler savoir, savoir-être, savoir-faire, pour réutiliser les différentes notions et connaissances. On parle alors de compétences, qui englobent des connaissances, des aptitudes et des capacités. Une tâche complexe permet la connexion de ces facteurs et l'approche par compétences lorsqu'on analyse le processus par lequel les élèves sont arrivés au produit final. Les élèves sont confrontés à une compréhension du sujet, une nécessité de coopération par l'utilisation parfois des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et l'accomplissement d'un produit fini.

De plus, l'histoire et la géographie scolaires fonctionnent par concepts. L'entrée par concept exige une mise en activité des élèves pour qu'ils puissent intégrer ceux-ci et les réutiliser par la suite. Dans le cycle 3 et plus précisément en géographie, le concept d' « habiter » est celui qui domine de la classe de CM1 jusqu'en 6ème où il est clairement explicité et répété par les programmes à travers les différentes séquences. Déjà présent dans les anciens programmes, « habiter » garde sa prépondérance à l'heure actuelle. Il suffit de jeter un œil aux différents intitulés du programme de 6e dans lequel on peut trouver « Habiter une métropole ; Habiter un espace de faible densité ; Habiter un littoral ; ….. ».[1] Par cette répétition, nous pensons ainsi à la diversité de l'habiter, il existe plusieurs façons d'habiter un espace, avec des caractéristiques précises. Il s'agit de donner un sens à cet « habiter » et le rendre plus concret pour les élèves. On cherche par ce thème à déconstruire les représentations des élèves, pour les reconstruire avec eux et surtout donner du sens au fait d'habiter un espace. Pour la majorité des élèves de cycle 3, habiter un espace est seulement le fait de résider quelque part, avoir son domicile en un lieu. Ce constat est réalisé à partir d'une première approche de concept avec eux lors de la séquence sur « habiter une métropole ».

[1] Annexe 1 : Programme officiel BO 2015


Conclusion
Pour moi habiter c'est vivre dans un habitat fixe s'installer déposer ses affaires dans cet habitat qu'il soit grand ou petit ça ne change rien car il sert à dormir et manger rien d'autres pour les autres chose il faut sortir.
- c'est aussi savoir où l'on se situe.

Les élèves devaient réaliser une trace écrite en expliquant avec leurs mots à quoi leur faisait penser le terme « habiter ». À l'instar de cet élève, les substantifs associés qui revenaient le plus étaient « maison, habitat, immeuble, logement ». Il faut alors tourner son regard sur les pratiques mais aussi sur les représentations des lieux pour comprendre les spécificités de ce concept. « Habiter » est un concept intégrateur puisqu'il comporte à la fois une dimension représentative forte, les élèves possédant tous des représentations préalables qui peuvent être erronées ou fausses sur des espaces, mais également une dimension civique. La dimension civique est perceptible par le fait de pratiquer et surtout cohabiter dans un espace. On peut placer les élèves comme des acteurs ainsi que des futurs citoyens d'où les ponts possibles avec l'enseignement moral et civique (EMC). Ce sont les concepts qui permettent la mise en œuvre des tâches complexes, étant donné que les élèves doivent manipuler les concepts pour les comprendre et les réutiliser par la suite.

Dans ce mémoire, nous choisissons dans le programme de 6e la séquence « Habiter un espace de faible densité à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) » où l'on doit choisir une contrainte naturelle. Ici, la séquence est réalisée sur l'isolement géographique avec l'exemple de Tahiti. Cela correspond à « habiter à Tahiti ». Comme analysé précédemment, habiter engendre des clichés et des stéréotypes sur des territoires, sur des espaces qui sont parfois figés dans l'esprit des élèves. Ici, Tahiti comme la plupart des espaces contraignants, bénéficie d'une imaginaire exotique construit par les médias à l'instar du film d'animation *Vaiana*[2]. Les personnages évoluent dans un environnement paradisiaque symbolisé par des palmiers, des

[2] *Vaiana, la légende du bout du monde*, réalisé par Ron Clements et John Musker, novembre 2016

plages et des vahinés par exemple. Un imaginaire que les élèves reprennent parfois lorsqu'ils pensent à Tahiti où ils citent des « plages, noix de coco, fêtes, cabanes en bois ». Comment déconstruire ces clichés ? Comment les élèves peuvent-ils comprendre et appréhender la complexité d'un espace tel que Tahiti ? Le cours magistral ici ou un simple cours dialogué ne semble pas suffire pour aborder les multiples dimensions de l'habiter. La tâche complexe serait-elle une approche pédagogique et méthodologique adéquate pour appréhender ces dimensions à l'échelle des élèves ?

Ainsi, on en vient à se demander si les tâches complexes sont un outil pertinent, si ce n'est le plus pertinent, pour l'apprentissage de la notion d' « habiter » en géographie. En d'autres termes, si les tâches complexes favorisent la construction et la déconstruction des savoir nécessaire pour appréhender et comprendre la complexité du concept d' « habiter ». Pour pouvoir répondre à cette interrogation, il convient d'abord de s'interroger sur le concept d' « habiter » en géographie, un concept intégrateur qu'il faudra replacer en lien avec les théories d'apprentissage. Il se dégage alors la notion de tâches complexes qui nécessite d'être présentée et expliquée pour justifier sa pertinence dans notre sujet. Cette mise au point théorique permet de poser les bases de nos travaux pour les inscrire dans une continuité de recherche scientifique sur les théories de l'apprentissage et les pratiques d'enseignement. Ensuite, il convient de présenter l'appareillage méthodologique et de recherche mis en œuvre pour la tâche complexe et la notion d'habiter qui permet de vérifier nos hypothèses. En partant d'un constat, on pose ainsi les bases de l'expérimentation effectuée pour essayer d'apporter une réponse à notre problématique tout en montrant les différentes étapes de réflexion et d'organisation sur les plans didactique et pédagogique. Enfin dans un dernier temps, il est nécessaire de faire le point sur les résultats de cette expérimentation et sur les travaux précédemment menés. Cette partie sera alors le lieu de réflexion sur des pistes possibles après l'interprétation des différents résultats obtenus. Il convient alors d'analyser et de mettre en perspective les conclusions partielles pour trouver la réponse aux problèmes posés au début de ce travail.

# I- Habiter en géographie, un concept intégrateur autour des théories d'apprentissage

Depuis le début de la géographie classique en France et notamment avec le développement de l'école de Vidal de la Blache, habiter en géographie a fait couler beaucoup d'encre. Ce concept est intégrateur car il regroupe plusieurs paradigmes divergents de la géographie. Plusieurs courants ont discuté ce concept et se sont succédé, illustrant bien la complexité de l'habiter. Il s'agit alors de dresser un état des lieux des recherches sur ce concept complexe, qu'il est délicat d'enseigner et de présenter aux élèves. Pour pouvoir comprendre le degré de difficulté et mettre place un appareillage pédagogique pertinent, il est nécessaire de s'intéresser aux processus et aux théories d'apprentissage développées lors des décennies précédentes par les chercheurs. Ces recherches ont permis de mettre en avant la tâche complexe comme un outil pédagogique qui semble pertinent pour aborder les concepts délicats mais surtout pour leur donner du sens. Un autre axe paraît alors incontournable, c'est celui des représentations des élèves, de leur imaginaire. La tâche complexe pour but principal de déconstruire et reconstruire les représentations des élèves. Des travaux ont été réalisés sur les représentations des élèves afin de tenter d'atténuer voire effacer les stéréotypes qu'ils pourraient avoir sur certains espaces géographiques. Ce sont ces travaux, liant « habiter » et tâche complexe, qui nous amènent à montrer que ce dispositif est adéquat pour appréhender et comprendre la complexité du concept.

## A- Le concept d' « habiter » en géographie

« Habiter » du point de vue étymologique provient du latin « habere » (se tenir) et « habitare » (avoir souvent) qui donne ensuite les substantifs « habitude » ou encore « habitation ». L' « habiter » semble alors désigner l'action de faire sa demeure en un lieu, c'est-à-dire l'habitat comme l'indique Pascal Clerc dans le chapitre concerné[3]. Cette notion est encore très connotée par l'héritage vidalien. C'est grâce à Paul Vidal de la Blache que la géographie doit en grande partie son essor au début du XXème siècle. Cette géographie dite « classique » se concentre sur l'étude des paysages et de l'occupation du sol. Elle se veut plutôt déterministe et s'intéresse au développement de l'activité humaine sur le territoire par

[3] Pascal Clerc, epistémo….

le biais de monographies régionales à l'image des travaux de J.Sion, R.Blanchard ou encore A.Démangeon[4]. Les géographes vidaliens dressent alors des comparaisons entre les différentes catégories de la société dans une approche que nous appelons par la suite « approche matérialiste » ou « approche par civilisation matérielle ».

Tout d'abord, « habiter » se croise avec le premier paradigme de la géographie classique qui est le milieu. L'école vidalienne se veut plutôt déterministe, le milieu influe sur les pratiques humaines. Les pratiques de l'habiter ne sont considérés par les géographes que comme des actes imposés par le milieu où l'homme est installé. L'homme subit plutôt le territoire ce qui caractérise son type d'habitat. Le curseur est donc placé plutôt sur l'habitat, l'installation faîte sur un territoire au détriment de toutes les actions d'aménagement de l'homme, ou encore ses déplacements. Ainsi apparaissent plus distinctement les fractures rural/urbain et sédentaire/nomade en fonction des relations entre l'homme et son milieu. L'entrée par le milieu nous permet de dresser des portraits ou encore d'effectuer des classements de catégories sociales à l'instar des agriculteurs et du nomadisme pastoral. Le nomadisme est perçu comme une adaptation de l'homme sur un espace et devient un objet de recherche convoité par les géographes tels que Bernard et Brunhes qui se penchent sur le nomadisme du Maghreb[5]. Malgré l'intérêt du nomadisme, c'est la sédentarisation qui prend une place centrale dans les écrits géographiques français dans ce début du XXème siècle. L'habitat, est le cœur de cette approche par civilisation matérielles jusque dans les années 50. Dans son « Tableau de la géographie de la France »[6], publié en 1903, Vidal de la Blache s'intéresse aux modes de vie des habitants sur des territoires homogènes de base. Ses écrits prennent en considération les régions industrielles et urbaines pour mettre en œuvre une dialectique des échelles. Après Vidal de la Blache, le glissement se fait alors peu à peu faire les régions rurales, encore plus empreintes de sédentarisation. En effet, les *Annales* fondées par Lucien Febvre et Marc Bloch élargissent le champ de la géographie à des analyses également rurales et des phénomènes économiques et politiques. Certains géographes élaborent des écrits sur l'habitant. Selon Maurice Le Lannou par exemple, la géographie devient la science

[4] P.Claval, *Histoire de la géographie*, collection « Que sais-je », PUF, 2011.
[5] J.Brunhes, *Géographie humaine*, Paris, 1934.
[6] P.Vidal de la Blache, *Tableau de la Géographie de la France*, 1903.

de l'homme-habitant. Habiter pour lui signifie bien résidé dans un lieu donné. Il prend ici l'exemple des paysans dans la Sardaigne[7] lors de sa thèse en 1941.

Mais, selon l'école vidalienne, le fait d'habiter est à cette période une expression du visible. Ce concept intègre alors un autre paradigme de la géographie qu'est le paysage. Le paysage exprime les modes d'habiter des populations, il suffit d'analyser le paysage pour comprendre les sociétés selon les géographes vidaliens. L'étude des paysages pour comprendre l'habiter renforce alors les frontières nettes qui sont dressées par les géographes. Les recherches d'Albert Démangeon dans les années 1920 sont centrées sur l'habitat tel qu'il est construit, et cet habitat détermine ensuite les activités des sociétés. Les habitats permettent d'opposer les catégories divergentes de la société mais également leurs activités sur un endroit donné. Lorsqu'on regarde de nouveau les travaux de Maurice Le Lannou on peut retrouver ici encore la marque forte du paysage, et pas uniquement celle du milieu. En effet Le Lannou voit dans la société urbaine une rupture de la relation entre l'homme et le sol. À travers l'entrée du paysage il constate que l'homme ne « vit plus en symbiose avec un espace concret ». Ce géographe s'inscrit dans une approche plutôt marxiste de la géographie ou habiter signifie demeurer, posséder, construire. Un point de vue également partagé par P.George qui oppose l'homme producteur à l'homme consommateur à travers le paysage.

Le concept « habiter » est bien intégrateur puisqu'il intègre les grands paradigmes de la géographie à savoir le milieu et le paysage. Il est abordé par une approche très matérialiste jusqu'aux années 1950-1960 où l'approche commence à évoluer peu à peu. La définition de l'habiter que nous connaissons maintenant est toujours connotée par l'héritage vidalien mais pourtant il existe un changement de regard très important avec une deuxième approche qui se distingue, une approche qui se définit comme phénoménologique. « Habiter » est, avec l'arrivée de la « nouvelle géographie » des années 1950-1970, perçu par l'expression des sujets, leur relation au territoire, leurs représentations.

Le glissement de regard viendrait des géographes anglophones de la *Humanistic geography* selon Pascal Clerc[8]. Les rédacteurs de cette revue géographique humaniste se consacrent à des analyses anthropocentrées « relevant certains traits culturels imprimés par

[7] M.Le Lannou, *Pâtres et paysans de la Sardaigne*, Tours, 1941
[8] P.Clerc (dir.), *Géographies-Epistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, SEDES CNED, 2012.

l'homme dans les paysages »[9]. Ils possèdent l'héritage des géographes culturels de l'école américaine de Berkeley menée par C.Sauer. Cette revue reprend la notion d' « habiter » en essayant de lui donner un tout autre sens. Celle-ci s'interroge plutôt sur les rapports entre la construction d'une identité pour l'Homme et sa perception d'un lieu. « Habiter » intègre ici deux autres paradigmes géographique, l'espace et également le territoire géographique qui devient un espace aménagé et approprié par l'Homme. Les travaux anglophones se placent en chef de file de ce mouvement. D'abord Yi-Fu Tuan dans son ouvrage publié en 1977[10] rédige sur la relation identitaire d'un être à son espace en fonction du vécu, de l'expérience qu'il en a. Il s'intéresse aux relations de voisinage, aux attachements des sujets à l'espace en fonction de la perspective temporelle. « Habiter » devient alors ancré dans le temps et change selon les représentations de chacun. Une idée de l'expérience développée également un an plus tôt par Edward Relph[11] où il élabore une typologie des lieux en fonction de l'engagement ou de la distance prise par l'Homme sur un espace. Les géographes humanistes s'interrogent sur la notion de lieu, en rajoutant non seulement une dimension spatiale mais également une dimension temporelle. A. Buttimer va plus loin lorsqu'elle rédige avec D. Seamon *The human experience of place and space*[12] en 1980. Elle évoque l'habitat, le lieu de résidence comme une référence d'identité, en étudiant les relations d'intimité de familiarité et d'intériorité.

En France, certains auteurs adoptent le courant phénoménologique qui permet à la géographie de connaître un nouvel essor. L'étude de l'habiter permet de croiser l'anthropologie et la philosophie pour comprendre les comportements humains. Ainsi on peut retenir les travaux d'Eric Dardel lorsqu'il publie *L'homme et la terre*[13]. Ce géographe invente le concept de géographicité qui devient un objet de recherches à part entière, consacré au rapport de l'Homme au lieu. Cette étude est très connotée philosophie et est novatrice en 1952, bien avant les travaux des anglophones. Il présente la relation entre l'Homme et le milieu comme étant à la fois théorique, pratique et affective. Plus tard, Augustin Berque reprenant les travaux du japonais Watsuji, réaffirme le concept de « médiance ». La médiance englobe les médiations diverses qui permettent les relations entre l'homme et son milieu. Elle

[9] Bertrand LÉVY, « « humanistic geography » ou le pari humaniste de la géographie anglo-saxone », Espace géographique, 1981, volume 10, n°4, pp.302
[10] Yi-Fu TUAN, *Space and place : the perspective of experience*, 1977
[11] Edward RELPH, *Place and placelessness*, 1976.
[12] A.BUTTIMER, D.SEAMON, *The Human experience of place and space*, London Croom Help Publishers, 1980.
[13] E.DARDEL, *L'homme et la terre*, 1952.

concerne les rapports d'adaptions des sociétés aux conditions physiques imposées par leur emplacement, leur localisation. Le concept de « médiance » apparaît dans la géographie française en corrélation avec le retour du paysage dans les années 70. Le paysage n'est plus celui de l'école vidalienne, il devient un support de représentations. Pour Bertrand notamment, le paysage est de l'ordre de l'image et change en fonction des sujets, des êtres car tous ne perçoivent pas le paysage de la même façon. J.-R Pitte définit le paysage comme « la partie immergée de l'iceberg révélant l'organisation de l'espace »[14].

Il ne faut donc plus limiter l' « habiter » au simple ressenti visuelle. Les approches matérialistes et phénoménologiques se recoupent pour donner une définition de l' « habiter ». Le territoire se positionne en support et en objet de savoir car il exprime les liens entre les hommes et les femmes, les sociétés et leurs espaces d'existence. Malgré la persévérance dans l'imaginaire des élèves du courant matérialiste, la géographie scolaire a fait le choix d'une entrée par les rapports d'adaptation des sociétés aux contraintes qu'elles subissent dans des espaces données. Cependant, une troisième approche se renforce sous l'impulsion du géographe Mathis Stock qui souligne que le concept « habiter » recèle un autre aspect. Selon lui, habiter un espace c'est effectuer des pratiques, des activités pour construire ses repères. Il tente de faire la synthèse des deux autres approches tout en apportant l'aspect de pratiques et de mobilités dans les lieux concernés.

Dans son article paru dans la revue EspaceTemps.net[15], Mathis Stock étudie la pratique des lieux pour formuler des nouvelles propositions sur le concept « habiter ». Associé à O. Lazzarotti dans un premier temps il évoque l'habiter poly-topique à savoir l'association des pratiques à plusieurs lieux. Stock ne restreint donc pas l'habiter à un seul lieu mais bien à plusieurs. Il prend l'exemple du tourisme pour montrer que les pratiques de vie ne concernent pas que les lieux du quotidien et que le concept doit donc aller plus loin encore que les deux premières approches. Par exemple, le déplacement touristique peut procurer une nouvelle identité aux êtres humains qui se définissent selon leurs préférences à l'image du choix cornélien entre aller à la mer ou aller à la montagne. Pour donner du corps à ses arguments il se consacre alors à l'étude des mobilités car pour lui les moyens de transport permettent justement de lier les lieux entre eux et donc augmenter l'espace habité des sujets. Stock parle

[14] P.SIERRA (dir*), La géographie : concepts, savoirs et enseignements*, Armand Collin, Paris, 2011
[15] M.Stock, « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », EspacesTemps.net, 2004

d'une « société à individus mobiles » et ses idées sont reprises dans la géographie scolaire qui veut dématérialiser les territoires pour tenter de réduire les frontières et ainsi apprendre à cohabiter. Habiter n'est plus seulement résider, c'est se déplacer, cohabiter et pratiquer. Les territoires deviennent ainsi chargés d'une autre dimension, ils sont bien appropriés et aménagés par l'Homme. Chaque territoire devient un référent identitaire avec ses propres constructions sociales comme les fêtes, les événements locaux et les pratiques qui forment parfois une sorte de rite en fonction des sociétés. Stock n'omet pas de mentionner que chaque individu possède une représentation propre de son espace et possède une expérience vécue également personnelle.

Le concept d' « habiter » comme connu actuellement est apparu récemment et s'est très rapidement immiscé dans les programmes scolaires avec plusieurs dimensions. Il permet de placer l'élève à la fois comme habitant c'est-à-dire possédant une expérience spatiale propre à lui pour qu'il puisse construire ses propres repères, et comme actant. Par actant, il s'agit ici de transformer l'élève en acteur responsable actif qui a pour but de cohabiter avec son entourage et son environnement, qui doit agir sur son espace par ses pratiques et mobilités. Habiter apporte comme objectif pour les élèves de « se construire en construisant le monde »[16]. La géographie scolaire doit permettre la compréhension des pratiques des sociétés actuelles sur le territoire et également former de futur citoyens locaux, les former à des futures interventions responsables[17]. Cette même géographie scolaire fonctionne alors par concept que nous pouvons manipuler avec les élèves pour leur donner du sens et les rendre plus concrets. Ils ont un intérêt pédagogique et sont des instruments d'investigation pour rendre les conceptions et représentations des élèves cohérentes ou du moins les déconstruire lorsqu'elles sont erronées pour les reconstruire. L'introduction des concepts dans les programmes scolaires, comme celui d' « habiter » et leur mise en œuvre répondent à des théories et des travaux sur l'apprentissage réalisés en amont, des études qu'il nous en nécessaire de présenter dans un deuxième temps afin de mieux comprendre la relation fondamentale entre le concept géographique d' « habiter » et son apprentissage par le biais de tâches complexes.

[16] O.Lazzarotti, *Habiter la condition géographique*, Belin, Paris, 2006.
[17] J.-F Thémines, *Savoir et savoir enseigner le territoire*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2011.

## B- La tâche complexe, une proposition pédagogique qui découle des théories d'apprentissage permettant une approche par compétences

L'apprentissage est un processus de développement humain qui a fait débat dans les écrits des chercheurs de différentes disciplines. Il englobe deux aspects, la dimension cognitive (le traitement de l'information) et la dimension affective (l'investissement du désir dans un objet de savoir). L'apprentissage est centré sur la construction des savoirs chez un individu, c'est-à-dire le savoir propre (connaissance), le savoir-être et le savoir-faire. De nombreux chercheurs ont tenté de définir des logiques, des méthodes d'apprentissage pour appliquer la plus optimale pour les élèves. Celle qui leur permettra d'appréhender, de comprendre et de réutiliser les notions ou les concepts scolaires. Il est donc nécessaire dans cette sous-partie de cerner d'abord l'apprentissage par l'intermédiaire des théories divergentes. Puis après avoir inscrit notre démarche dans une logique socioconstructiviste, il conviendra de définir les dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans le cadre de ce mémoire à savoir, les tâches complexes et les scénarios pédagogiques. Enfin nous présenterons l'approche par compétences qui est sous-jacente à la tâche complexe pour évaluer sa réussite, ainsi que les critiques auxquelles elle fait face.

L'apprentissage s'inscrit dans le temps long. Il est corrélé avec le développement de l'intelligence chez un être à travers des stades successifs de l'enfance que Jean Piaget définis. Ce psychologue s'intéresse à la connaissance et à l'épistémologie génétique qui a pour objet de comprendre le développement et la construction des savoirs chez un individu. Piaget est célèbre pour avoir mis en place une méthode dite « clinique » fondée sur un système de questionnement pour analyser les réponses de l'individu face à la complexité des situations. En découle alors une étude des raisonnements utilisés par le sujet pour arriver aux réponses données. Il est d'ailleurs nécessaire de remettre sans cesse en question les réponses de l'enfant pour tenter de découvrir sa logique. À partir de ses expérimentations, Piaget dégage alors plusieurs stades chez l'enfant qui serviront de base pour les théoriciens de l'apprentissage. Le premier stade de l'intelligence est le stade sensori-moteur entre 0 et 2 ans où l'enfant développe des conduites de plus en plus structurées. De 2 à 6 ans, le sujet entre dans le stade pré-opératoire où le sujet développe une intelligence de l'imitation, de la représentation et un objet peut se substituer à un autre dans l'imaginaire de l'enfant. Il faut ensuite attendre 6-7 ans pour rentrer dans le stade concret de l'intelligence qui se termine à

11 ans. Cette étape est lieu de support pour le sujet où ses logiques, ses raisonnements sont basés sur ses expériences vécues, il prend également en compte l'avis des autres. Enfin de 11 à 15 ans, l'enfance développe une intelligence formelle où il raisonne par des hypothèses et des déductions. Il utilise des instruments, des opérations et met en œuvre les résultats.

À partir des travaux de Piaget sur l'intelligence, se distinguent alors plusieurs stratégies de l'apprentissage pour comprendre l'assimilation et la construction du savoir des élèves. Perraudeau dresse un tableau des différentes théories élaborées par les chercheurs sur cette question[18], un classement repris par Talbot dans son ouvrage pour remédier aux difficultés des élèves[19]. Il existe trois théories majeures sur la construction des savoirs qui regroupent les courants et les penseurs : l'hétérostructuration, l'autostructuration et l'interstructuration. L'hétérostructuration est une théorie marquée par les expériences de Pavlov et Skinner entre autres. L'environnement de l'apprenant possède une place primordiale dans son apprentissage ainsi l'accent est plutôt placé sur les facteurs externes. Pavlov parle de béhaviorisme et Skinner de stimulus, ce qui signifie que l'individu est stimulé par des encouragements, des renforcements. Le sujet est véritablement conditionné pour répondre. Certains sociologues s'emparent également de cette théorie pour mettre en avant l'importance du cadre familiale et du cadre socioculturel pour expliquer le développement de l'apprentissage d'un enfant. C'est ici ce que les chercheurs appellent la sociologie de l'éducation, un courant défendu et étudié par Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet. L'hétérostructuration est opposée à l'autostructuration, une théorie basée sur l'innéisme des individus. En effet, selon certains penseurs tels Chomsky ou Lynn, l'enfant aurait des capacités innées d'apprentissage, une aptitude naturelle pour réfléchir et comprendre. Le sujet aurait reçu des dons. Son développement est lié à des modifications d'ordre biologique selon le psychologue Arnold Lucius Gesell. Ce penseur américain développe la théorie de la maturation à partir des années 1920, dans laquelle chaque enfant franchit les stades du développement plus ou moins vite en fonction de ses capacités innées. Il n'omet pas tout de même de mentionner une importance, certes secondaire ici, du milieu socioculturel de l'enfant. Face à ces deux théories on retrouve une autre stratégie, celle de l'interstructuration. Cette stratégie

[18] M. PERRAUDEAU, *Les stratégies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans leur savoir ?*, Armand Colin, 2006.
[19] L. TALBOT, *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Armand Colin, Paris, 2014.

est celle qui domine aujourd'hui dans les pratiques d'enseignement. Elle se divise en deux branches principales, le constructivisme et le socioconstructivisme Le constructivisme, pour commencer reprend des travaux de Jean Piaget et met l'accent sur l'évaluation formative. L'enseignant à une place prépondérante dans la façon où il évalue ses élèves. L'évaluation formative doit avoir pour objectif d'évaluer les progrès des élèves dans certains domaines, à partir de leur compétence. Cela engendre une courbe de progression chez les élèves pour mieux comprendre leurs besoins et différencier notre approche en fonction du public. Le socioconstructivisme se recentre un peu plus sur l'enfant encore. Ce courant pose l'enfant comme l'acteur de la construction de ses pensées et de ses raisonnements. Il effectue des activités qui vont ensuite déterminer son apprentissage et son savoir, en retenant ce qui lui paraît le plus important. Il est le bâtisseur de ses connaissances selon cette stratégie qui étudie la médiation sociale. Le professeur ici à un rôle d'encadrant et de distribution des tâches tout en enseignant les savoirs qui seront nécessaires pour la compréhension de la consigne et du sujet. Les élèves intègrent également ici la coopération, l'élaboration de projets par le biais d'échanges et d'interactions.

L'expérimentation proposée dans ce mémoire s'inscrit dans une démarche majoritairement socioconstructiviste. Cette stratégie se base sur le travail en groupe, or la tâche complexe proposée ici est un travail de groupe. Pour comprendre le dispositif pédagogique mis en place il convient alors de replacer cet outil dans un contexte de recherches, en définissant les situations problèmes, les scénarios pédagogiques et autres idées des chercheurs qui nous ont amené à choisir cet appareillage plutôt qu'un autre. Au départ, la tâche complexe comme nous l'entendons s'inscrit dans une stratégie constructiviste. Elle implique une situation donnée où l'élève doit effectuer une tâche à l'aide d'un apprentissage précis. L'élève doit alors se fixer un objectif à atteindre et établir une démarche, un processus pour y parvenir. Il doit être capable d'organiser ses actions et de planifier les étapes de son travail. La tâche place l'élève devant un problème qu'il doit résoudre. Nous travaillons donc à partir des représentations des élèves pour les mettre en difficulté et analyser leur capacité à répondre à l'exercice demandé. La tâche découle alors d'une réflexion pédagogique et didactique du professeur. Pour Partoune[20], le professeur doit prendre en compte les quatre conditions inhérentes à sa mise en place. Il faut avant tout chose

[20] C. Partoune, « La pédagogie par situation-problème », revue Puzzle, CIFEN, Université de Liège, 2002.

donner évidemment du sens à la tâche, pour mobiliser l'esprit critique des élèves, le but étant de travailler à partir de leurs représentations. Ensuite, il faut avoir des idées d'exercices sur le thème abordé en classe, des mises en œuvre pédagogiques pour motiver le public. Également, il est incontournable pour l'enseignant de poser des contraintes à la tâche et proposer des ressources (supports, documents) aux élèves pour leur permettre de réaliser un produit final. Enfin, dernière condition et pas des moindres, il faut avoir en tête et sur le papier un dispositif rigoureux indiquant les compétences et les connaissances visées par cette tâche complexe. Cela a pour but de franchir des obstacles incontournables pour que l'élève puisse déconstruire et reconstruire son savoir. La tâche peut donc à ce titre se révéler déstabilisante si les élèves sortent de leur zone de confort. Ainsi il faut garder cette bivalence entre une démarche sécurisante, et stimulante qui soit ni facile ni trop difficile tout en essayant de l'adapter au niveau des élèves. Il faut trouver du sens en gardant en tête que le sens voulu par le professeur ne sera pas forcément le sens que l'élève donnera à l'activité. C'est pour ces raisons que le dispositif doit être clair afin que les élèves puissent s'imprégner du sujet.

Dans ce cadre, la tâche est réalisée en groupe avec un partage des données entre les élèves. L'ensemble de leurs interactions, échanges, collaborations entraîne une pédagogie de projet, une pédagogie simultanée qui rentre bien dans le courant socioconstructiviste. Le choix des groupes devient alors primordial et doit prendre en considération plusieurs indications définies par Lasnier[21]. En effet, l'approche socioconstructiviste suivie par le professeur prend en compte plusieurs stratégies pour que le travail de groupe fonctionne. Il semble alors important d'intégrer la dimension cognitive (acquisition des savoirs, élaboration des connaissances), la dimension affective (motivation pour la tâche, gestion du stress), la dimension temporelle (gestion du temps, des ressources), ainsi que la dimension métacognitive qui concerne la planification des étapes et la régulation des activités. Or, les élèves, par cet appareillage, sont en conflit sociocognitif puisque chacun ne possède pas les mêmes connaissances ou les mêmes compétences que son voisin. Cela engendre une motivation au sein du groupe puisqu'ils pourront tous en tirer quelque chose. Pour motiver tout en groupe composé d'individu divergent, il est nécessaire de travailler sur le scénario pédagogique à l'instar des chercheurs qui se sont penchés sur les situations problèmes ou les tâches complexes. Le scénario pédagogique devient le cœur de la tâche, la consigne principale

[21] F. LASNIER, *Réussir la formation par compétences*, Guérin Éditeur, Québec, 2000.

qui donne la direction du produit final. Il doit être, comme indiqué plus haut, motivant et sécurisant. Le scénario présente implicitement les démarches et les étapes à suivre, et explicitement le sens donné à la tâche. C'est censé être une description écrite de ce que l'enseignant veut voir faire, ou être fait. Il a pour mission de créer un environnement propice au travail en groupe, de créer une situation active d'apprentissage. Une situation active d'apprentissage c'est réserver un temps autour duquel les élèves expliquent leurs travaux et leurs recherches au reste de la classe. Cela leur permet de s'expliquer et d'expliciter ce qu'ils ont fait pour saisir le sens de la tâche. Ce qui implique d'ailleurs un temps d'exposé final où les groupes font partager ce qu'ils ont appris et compris à travers le sujet. La scénarisation définit la tâche et surtout les rôles attribués aux élèves, ainsi que les contraintes auxquelles ils devront faire face. Plusieurs contraintes peuvent apparaître à l'issu du scénario pédagogique s'il est mal compris par les élèves [22]:

- La contrainte de genèse, si l'histoire est mal formulée ou est mal comprise par les élèves, la tâche sera difficilement réalisée.
- La contrainte de réception, si les élèves ne perçoivent pas clairement l'objet d'étude ou le cadre d'étude.
- La contrainte d'explication, dans le cas où les mots utilisés et la consigne sont mal choisis, mal explicités.
- La contrainte d'orientation, si la direction de la tâche est mal indiquée nous risquons de perdre les élèves lors de l'exercice.

Un scénario pédagogique joue le rôle d'une consigne et logiquement fait foi de repère pour les élèves qui n'auront pas d'autres indications pendant la résolution de la tâche si ce n'est l'aide partielle et momentanée du professeur. Ces contraintes une fois prises en compte, le professeur peut ensuite rédiger un scénario pédagogique qui doit être compris et respecté par tous les groupes, par tous les élèves. Lorsque le scénario est posé les élèves se répartissent le travail, et c'est seulement à partir du résultat final, de leur production finale que nous pouvons évaluer le processus et la démarche qu'ils ont suivis. Cette pédagogie par tâche complexe permet donc une pédagogie par compétences, une approche par compétences.

[22] E.VILLIOT-LECLERC, « genèse, réceptions, orientation et explications des scénarios pédagogiques », *revue distances et savoirs*, 2007

Les compétences attendues par le professeur lors de la tâche méritent d'être clairement définies au préalable pour savoir ce qu'il va évaluer. Le fait de placer les élèves en travail de groupe autour d'un scénario et d'une tâche bien précise entraîne une autonomisation des élèves et sollicitation de leurs compétences pour parvenir au but commun. L'approche par compétence est défendue et renforcer par les nouveaux programmes mais est encore difficile à mettre en place. La tâche complexe permet de proposer une voie alternative puisqu'avec la réalisation d'un produit final à l'aide de ressources et d'un dispositif précis les élèves valident certaines compétences. Les compétences pouvant être ciblées par cet outil méthodologique sont le traitement de l'information, la compréhension d'un texte, la coopération et la mutualisation, etc… Les élèves utilisent consciemment ou inconsciemment leurs compétences pour appréhender et comprendre un sujet. Enseigner la géographie scolaire par le biais de concepts et de situations problèmes suppose une assimilation de plusieurs compétences regroupées en trois types d'opérations selon Thémines[23] :

- Les élèves doivent adopter la logique du « classer » c'est-à-dire trier, séparer ou regrouper des informations. Ils les mettent en interactions entre eux pour mieux les comprendre et les appréhender.
- Dans un second temps, il s'agit d'ordonner les objets, les informations. Pour cela les élèves vont donner un rang d'importance, hiérarchiser les informations pour en dégager les plus pertinentes et celles qui seront retenues.
- Dans un dernier temps, après avoir effectué les démarches préalables, la mise en récit s'organise. Les élèves produisent leur argumentation, prennent position.

La tâche complexe permet alors l'acquisition de ces contextes et notamment en géographie quand il faut hiérarchiser les types d'espace par exemple. La compétence va alors marquer le point d'arrivée d'un élève à partir d'un processus. Elle témoigne de son évolution, de ses capacités et de ses connaissances symbolisées, ponctuées par des évaluations formatives ou sommatives.

Néanmoins, la pédagogie par tâche complexe et son approche par compétence fait face à des critiques et n'est pas lavée de tout soupçon. Pour certains chercheurs, sont

[23] J.-F.THÉMINES*, savoir et savoir enseigner le territoire*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2011.

utilisation encore timide engendre des risques et des mauvaises lectures. À l'instar des écrits de Boutin[24], nous pouvons croire que les compétences supposent parfois un retour à l'innéisme préconisé par Chomsky et autres penseurs de l'autostructuration. L'approche par compétence à tendance à condamné selon Boutin tout autre approche. Nous pouvons supposer que l'élève possède déjà des « dons » pour réaliser les tâches demandées, qu'il se montre doué naturellement pour effectuer les exercices attendus. Quand est-il alors des élèves qui échouent ? Le professeur peut se retrouver alors confronté à un dilemme à savoir faciliter la tâche et donner des indices plus facilement, ou alors laisser totalement faire et risquer de passer à côté de l'apprentissage des élèves. Attention également à ne pas déplacer le curseur uniquement sur l'élève, quand on le place au cœur de son apprentissage, au risque de casser le binôme enseignant-élève. Un autre risque apparaît également à savoir se focaliser sur des compétences propres tout en omettant de reconnaître les autres compétences qu'un élèves aurait pu valider également lors de la tâche. Le professeur se tient alors sur une ligne de conduite fragile que Boutin présente comme étant la ligne professeur-camarade à professeur absolu. Cela pose la question de notre rôle, sommes-nous professeur ou enseignant ? L'approche par compétence mérite un temps de réflexion sur notre posture pour bien comprendre les enjeux visés ici. Il est primordial de faire la synthèse de tout cela pour proposer un modèle d'enseignement. Il faut effectivement favoriser les innovations pédagogiques et diversifier ses pratiques méthodologiques. Pourtant il ne faut pas substituer à l'approche par compétences tous les cours magistraux ou cours dialogués des professeurs sous peine d'une uniformisation des pratiques. L'enseignant reste le référent de sa matière et garde un temps de transmission des connaissances pour permettre aux élèves de se construire un savoir indispensable à la mise en activité.

### C- La tâche complexe pour enseigner l'habiter afin de déconstruire et reconstruire les représentations des élèves

La géographie scolaire fonctionne par concept à l'image de celui d' « habiter », et pour enseigner « un espace de faible densité à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) » nous avons choisi

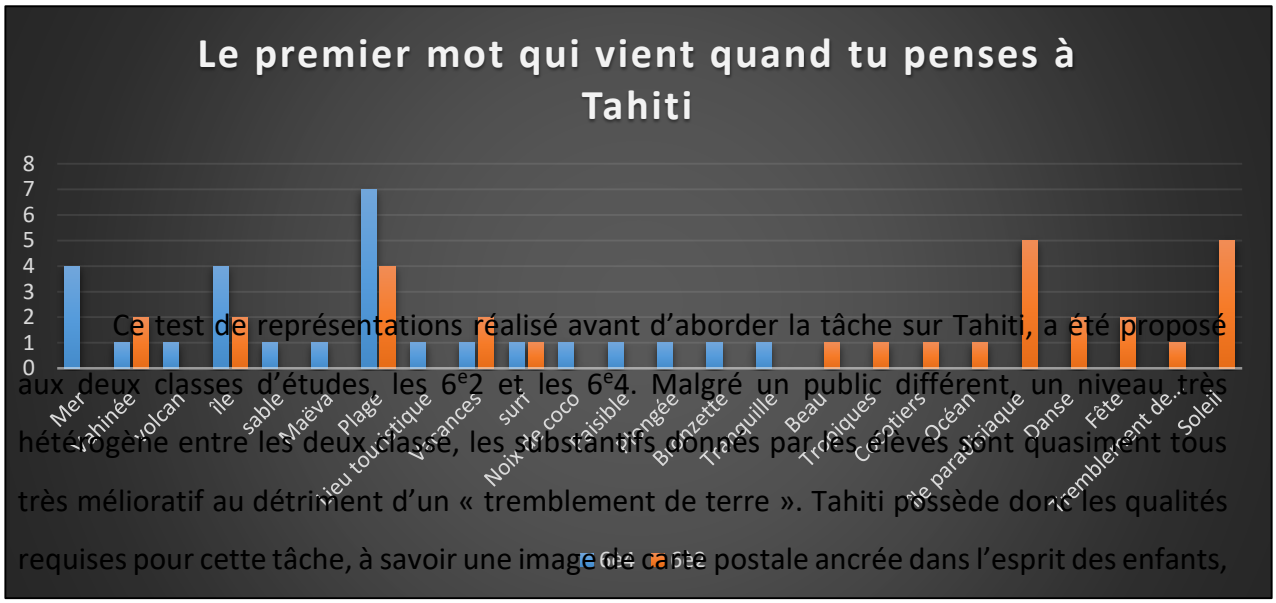
[24] G.BOUTIN, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », revues connexions n°81, 2004.

un dispositif méthodologique sous forme d'une tâche complexe. La tâche complexe est un outil pédagogique précis, qui découle de recherches sur l'apprentissage, et qui permet d'englober l'approche par compétence. La géographie pour Paul Claval est une « science du regard » qui s'interroge sur les représentations qu'ont les êtres humains sur des espaces. Les élèves du cycle 3 possèdent de façon générale des représentations stéréotypées de certains espaces à l'image de l'Afrique noire ou encore les îles. De façon générales les espaces qui leur semblent contraignants et qui sont victimes dans la plupart des cas d'une image exotique dans leur imaginaire. La tâche complexe est justement un outil pour déconstruire et reconstruire leur savoir avec eux pour, dans ce cas, appréhender et comprendre le concept d' « habiter » en géographie. Pour nous permettre de comprendre la pertinence l'expérimentation du mémoire il convient alors de faire le lien entre « habiter » et l'apprentissage des élèves dans cette sous-partie. D'abord, le concept dans la géographie scolaire permet de nouvelles approches pédagogiques pour mieux comprendre le monde contemporain et donner des cas concrets aux élèves. Ensuite, il s'agit de s'intéresser à la place des représentations des élèves dans l'enseignement et notamment de l' « habiter » dans la classe de 6e. Enfin, nous verrons en quoi la tâche complexe paraît pertinente dans ce cas et comment la mettre en place pour qu'elle soit la plus efficace possible.

Pour Develay, « apprendre c'est construire des concepts, notamment celui d'habiter »[25]. L'apprentissage par concept permet de construire des dispositifs pédagogiques afin de donner du sens à nos tâches et donner du sens aux élèves. Il faut par ailleurs respecter une structure rigide pour accompagner l'élève. L'étude d'un concept nécessite des objectifs clairs à partir des prérequis de l'élève ainsi qu'une démarche fluide (inductive ou déductive) supportée par une méthode et des outils (variation des supports en nombre et en nature). Le dispositif se ponctue par une évaluation pour analyser si le concept a bien été appréhendé et compris par le public visé. Le concept d' « habiter » est très intéressant ici car c'est un concept qui motive les élèves, un concept qui intéresse parce qu'il prend en place la dimension territoriale. Il permet aux élèves de faire le lien entre leurs pratiques culturelles, leurs pratiques quotidiennes et l'objet d'enseignement ici présent. Sans le savoir, en comparant leur façon de se rendre au collège, de se déplacer ou de faire telle ou telle activité ils habitent tous le territoire d'une façon qui leur est propre. Une fois que ceci leur est expliqué, de façon

[25] Op. cit. in A.Le Roux, *Didactique de la géographie*, presses universitaires de Caen, Caen, 1997

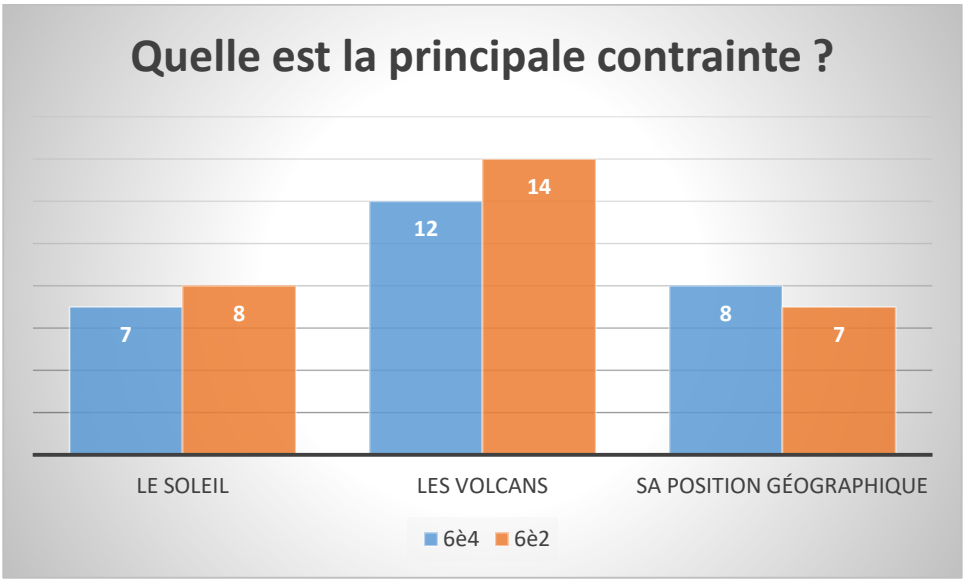
générale, leur intérêt prend une nouvelle dimension. Lorsque le professeur joue sur les représentations, la portée symbolique des territoires les élèves se sentent encore plus impliqués. Il faut rendre le concept plus accessible en leur expliquant que la géographie se fait à l'échelle de l'Homme. C'est à partir de ce que l'Homme pense, fait et aménage sur son territoire que l' « habiter » prend tout son sens. Cela implique donc d'étudier d'autres cultures que la nôtre, de se déplacer sur le globe par le biais d'étude de cas, et d'aller encore plus loin en étudiant les espaces chargés de clichés ou de stéréotypes. À l'image de D.Bédouret qui explique l'importance des espaces symboliques dans la géographie scolaire en prenant l'exemple de l'Afrique Noire[26], nous constatons que les élèves ont déjà des représentations de certains espaces. C'est justement par l'entrée des représentations que le concept d' « habiter » prend tout son sens ici et qu'il nous permet de l'exploiter sous forme d'une tâche complexe scénarisée. Nous pensons en effet dans ce mémoire que la tâche complexe permet de déconstruire les représentations, le savoir d'un élève de 6ème pour les reconstruire. À ce titre, un espace considéré comme exotique, Tahiti, se place donc comme un objet, support de savoir idéal pour étudier les contraintes naturelles.




Ce test de représentations réalisé avant d'aborder la tâche sur Tahiti, a été proposé aux deux classes d'études, les 6e2 et les 6e4. Malgré un public différent, un niveau très hétérogène entre les deux classe, les substantifs donnés par les élèves sont quasiment tous très mélioratif au détriment d'un « tremblement de terre ». Tahiti possède donc les qualités requises pour cette tâche, à savoir une image de carte postale ancrée dans l'esprit des enfants,

[26] D. Bédouret. *Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique*. Histoire. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012

qui nous permet de mettre en place un appareillage pédagogique le plus pertinent possible. Ce dispositif a pour but de changer leur regard et leur faire prendre conscience qu' « habiter » à Tahiti est plus complexe que cela. Les programmes nous demandent de nous intéresser en plus à un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ce qui met en relief la représentation et le sens qu'un élève peut donner à une contrainte. Après avoir défini ce qu'était une contrainte naturelle avec eux nous avons demandé aux élèves quelle était la contrainte principale de Tahiti ce à quoi les élèves ont répondu dans le graphique suivant :




Ceci illustre bien le fait que les élèves peuvent avoir des stéréotypes sur un espace sans vraiment en avoir une connaissance précise, leur savoir se base sur ce qu'ils voient ou ce qu'ils entendent dans la société. Pour les deux classes Tahiti est surtout un espace volcanique et chaud, ils utilisent des images très visuelles car ils n'arrivent pas forcément à replacer l'île sur une carte et donc ne considère pas sa position géographique comme étant contraignante.

Pourquoi réaliser une tâche complexe plutôt qu'un cours avec une méthode inductive et des séances dialoguées ? Parce qu'ici nous pensons que les représentations des élèves sont trop puissantes pour être déconstruites par un format de cours plutôt basique[27]. Les élèves sont motivés et intéressés par l'étude de Tahiti surtout en plein hiver. Il faut ainsi se servir de cette énergie pour les impliquer et les placer au cœur de leur apprentissage. Le scénario pédagogique joue un rôle ici fondamental. Il faut aider l'élève à se rendre compte de l'usage

[27] E. Villiot-Leclerc, « genèse, réceptions, orientation et explications des scénarios pédagogiques », revue distances et savoirs, 2007.

qu'il peut faire de ce concept, une tâche bien construite avec un scénario accrocheur va mettre l'élève en posture de décideur, dans un futur métier. Ce qui implique en plus en prise de position et une autonomie encouragées par le programme officiel. Si l'élève devient acteur, nous atteignons les dimensions cognitives et affectives, et il donnera du sens à ce qu'il fait puisqu'il ressent le pourquoi du savoir abordé et sur l'enjeu ciblé. De Vecchi et Carmona-Magnaldi[28] insistent sur cette implication de l'élève lors de l'étude de certains concepts comme celui-ci. Pour eux, il faut le plus fréquemment possible toucher à l'affectif et au symbolique de l'enfant, le bousculer un peu dans son imaginaire pour susciter son intérêt et donner de l'utilité à la tâche. Le scénario a pour mission d'expliciter cette utilité en donnant un rôle à l'élève qui ira soit dans le sens de ses représentations pour les renforcer, soit dans le sens inverse pour le bousculer et l'inviter à aller plus loin dans sa réflexion. Les 6$^{e}$ doivent se servir de ce qu'ils savent, pour essayer de le contextualiser dans cette activité avec pour but de dépasser le problème posé, trouver des solutions en mettant en relation les ressources qu'ils ont à disposition. Nous avons choisi pour cette tâche complexe de proposer trois scénarii divergents pour élargir les approches du problème tout en confrontant les points de vue de chaque groupe, une expérimentation longuement réfléchie qui sera détaillée dans la partie suivante.

Le choix d'une pédagogie de projet par groupe semble pertinent pour appréhender et comprendre le concept « habiter » dans la géographie scolaire. En plus d'un scénario qui motive les élèves, ils sont placés devant un défi de réalisation d'un produit final qui révélera leurs recherches et leur compréhension du sujet. Ce défi sert à les stimuler pour qu'ils tentent également de convaincre les autres groupes de leur point de vue de Tahiti. La réalisation d'une production concrète dans un certain délai implique donc une rigueur de travail et une organisation des activités pour les répartir au sein du groupe. Aucun élève n'est alors laissé de côté, chacun doit participer pour faire avancer son groupe. C'est alors l'occasion de créer un groupe classe et une cohésion d'équipe pour ne pas laisser des élèves un peu plus en retrait dans leur coin. La pédagogie de projet groupé est adaptée au travail par compétence puisque les élèves doivent procéder en plusieurs étapes : la phase d'analyse et de compréhension de la consigne, la phase des traitements des informations, la phase de mise en commun avec le reste de l'équipe et enfin la phase de production finale. Chaque élève peut s'y retrouver car

[28] N. Carmona-Magnaldi, G. De Vecchi, *Faire construire des savoir*, Hachette, 1996.

certains sont plus à l'aise à l'oral ou dans le traitement des documents, d'autres sont plus autonomes ou peuvent utiliser les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Les TICE peuvent effectivement être mobilisée lors d'un projet de groupe que ce soit dans les phases de recherche ou de production si l'on veut proposer un support de type powerpoint. Pour Villiot-Leclerc[29], dans un monde du numérique, l'usage des TICE à souvent pour conséquence d'accélérer les apprentissages des élèves qui transposent ce qu'ils savent ou apprennent de la feuille à l'ordinateur. Ce qui engendre donc une réutilisation des connaissances et une simplification de l'élève qui sélectionne l'essentiel. Non seulement la classe utilise et travaille sur le concept mais en plus ils valident des compétences propres au projet de groupe dans l'optique de former des futurs citoyens prêts à coopérer et mutualiser leurs recherches. La démarche de projet associée à la tâche complexe se veut un moteur dans l'apprentissage car elle a pour objectif d'engager les élèves, de leur permettre d'intégrer des compétences et surtout d'appréhender le concept d' « habiter » à l'échelle des représentations humaines.

Pour appréhender et comprendre cet « habiter » complexe faisant débat depuis plus d'un siècle chez les géographes, il a ainsi fallu s'interroger sur l'apprentissage et le développement des enfants. À partir de ces recherches nous avons mis en avant un dispositif qui semble le plus pertinent pour aborder le concept en classe de 6e. La tâche complexe est prônée depuis les années 70's par les philosophes, les psychologues ou encore les géographes mais a du mal encore aujourd'hui à se mettre en place. Elle requiert un dispositif rigoureux avec une démarche précise. La scénarisation pédagogique fait office de point de départ pour stimuler les élèves, qui se lancent alors ici dans un projet de groupe. Par les multiples enjeux qu'elle contient en termes de compétences, d'apprentissage et d'autonomie, la tâche complexe nous apparaissait comme l'outil le plus pertinent pour désamorcer la difficulté de l' « habiter » auprès des 6e. Celle-ci prend tout son sens lorsqu'elle se concentre sur un espace possédant une forte empreinte dans l'imaginaire et les représentations des élèves. En rendant les élèves acteurs, et en leur offrant des nouvelles perspectives par le biais de ressources et d'objectifs, ils sont alors au cœur de leur apprentissage et déconstruisent leurs représentations pour mieux les reconstruire ensuite. De cette manière, leur savoir se

[29] E.VILLIOT-LECLERC, « Genèse, réceptions, orientation et explications des scénarios pédagogiques », revue distances et savoirs, 2007.

reconstruit également et permet à l'élève de donner à du sens à son travail dans les cours d'histoire-géographie. Il comprend qu'habiter n'est pas seulement une activité physique, mais également une expérience vécue et pratique du terrain. L'expérimentation suivante a alors pour but de montrer la pertinence de la tâche complexe pour appréhender et comprendre la notion d' « habiter » aux élèves de deux classes de 6e du collège Michelet à travers la séquence sur « habiter un espace de faible densité à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) » et l'exemple de Tahiti.

# II- L'apprentissage de l'habiter chez les élèves par le biais d'une tâche complexe

L'emploi du temps aménagé des master 2 MEEF parcours A nous permet de mettre en place et de tester de nouveaux dispositifs afin de mieux s'imprégner du rôle de professeur d'Histoire-Géographie. Ainsi, nous nous sommes intéressés dans ce mémoire aux tâches complexes et par le biais des recherches au préalable nous avons essayé de mettre en place un appareillage précis. Le but étant de montrer, de prouver que la tâche complexe est un outil adéquat voire le plus pertinent pour l'apprentissage de ce concept complexe qu'est « habiter ». Pour ce faire, il convient alors de décrire le procédé dans cette partie, de détailler toutes les étapes établies par le professeur et son processus pour comprendre les enjeux et les objectifs de l'expérimentation.

## A- Un contexte propice à l'expérimentation

Je suis cette année professeur au collège Michelet de Toulouse. Un collège du centre-ville qui bénéficie d'une section internationale (OIB) et d'un public particulier puisqu'une partie des élèves passe un concours avant d'entrée en 6e pour que les élèves soient répartis dans les classes internationales. Pour cette année, je travaille devant les élèves huit heures par semaines, et je suis professeur de deux classes de 6e : la 6e2 qui compte 25 élèves de section internationale sur 30, et la 6e4 qui a un profil que nous qualifierons de classe typique et de niveaux hétérogènes. Les élèves ont dans leur emploi du temps deux heures d'Histoire-Géographie en classe entière, et une heure d'Histoire-Géographie en demi-groupe dans le

cadre des séances d'AP[30]. Ce dispositif permet un suivi personnalisé des compétences et de la progression des élèves, il permet d'insister sur les points plus fragiles tout en renforçant les capacités et consolider les savoirs du cycle 3.

Le niveau des deux classes est très différent. La classe de 6e2 est composée d'élèves en section internationale qui ont passé un concours pour entrer dans cette classe. Les élèves sont travailleurs, rigoureux, sérieux et possède un niveau supérieur à la majorité des autres classes de 6e. C'est le cas pour vingt-cinq élèves, puisque cinq autres élèves de cette classe viennent de milieux moins favorisés pour répondre à la politique de mixité sociale du collège. Le risque est de creuser le fossé entre les vingt-cinq élèves recrutés et les autres. Ainsi, il est important d'intégrer des travaux de groupe pour initier des démarches d'échanges dans la classe tout en alternant également le travail en autonomie. La classe de 6e4 se compose d'élèves qui proviennent de plusieurs écoles élémentaires différentes. Les élèves sont un peu plus bavards, plus agités et possèdent des résultats très corrects mais également très divergents d'un élève sur l'autre. Il faut donc apprendre à connaître chacun de ses élèves pour lui apporter la meilleure méthode de travail adaptée à son niveau et son apprentissage.

Je suis alors parti d'un constat, lorsque les deux classes réalisent le même type d'activité les 6e2 obtiennent de bien meilleurs résultats que les 6e4. Que ce soit une tâche complexe ou un cours plus « classique » à savoir des questions sur des documents ou des rédactions, la faculté de compréhension est plus rapide chez les élèves de section internationale. J'ai donc passé tout le début de l'année scolaire à réfléchir sur comment réduire la différence de résultats et surtout comment adapter mon cours à chacune des classes. L'apprentissage par pédagogie différenciée me semblait nécessaire pour identifier le besoin de chacun y répondre d'où le besoin des séances d'AP en demi-groupe pour avoir le temps de dialoguer avec les élèves. Avant de me lancer dans les pratiques de pédagogie différenciée, j'ai voulu d'abord tester la réaction des élèves face aux tâches complexes en 6e.

Dans le thème 1 de Géographie en classe de 6e, après avoir étudié « Habiter une métropole », le bulletin officiel (*cf annexe 1*) nous invite à étudier avec nos élèves « La ville de demain ». J'ai voulu réaliser une tâche complexe pour donner du concret à cette séquence assez abstraite autant pour les élèves que pour nous, puisque nous abordons un thème du

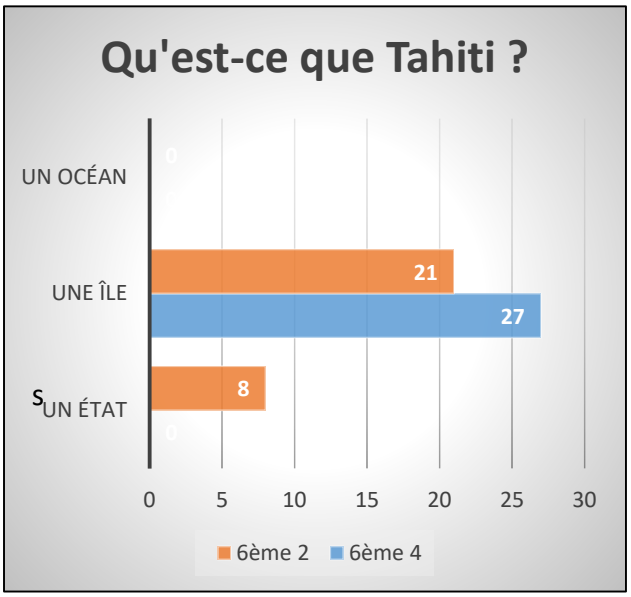
[30] Annexe 2 Emploi du temps

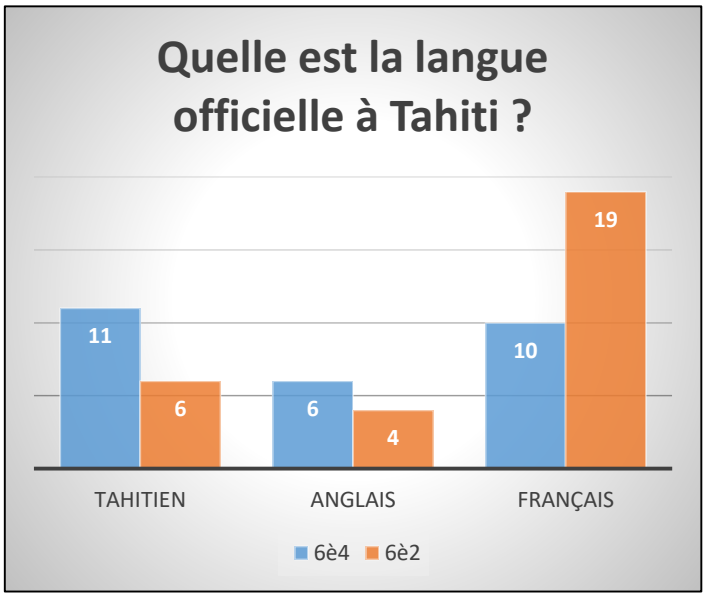
futur. Pour réaliser la tâche complexe ici je me suis entretenu avec le professeur d'Arts Plastiques. Dans mes cours, les élèves étudiaient les notions de développement durable, d'éco-quartier, d'énergies renouvelables, et dans les cours de ma collègue ils réalisaient une maquette. Comment cela fonctionnait ? Les élèves devaient faire des recherches sur les projets de la ville de Toulouse dans un premier temps puis les noter dans leur cahier. Ils devaient également faire une liste de ce qu'était pour eux la ville de demain afin que je puisse partir de leurs représentations. Ensuite, la consigne donnée était la suivante : « Vous êtes chargés de l'aménagement d'un éco-quartier dans la ville de Toulouse. Vous devez réaliser une maquette du quartier de St Aubin de demain que vous présenterez au maire pour lancer les projets de construction ». Les élèves travaillaient à partir d'une photographie du collège et d'une image satellite du quartier de St Aubin, quartier du collège. En Arts Plastiques ils devaient partir de ces supports pour réaliser la maquette finale et y incorporer des éléments de demain à savoir des énergies renouvelables et la présence de transports en commun pour remplacer le parking. Les maquettes étaient ensuite présentées en exposé devant la classe entière devant le professeur qui jouait le rôle de maire, et évaluées par les deux professeurs qui encadraient le projet, chacun dans sa discipline respective[31]. Au niveau des résultats, les 6$^{e}$2 ont majoritairement mieux réussi les maquettes et ont proposé des modèles plus élaborés. Cependant, les 6$^{e}$4 ont montré un vif intérêt à la tâche complexe et malgré des maquettes un peu moins travaillées, ils avaient mieux compris le concept de « demain » en proposant des éléments plus simples comme des éoliennes ou simplement des panneaux solaires, un bus. Les 6$^{e}$2 sont allés trop loin et proposaient parfois des projets qui étaient trop difficiles à réaliser à l'horizon 2030-2050, ne prenant pas toujours en compte les règles de construction du bâti (hauteur des immeubles, éoliennes près des habitations)[32]. Ce fut plutôt une réussite car tous les élèves se sont impliqués et ont manifesté leur intérêt au travail de groupe, ce qui m'a permis d'élaborer une autre tâche complexe qui sera présenté d'ailleurs dans cette deuxième sous-partie.

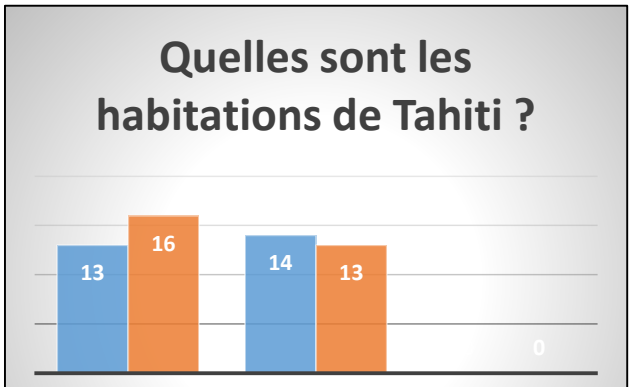
Le concept d' « habiter » est celui qui véhicule le plus de représentations chez les élèves car c'est un processus qu'ils vivent au quotidien. J'ai décidé de porter ma tâche complexe sur « habiter un espace de faible densité à forte contrainte naturelle » pour interroger les élèves

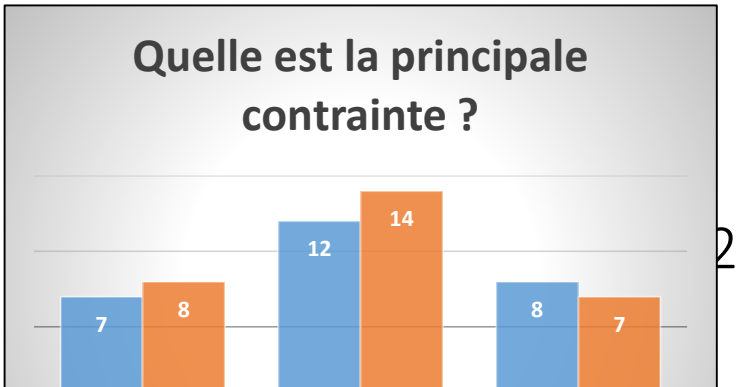
[31] Annexe 3 Notes des élèves séquence 2 géo
[32] Annexe 4 photo des maquettes.

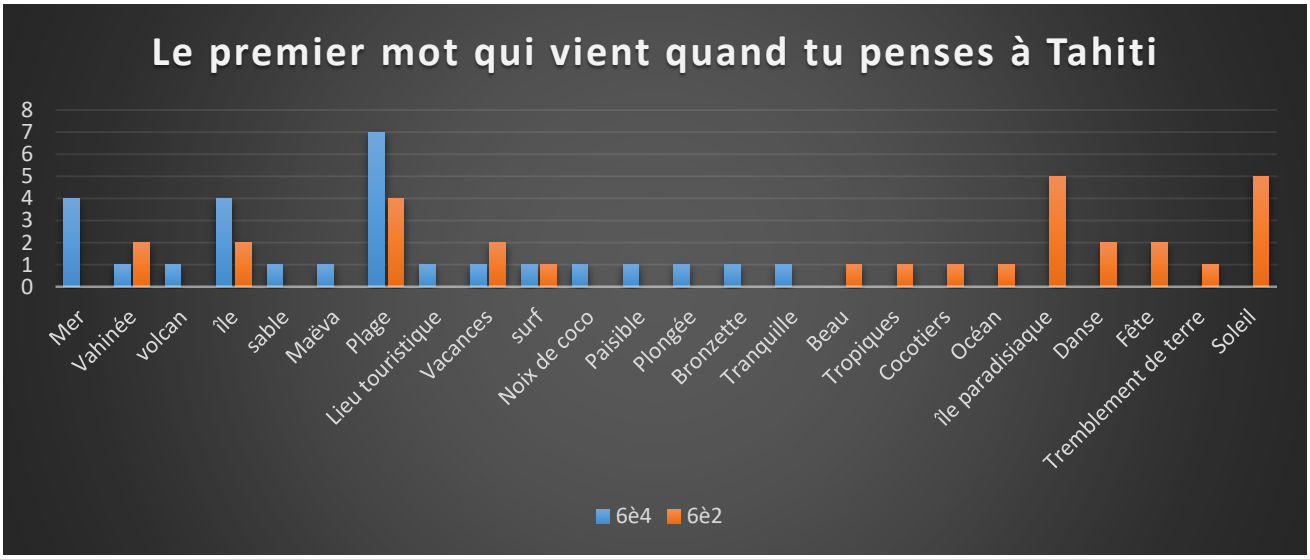
sur la bivalence entre atouts et contraintes d'un territoire. Cela permettait déjà de travailler sur la notion de contrainte naturelle et en plus de leur demander de se représenter un espace de cette nature. Viennent alors directement les substantifs « tempête, tsunami, volcan, montagne » mais personne ne pensait à la position géographique et l'éloignement. J'ai donc choisi de porter mon étude de cas sur la Polynésie Française. Pour les élèves cet espace n'est pas contraignant puisqu'il bénéficie d'une image de « carte postale » très exotique avec ses couleurs bleues turquoise, les volcans endormis et les plages de sable blanc. Pour éviter que les élèves soient effacés par la majorité, j'ai réalisé la séquence seulement sur les heures d'AP pour que tous puissent prendre la parole et s'exprimer avant de réaliser les groupes. Ayant des classes à 15 élèves j'ai pu repartir les groupes plus facilement et les mettre au travail dans les meilleures conditions pour la tâche complexe. Lors de la première séance, j'ai proposé aux élèves de réaliser un test de représentations qui était ni corrigé ni évalué pour savoir où ils se situaientt par rapport à leurs connaissances de Tahiti/Polynésie française.






Les deux classes ont répondu au quiz de représentations pour que je puisse comparer les résultats à la fin de l'expérimentation et voir si les représentations de d'habiter Tahiti/Polynésie française avaient changé. À l'aide de ce premier quiz, on remarque que les savoirs sur Tahiti sont très différents en fonction des classes. Les 6$^{e}$4 ont tous mis que Tahiti était une île alors que certains 6$^{e}$2 ont mis « État », peut-être que ce terme parlait moins au 6$^{e}$4 et ils ont donc mis le mot qui leur semblait le plus logique. Au contraire, les 6$^{e}$2 savaient que la langue officielle de l'île était le français, en lien avec l'appartenance à la Polynésie française. Les 6$^{e}$4 eux ont répondu en majorité « le tahitien » et juste après « le français », « l'anglais » ayant tout de même été coché par 6 élèves sur 27. En ce qui concerne les habitations de l'île, les élèves sont partagés et l'imaginaire des simples cabanes en bois de Tahiti prend le dessus en 6$^{e}$2 sur la variété du bâti (immeubles, maisons individuelles, cabanes sur pilotis). Enfin sur la question des contraintes naturelles pour les deux classes les volcans constituent la principale contrainte naturelle de l'île. Le test est donc plutôt concluant puisqu'avec ces réponses je remarquais que l'image exotique de la Polynésie française était

bien ancrée chez les élèves et renforcée en plus par le film d'animation qui sortait au mois de novembre à propos de cet espace[33].

À partir de cette étude des quiz de représentations j'ai décidé en accord avec mon directeur de mémoire de commencer mon appareillage pédagogique au début du mois de janvier. Pour prouver l'efficacité de la tâche complexe, il fallait la comparer à un autre dispositif de groupe plutôt classique. Pour optimiser le travail de groupe j'ai choisi de séparer les élèves en fonction de plusieurs critères. Cela me permettait, en lien avec les séances d'AP de me focaliser sur les compétences de coopérer et mutualiser. Les groupes étaient composés de filles et de garçons, tous les groupes étaient mixtes. De plus, j'ai mis dans chaque groupe des élèves avec des compétences bien distinctes. En reprenant les résultats des évaluations par compétence dans les chapitres précédents, j'ai essayé de répartir au mieux les élèves pour qu'il y ait dans chaque groupe un élève moteur et dynamique, un élève qui maîtrise la langue française et la prise de parole, un élève plus doué en informatique en lien avec les TICE, et un élève efficace dans les travaux de groupe. Les groupes se divisaient en cinq élèves, il y avait trois équipes à chaque heure d'AP avec à chaque fois un rôle à jouer. Les rôles étaient classés par ordre de difficulté ce qui me permettait également de différencier la tâche en fonction du niveau des élèves de chaque groupe. Étant donné que mon but était de compenser l'écart de niveau entre les deux classes, et leur apprentissage, il semblait nécessaire de réaliser la tâche complexe avec les 6$^{e}$4 tout en organisant une deuxième tâche plus classique cette fois aux élèves de 6$^{e}$2. Je rappelle que la tâche complexe permet à partir d'une consigne de placer les élèves en autonomie jusqu'au produit final qui nous sert à évaluer tout le processus et les étapes qu'ils ont mis en place. Les 6$^{e}$4 n'avaient donc pas d'étapes prédéfinies par le professeur, ils étaient seulement aidés en cas de besoin, tandis que les 6$^{e}$2 avaient des étapes claires et précises à suivre durant toute la création de la production finale.

## B- Un appareillage pédagogique différencié afin de montrer la pertinence de la tâche complexe

[33] *Vaiana, la légende du bout du monde*, réalisé par Ron Clements et John Musker, novembre 2016

Pour montrer la pertinence de la tâche complexe, comme indiqué précédemment, il était alors nécessaire de la confronter à un appareillage pédagogique « plus classique ». Les deux classes doivent réaliser une production finale quasiment identique afin de pouvoir évaluer la réussite de notre démarche. Ce qui change alors, de ce fait, c'est tout le processus qui va être suivi par les élèves durant la séquence. Cette préparation, ce processus a eu lieu durant cinq d'heures en demi-groupe, dont quatre séances de préparation et une séance finale de présentation finale. Nous détaillons dans cette partie l'expérimentation en présentant les travaux et les activités des deux classes de manière successive. Il convient tout d'abord de présenter le déroulement de la tâche complexe avec les 6$^{e}$4 avant de le comparer avec le dispositif de la classe de 6$^{e}$2.

Tout d'abord, la classe de 6$^{e}$4 est composée de vingt-neuf élèves avec des profils très divergents. À la suite des tests de représentation la classe a été séparée par le professeur en groupes de cinq et un groupe de quatre élèves. Les groupes d'accompagnement personnalisé sont faits en fonction de l'ordre alphabétique. Les quinze premiers élèves correspondent aux quinze premiers de l'ordre alphabétique. Ainsi, à l'intérieur d'un demi-groupe il y a des élèves avec des niveaux hétérogènes. Une fois les groupes effectués en fonction des critères détaillés dans la première sous-partie, la tâche complexe s'est mise en place. Outre les compétences et les capacités des élèves pour former les groupes, je me suis également servi des résultats et des travaux effectués par les élèves pour diriger la tâche complexe et la rendre la plus pertinente possible. La tâche complexe proposait alors trois niveaux de difficulté, sous forme de trois rôles pour aborder la notion d'habiter en Polynésie Française. Cela permettait d'introduire de la pédagogie différencié dans la tâche. Cette pédagogie différenciée était perceptible dans le choix des documents du corpus documentaire mais aussi dans la réalisation de la production finale. Chaque groupe avait donc un rôle, il y avait trois rôles par demi-groupe pour présenter les aspects de la séquence. Au total, dans chaque classe il y avait six groupes et chaque point de vue étant représenté deux fois pour évaluer le travail d'un groupe par rapport à un groupe similaire, tout en évitant la redondance des points de vue. Les élèves étaient répartis dans la classe par îlots, un groupe dans chaque coin de la classe pour pouvoir avancer dans les meilleures conditions possibles. Une fois les élèves placés dans la classe et réunis, le professeur donne enfin la consigne qui perdure pendant les cinq prochaines séances. La consigne d'une tâche complexe est scénarisée, c'est l'élève qui doit réfléchir aux

étapes qu'il va valider pour pouvoir réaliser sa production finale. La consigne dépendait du groupe et du point de vue que l'élève devait défendre avec ses camarades :

**« Groupe 1 : Vous êtes une agence de voyage qui propose des séjours en Polynésie française.**

**Après avoir expliqué la principale contrainte de la Polynésie française, vous devrez mettre en avant ses atouts en réalisant un dépliant, une carte postale ou une publicité. Votre but est de motiver les touristes à choisir votre agence de voyage et se rendre en Polynésie.**

**Groupe 2 : Vous êtes une association qui s'oppose au tourisme en Polynésie française.**

**Après avoir expliqué la principale contrainte de la Polynésie française, vous devez réaliser un panneau ou des pancartes qui montrent les risques et les impacts du tourisme dans cette région. Votre but est de convaincre les Français à ne plus aller là-bas.**

**Groupe 3 : Vous faîtes partie du ministère du tourisme de Polynésie française.**

**Après avoir expliqué la principale contrainte de la Polynésie française, vous devez réaliser une présentation qui montre que le tourisme est positif dans cette région. Votre but est d'indiquer les différentes raisons et de faire voter une politique du tourisme au parlement polynésien. »**

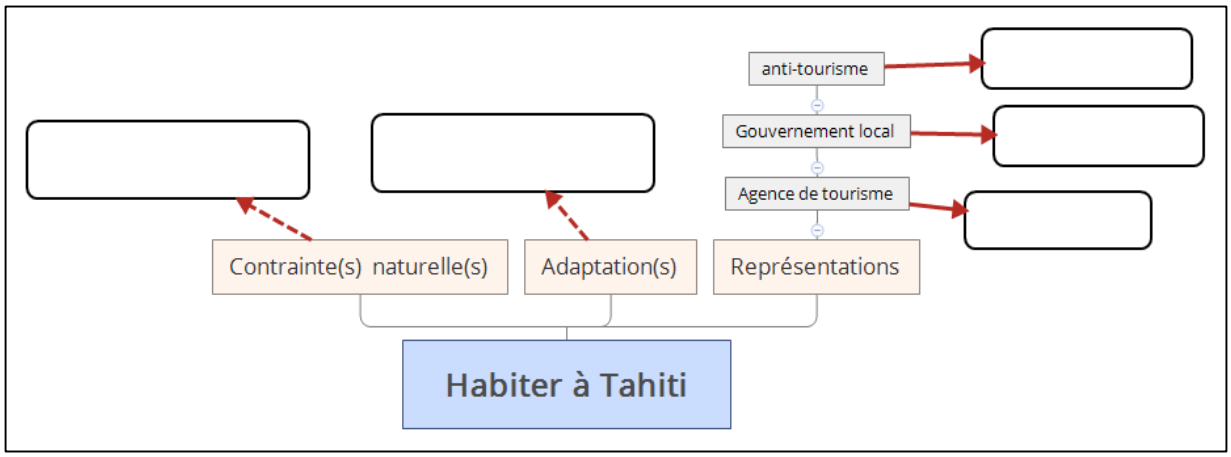
Chaque équipe avait sa propre consigne et n'était pas au courant au préalable des consignes données aux autres camarades. La consigne doit être scénarisée pour intéresser les élèves et donner du sens à leur travail. Il faut les impliquer et les encourager dans cet exercice. En tant que professeur nous devons jouer à la fois sur la motivation de l'élève mais aussi sur sa progression et sa compréhension. Il doit être dans une situation problème plutôt simple où il trouve ses repères rapidement, mais également un peu déstabilisante pour qu'il change ses représentations et ses savoirs. Ce travail doit lui apporter quelque chose de nouveau. D'où l'importance de différencier en termes de niveau déjà la tâche complexe selon les groupes car les élèves ne vont pas trouver le même point d'équilibre entre situation de confort et difficultés rencontrées. La consigne n°1 constituait la tâche la plus simple et la consigne n°3 était la plus difficile. De plus, le fait de scénariser une consigne et de créer plusieurs groupes avec plusieurs rôles permet à l'élève de s'identifier à une entité, de prendre parti et ainsi développer son argumentation ou sons sens critique. Après avoir distribué les consignes. Les

groupes de 6e4 ont dû suivre des étapes, des jalons pédagogiques implicitement placés par le professeur. Cela correspond aux phases que C. Partoune présente dans son œuvre sur les situations problèmes[34]. Pour réaliser les étapes successives, les groupes devaient tenir un journal de bord à chaque séance dans le but de planifier le travail. À la fin de chaque heure, ils écrivaient les activités effectuées pendant l'heure et les objectifs pour la séance suivante. Dans un premier temps, ils ont réfléchi en groupe à leur consigne. C'est la phase une, celle où les élèves libèrent leurs connaissances, leurs intérêts et leurs interrogations. Les groupes qui représentaient l'agence de tourisme et l'ONG contre le tourisme étaient ceux qui ont facilement imaginé une production finale lors de cette première phase car les rôles étaient plus explicites et plus faciles à comprendre. Une fois la première phase terminée, après un quart d'heure de réflexion, je donnais à chaque équipe le corpus documentaire qui servait de point de départ à leur production[35]. Les corpus documentaires étaient tous présentés de la même façon : les premiers documents étaient identiques pour trouver la situation de l'île et sa contrainte naturelle. Ensuite des documents de plusieurs natures s'inséraient dans le dossier comme des photographies, des graphiques et des textes, provenant de sources variées. Les élèves trouvaient les premières informations et les arguments, idées forces pour l'exposé final. C'est le temps analytique, la phase de recherches et de découvertes. Cette phase a duré environ deux heures. Les élèves devaient se séparer les documents et noter les arguments principaux ou les informations qui paraissaient utiles pour répondre à la consigne sur la contrainte naturelle et le point de vue à défendre ensuite. Au terme d'une heure environ sur la recherche d'informations et la mise en commun des groupes, les élèves se sont rendus en salle informatique. La phase de recherches et de découvertes continuait en salle informatique où les élèves devaient trouver de nouvelles informations et des documents pour supporter leurs idées.

Les 6e4 ont ensuite démarré la réalisation de la production finale. En voyant les autres groupes avancés certains ont accéléré pour se retrouver au même niveau. Après avoir mis en commun, les élèves ont structuré leurs données et les ont retranscrites sur un support soit numérique (présentation de type powerpoint) soit papier (feuille A3, A4, pancartes, brochure). Au milieu de la 3e heure de préparation, j'ai fait arrêter le travail des élèves pendant

[34] C. Partoune, « La pédagogie par situation-problème », revue Puzzle, CIFEN, Université de Liège, 2002.
[35] Annexe 5 corpus documentaire de la tâche complexe.

vingt minutes. Pour vérifier qu'il allait tous dans la bonne direction j'ai mis les groupes en confrontation les uns par rapport aux autres sous forme d'un débat pour analyser si les élèves défendaient et comprenaient leur rôle. J'ai posé la question suivante : « Faut-il oui ou non faire du tourisme en Polynésie française ? ». Pendant vingt minutes les groupes se sont répondus pour présenter leurs différents arguments. Le professeur devait encadrer le débat pour permettre à tous les élèves de participer. À la fin du débat, les élèves ont continué leur production sur ordinateur ou sur papier grâce à la disponibilité de la salle informatique. La dernière heure de préparation des 6e4 a donné lieu à des répartitions de parole entre les membres des équipes lors du passage à l'oral et également une finalisation des productions. La semaine suivante, les élèves sont passés devant le reste de leur demi-groupe respectif, en exposant les travaux et leur réponse à la consigne. Le temps d'exposé était limité à dix minutes pour que les trois équipes de chaque demi-classe puissent passer afin de faire une reprise rapide. À la suite des exposés, le professeur donnait aux élèves à nouveau un test de représentations, du même type que le premier pour étudier les évolutions des pensées des élèves puis une carte mentale à compléter pour certifier de la compréhension ou non de la séquence, des autres exposés[36]. Cette carte mentale réalisée par le professeur avec le logiciel xmind permet de faire la synthèse avec les élèves sur la contrainte naturelle principale de Tahiti mais aussi les représentations et les modes d'habiter divergents en fonction de tel ou tel acteur de cet espace.




[36] Annexe 6 Test de représentations en fin de séquence.

Les 6e2, classe à profil particulier, devaient réaliser le même type de production finale. Cependant, l'appareillage pédagogique qui ressemblait fortement à celui des 6e4 n'était pas pour autant une tâche complexe. La classe était elle aussi divisée en groupes de cinq élèves, cette classe est composée de trente élèves donc six groupes. Là encore, le vendredi je reçois des chaque demi-classe tour à tour donc dans chaque partie de la classe il y avait tous les rôles représentés. L'agence de tourisme, l'association contre le tourisme et le gouvernement polynésien étaient représentés deux fois, une fois à chaque heure dans le souci d'équilibrer les points de vue et les arguments de chacun. Alors il convient de se demander comment évaluer la pertinence d'une tâche complexe à partir d'un travail qui est quasiment similaire. Pour cela, il a fallu modifier sensiblement le dispositif pédagogique. Dans la classe de 6e4 le rôle du professeur était celui du médiateur, de l'aide lorsqu'un groupe nécessitait une intervention ou avait des questions de vocabulaire ou de pratique numérique. Le journal de bord que les élèves tenaient à chaque séance leur servait de planning des activités, et de déroulement jusqu'à la production finale. Le professeur désignait également dans chaque groupe une personne chargée de rédiger le journal de bord, une personne qui lève la main pour l'ensemble du groupe et une personne enfin qui devaient veiller au volume sonore de son équipe. Dans la classe de 6e2 le professeur avait d'autres fonctions également. Je devais au début de chaque séance présenter les points qu'il fallait aborder en groupe, poser les étapes de la séance explicitement pour chaque groupe sur un diaporama et aider les élèves à remplir leur journal de bord. La tâche était seulement une tâche de groupe et non une tâche complexe puisque le processus était défini et explicité par le professeur. Le but était justement d'analyser si lorsque le parcours est tracé et cadré par le professeur, les élèves retiennent les mêmes informations ou leurs représentations changent sur le sujet donné. Logiquement, comme tout l'appareil est instrumentalisé par le professeur et que les consignes sont clairement définies, les élèves n'ont pas forcément l'impression d'être au cœur de leur apprentissage.

Pour les 6e2, les quatre phases de la tâche étaient expliquées et reformulées. Toutefois, le jeu de rôles et la scénarisation étaient gardés pour permettre de faire de la pédagogie différenciée dans la classe afin de motiver chaque élève. Les groupes étaient là encore choisis par le professeur. Les consignes restaient également les mêmes pour cette classe. À la distribution des consignes, le professeur explique avec le diaporama ce qu'il attend des élèves pour la

première séance à savoir : mise en commun des idées de départ après la lecture de consigne, projet de production finale. Ensuite, le professeur distribue les corpus documentaires et les étapes sont expliquées à nouveau au tableau. Les élèves doivent s'aider des étapes pour la première heure de travail en groupe.

« Étape 1 : Chaque membre du groupe choisit un document sur lequel il va travailler.
Étape 2 : Sur mon document je réponds en autonomie aux questions suivantes :

- Présentation du document (nature, source)
- À quoi sert mon document ?
- Quelles sont les idées générales de mon document ? Qu'est-ce qu'il montre ?

Étape 3 : Mise en commun entre les membres du groupe et tenue du journal de bord.
Étape 4 : Le groupe commence à réfléchir à la production finale ».

Lors des heures suivantes, les groupes suivent le même type de dispositif avec des consignes qui sont indiquées au tableau à chaque heure. Le temps de la tâche est identique, ils ont cinq heures pour réaliser une production finale. Lors de la troisième heure, les élèves sont allés en salle informatique pour chercher d'autres informations et commencer à composer leur diaporama. Contrairement à l'autre classe, tous les groupes de 6$^{e}$2 ont opté pour un support numérique parfois croisé avec un support papier (dossier, prospectus, pancarte). La classe de 6$^{e}$2 devait aussi tenir un journal de bord à jour pour permettre au groupe de se remettre plus rapidement en activité à la séance suivante. Les exposés sont passés cette fois-ci en classe entière avec la présence du principal du collège qui tenait à assister à des productions de travaux de groupes. Les exposés étaient cette fois plus courts compte tenu du passage de six équipes ici, et à la fin de la séance il y a eu une reprise générale. À l'issue de cette reprise, les élèves devaient remplir le nouveau test de représentations puis le carte mentale qui concluait la séquence sur « habiter un espace de faible densité à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ».

Les deux classes sont donc bien confrontées à un appareillage différencié. D'un côté, une classe de 6$^{e}$4 très hétérogène tant sur les apprentissages que sur les comportements en classe, de l'autre une classe de 6$^{e}$2 beaucoup plus homogène et avec des élèves qui ont de nombreuses connaissances. La tâche complexe est donnée aux 6$^{e}$4 pour qu'ils développent une méthode de travail, des réflexes pour construire et déconstruire leur savoir. Ils doivent

ainsi par le biais de cet outil changer leurs représentations sur un espace, la Polynésie française, en suivant un processus qu'ils ont choisi. Plus que le changement de représentations, ou l'ouverture à de nouveaux regards, ils font intégrer une méthode d'apprentissage pour aborder de nouveaux concepts en Histoire-Géographie.

### C- La plus-value et les objectifs attendus par cette expérimentation

La tâche complexe concentre alors plusieurs objectifs ici que nous cherchons à démontrer par cette expérimentation. À l'issue de la tâche complexe, les élèves de 6e4 doivent être capables d'avoir les mêmes résultats voire mieux pour combler le manque de méthode de travail qu'ils ont sur la classe de 6e2. Cela montrerait en effet que la tâche complexe est dans ce cas un outil pertinent pour appréhender la notion d'habiter en classe de 6e puisqu'elle permet aux élèves de construire leur apprentissage, d'intégrer des notions par eux-mêmes et surtout de les réutiliser dans un autre contexte. La tâche complexe aurait pour but de comprendre également, en travaillant sur les documents et en écoutant les exposés des autres équipes, le concept d' « habiter ». En effet, selon que l'on joue tel ou tel rôle dans la société, en Polynésie française, notre façon d'habiter le territoire devient alors différente de celle de notre voisin par exemple. Le fait de ne pas guider les élèves, de les laisser maîtres du processus permet de leur faire intégrer à leur rythme ces représentations multiples du territoire. Ici, ce qui est primordial dans l'expérimentation c'est de montrer que lorsque le trajet est guidé, explicité par le professeur, l'impact est moins visible sur l'apprentissage des élèves. En effet, ils deviennent plutôt réactifs aux consignes pour répondre justement et passer les étapes au fur et à mesure sans pour autant prendre vraiment en compte les informations fournies par les documents. Notre hypothèse serait que dans un appareillage plutôt classique, un dispositif personnel ou de groupe accompagné par le professeur, les élèves se concentrent plutôt sur la forme pour répondre aux attentes du professeur, que sur le fond. Lorsque les élèves ne sont pas pris par la main du début jusqu'à la fin, nous pouvons les motiver et les encourager en donnant une consigne dynamique et motrice. Il s'agit ici de développer leur intérêt pour un sujet afin de répondre à une problématique donnée pour qu'il soit conscient par eux-mêmes d'un changement de leur regard, et qu'ils aient apporté par eux-mêmes une réponse à la

question. Cette expérimentation, sur ce chapitre particulier du programme de 6e va-t-il permettre de combler l'écart entre les deux classes ?

Cela nécessite alors un dispositif rigoureux de la part du professeur et surtout un regard sur sa pratique. La tâche complexe possède également une plus-value sur l'enseignant qui doit connaître son public et trouver les meilleurs outils pour prendre en compte l'ensemble de ses élèves. Le travail en amont est non négligeable, puisque pour que la tâche complexe soit réussie le professeur doit absolument donner du sens à son contenu. Il doit également avoir des idées de tâches sur le sujet ce qui l'encourage à se renseigner sur les sites académiques, développer son imaginaire et le former sur le travail de groupe. Le professeur a également pour devoir de mettre à disposition les ressources nécessaires et fournir un corpus documentaire qui serait adapté au niveau des élèves dans le cadre de la pédagogie différenciée. Il est également important de déterminer clairement les contraintes de la tâche qui seront posées le long du parcours des élèves pour qu'ils résolvent un certain nombre de problèmes implicitement. Cela amène à la question de la place du professeur en classe. Le professeur doit-il être enseignant ou éducateur ? La tâche complexe nous permet d'analyser notre pratique et de forger un autre type de lien avec les élèves. Dans cette expérimentation, le professeur encadre les 6e4 et s'assure de l'ambiance de travail de classe. Il intervient dans les groupes pour motiver les élèves et débloquer les situations problématiques pour les élèves. Il s'implique dans la classe comme un conseiller sans pour autant faire le travail et donner les étapes à suivre au fur et à mesure. Dans l'autre classe, la 6e2, le nous tenons un rôle que nous pouvons qualifier de plus « classique ». Le professeur ici explicite les étapes au tableau et projette les activités à faire dans la séance. Il se rend également voir chaque groupe pour constater leur avancement dans la tâche et réponds aux questions qui lui sont posées. Enfin nous devons faut cibler des compétences particulières que les élèves valideront pendant leur réalisation, pendant le travail en groupe qu'ils vont produire.

L'approche par compétences est également intégrée dans cet appareillage pédagogique. Elle permet de satisfaire les besoins des élèves en se concentrant sur les compétences qui peuvent faire défaut chez certains élèves. Comme les compétences sont généralement divergentes en fonction des classes, une consigne plus large et scénarisée permet de cibler des capacités, et des compétences propres à chaque individu. Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des élèves lorsque l'on réalise une séquence en

classe. Lorsqu'on évalue les élèves par compétences on peut identifier plus rapidement les domaines où les élèves sont en difficulté. Or, une tâche complexe n'est pas qu'une évaluation de la production finale. En effet, par la production finale on peut retracer le processus et le raisonnement méthodologique que les élèves ont suivi pour en arriver à la production finale. Lors de cette expérimentation, les élèves ont dû mobiliser les compétences relatives à la compréhension d'un document, au repérage dans l'espace et également à la coopération et mutualisation du travail. À partir des séquences et des évaluations antérieures, nous pouvons alors avoir une double lecture du travail des élèves selon les compétences des deux classes. Dans la classe de 6e4 par exemple, la principale difficulté des élèves était la compréhension des documents à savoir « extraire des informations », « comprendre les idées générales d'un document ». En outre, la plupart de la classe possédait quelques lacunes dans le repérage dans le temps et notamment « Situer des espaces géographiques les uns par rapport aux autres ». Le domaine de compétence coopérer et mutualiser était bien évidemment sous-jacent à l'activité des élèves par le biais de la présentation finale. Pour réaliser cet exposé, il était nécessaire de passer par ces compétences et la qualité de l'exposé nous permettait d'attester l'acquisition ou non des items du cycle 3. En ce qui concerne les 6e2, la compréhension des documents est quasiment acquise pour tous les élèves. Le travail de groupe étant surveillé et encadré par le professeur, la compétence travaillée pour cette activité était principalement celle autour de la compréhension et la mutualisation. Dans cette classe il y avait en effet quelques rivalités liées par exemple aux résultats et il était alors important d'accentuer la notion de travail d'équipe.

Du point de vue scientifique, les élèves qui ont effectué la tâche complexe doivent en comprendre l'intérêt. Ils doivent comprendre que le fait d'habiter à Tahiti /Polynésie française n'est pas le même selon les pratiques, les vécus et les représentations des habitants. Pour aller plus loin, ils doivent même mieux comprendre ce concept que l'autre classe puisqu'ils ont analysé plus en profondeur les documents et qu'ils ont fait un débat d'une vingtaine de minute pour tenter de convaincre leurs camarades. C'est une autre plus-value de la tâche complexe ici puisque lors du dispositif nous pouvons faire un état des lieux sous forme d'un débat par exemple pour connaître l'avancement des recherches et la pertinence des arguments des élèves. Ce qui était intéressant ici également c'était de prendre deux avis, deux rôles totalement opposés pour montrer la variété des raisonnements et des activités du

territoire, en y additionnant un rôle plutôt neutre qui ferait la synthèse finalement de ce qui a été dit avant. Les tests de représentations au début et à la fin nous permettre de voir également si les élèves ont construit leurs savoirs (savoir-être, savoir-faire, connaissances) pendant la séquence. Grâce aux résultats on cherche ainsi à prouver qu'inconsciemment ils ont appris des nouvelles données et se sont corrigés par rapport au quiz de départ malgré l'absence de correction du professeur.

La tâche complexe est bien duale et permet à la fois aux élèves et au professeur de s'y retrouver. En plus d'apporter une plus-value au professeur elle permet aux élèves d'acquérir et d'intégrer des compétences pour produire l'exposé. De plus, on cherche à montrer par cette expérimentation qu'elle pourrait être un appareillage pertinent pour favoriser la différenciation pédagogique mais aussi combler des possibles écarts entre deux classes. La liberté pédagogique qu'elle procure résulte en un certain nombre de choix que le professeur doit faire pour mener à bien son projet. Il faut prendre en compte la diversité des élèves et créer une consigne, un scénario qui permet aux élèves de les motiver tout en les posant face à un défi de résoudre un problème. La tâche complexe doit avoir du sens pour les élèves, doit avoir des objectifs clairs de savoirs et de compétences. C'est également une alternative au cours parfois « classique » car elle place l'élève au cœur de son apprentissage et il déconstruit, reconstruit lui-même son savoir. C'est notamment le cas pour le concept d' « habiter » puisque l'élève doit sortir de son idée parfois d'habitat fixe pour comprendre la diversité et la complexité du concept. L'exemple de Tahiti/Polynésie française, chargé en représentations, permet justement d'interroger les regards des élèves et semble plus propice à ce genre d'activité. La tâche complexe se présente alors comme un outil pertinent pour aborder le concept géographique mentionné ci-dessus. L'expérimentation avait pour but justement de montrer cette hypothèse. La dernière partie fait le bilan de l'expérimentation et nous offre le moyen de revenir sur notre pratique de façon critique par le biais des résultats recueillis. En outre, on propose également des pistes supplémentaires pour approfondir la réflexion sur le sujet et fournir de nouvelles grilles de lecture possibles.

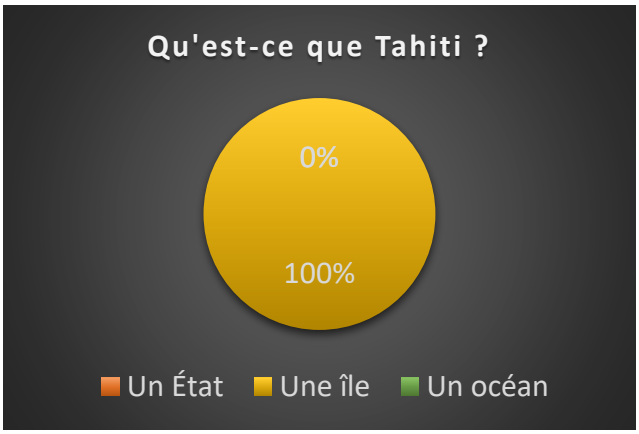
# III- La tâche complexe, outil pédagogique au cœur du processus de construction des savoirs

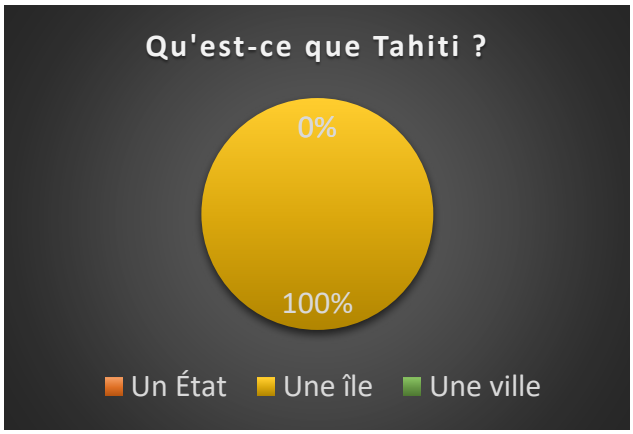
Notre hypothèse était que la tâche complexe semblait être l'outil le plus pertinent afin d'appréhender le concept d' « habiter » en classe. Après avoir détaillé le dispositif pédagogique pour vérifier cette idée force, il s'agit maintenant de tirer les conclusions et d'interpréter en profondeur les résultats obtenus. Tout d'abord, il convient d'analyser les représentations des élèves en comparant les deux classes. L'une classe qui a réalisé la tâche complexe, et l'autre classe qui a suivi minutieusement les étapes indiquées par le professeur. Il est nécessaire de savoir si avec l'outil qu'est le quiz de représentations la tâche complexe a été pertinente auprès des élèves pour qu'ils se fassent une autre image de Tahiti/Polynésie française ou une image plus élaborée. Ensuite, il faut aller plus loin que le contenu. La tâche complexe nous permet d'intégrer l'apprentissage du savoir-être à travers le travail de groupe par exemple et la tenue dans le groupe classe des élèves. Ils rencontrent des compétences intrinsèques au dispositif que nous pouvons évaluer et ensuite constater les apports sur la suite du cursus. Enfin, au-delà des représentations et du savoir-être, il convient d'analyser les répercussions sur l'appréhension de l' « habiter » par les élèves grâce à la carte mentale mise en place. En effet, la carte mentale permet de savoir si les élèves ont compris ici les enjeux de la séquence et la diversité des modes d'habiter un espace. Là encore, seule la comparaison entre les deux classes et les appareillages différenciés peuvent nous indiquer la pertinence, la réussite ou non de notre tâche complexe.

## A- La tâche complexe, une acquisition de savoirs et de capacités plus efficaces ?

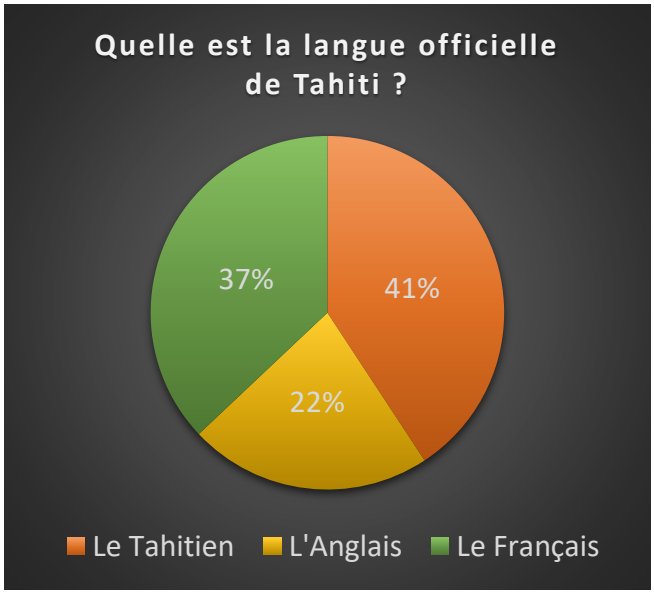
Dans un premier temps, pour analyser la pertinence de la tâche complexe, il était inévitable de trouver des outils pour l'évaluer. La séquence portait sur un espace à forte dimension exotique, chargé en représentations. J'ai alors décidé de faire un quiz de représentations en début et en fin de séquence sans donner les réponses entre temps. Le but était de voir si les représentations de l'espace donné avaient changé. De plus, je voulais voir si les élèves soumis à la tâche complexe bénéficiaient de résultats plus marquants que les élèves de 6$^{e}$2.

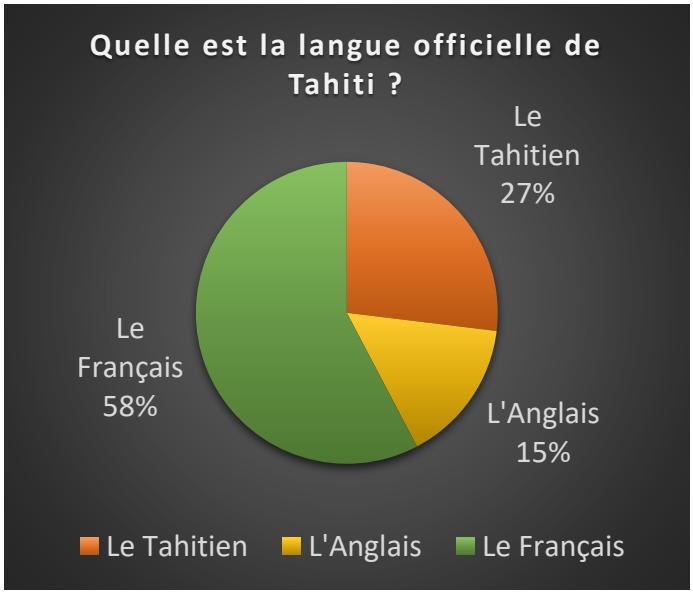
Comparons alors les graphiques de début et de fin de séquence à commencer par les 6e4 (acteurs de la tâche complexe). Les graphiques de gauche sont ceux du début.



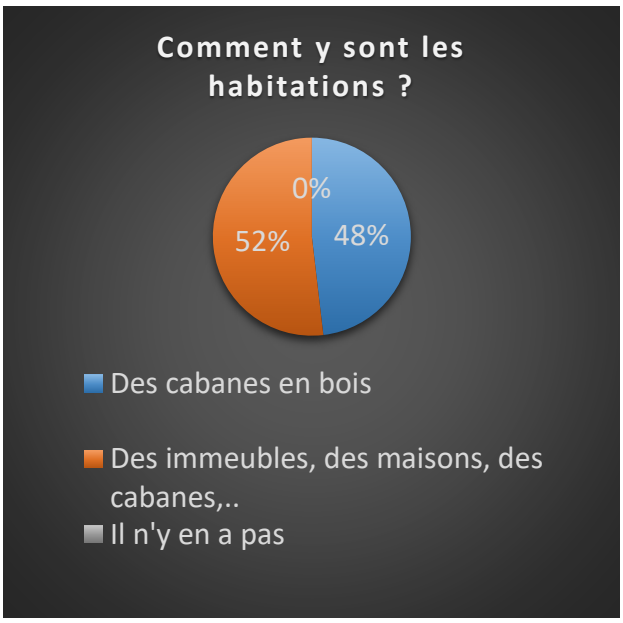



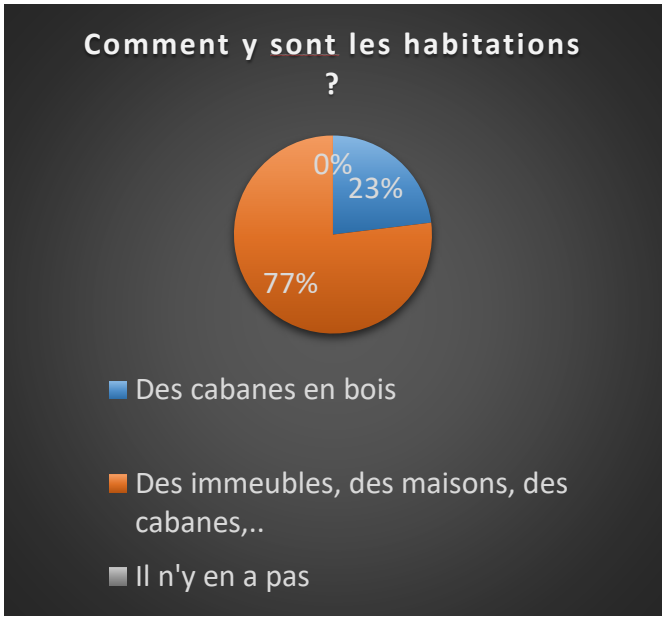

À la première question, les résultats sont restés identiques et les élèves ont bien compris que Tahiti était une île. Malgré le changement de la troisième proposition entre « océan » et « ville », les élèves ne sont pas tombés dans le piège en 6e4.



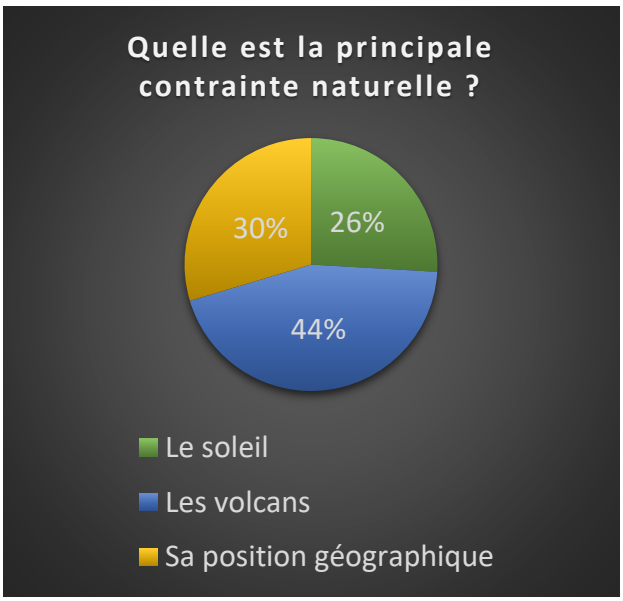



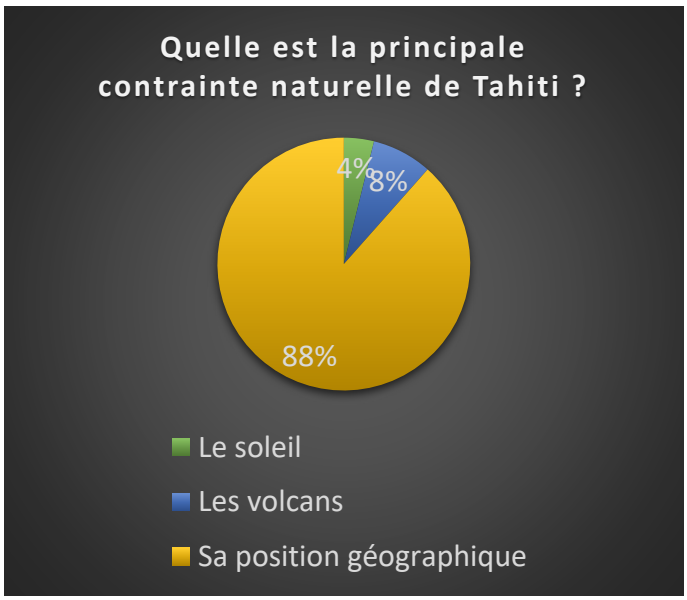

À la deuxième question, les premiers résultats se font sentir. En effet, même si « le Tahitien » reste encore présent pour près d'un élève sur quatre, c'est bien « le Français » qui domine à la fin de la séquence. Les élèves ont donc réalisé qu'avec l'ensemble des documents et des informations qu'ils ont trouvés la langue officielle était bien le français. L'interrogation reste cependant ouverte sur les élèves qui ont maintenu « l'Anglais » alors qu'aucun document ne s'y prêtait. Cela concerne quatre élèves.



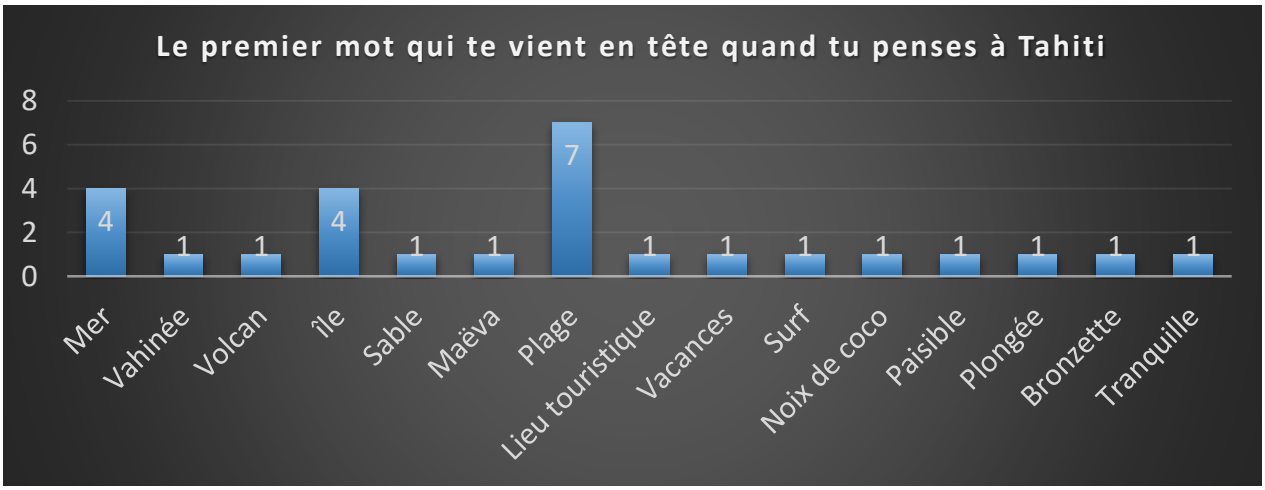



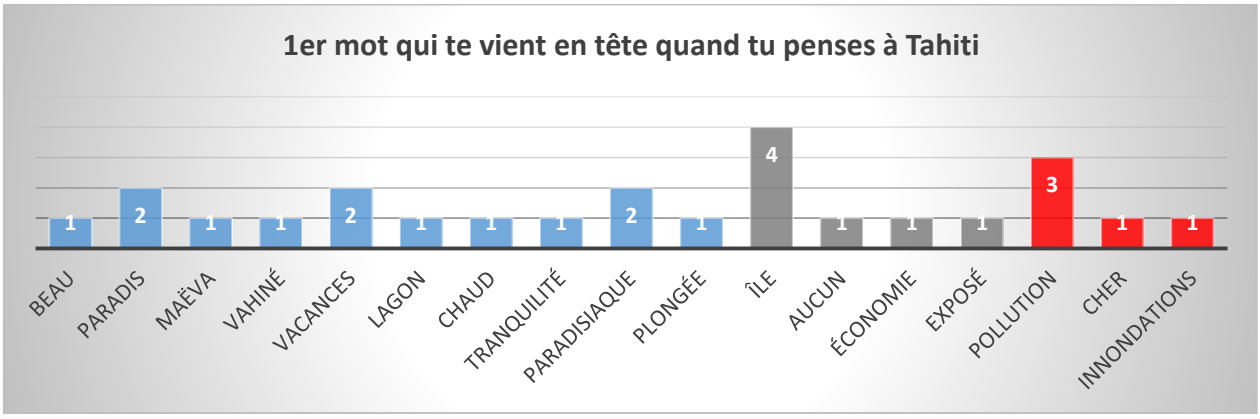

À la troisième question on remarque une progression de 25 points entre le graphique au début de la séquence et celui à la fin. Les élèves ont compris pour la plupart qu'au-delà de cette image de cabanes en bois, certaines villes comme Papeete possèdent d'autres constructions comme des immeubles ou des maisons. Il y a six élèves qui n'ont pas assimilé encore cette information au sortir de la séquence.



À l'issue de la quatrième question, on remarque que l'objectif est quasiment atteint. La consigne était de trouver la contrainte naturelle de l'île au début des exposés. En outre la séquence s'intitule « Habiter un espace de faible densité à forte contrainte naturelle ». Non seulement le graphique du quiz de fin de séquence montre que la notion est comprise par vingt-cinq élèves sur vingt-huit mais en plus ils ont compris par la tâche complexe que l'objectif de l'île était de transformer la contrainte en atout d'où le développement du tourisme.

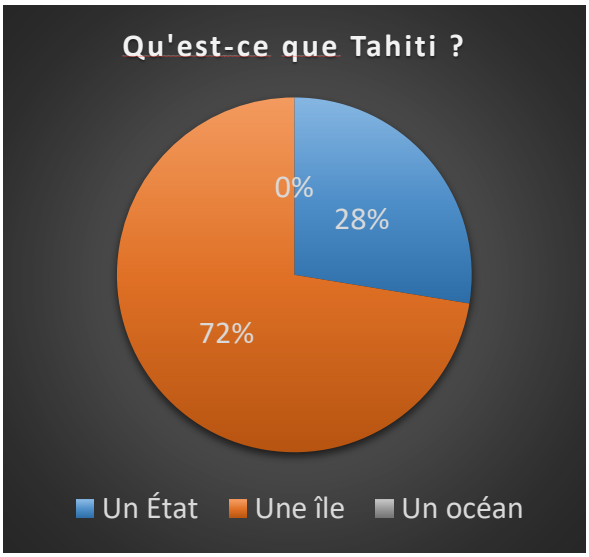


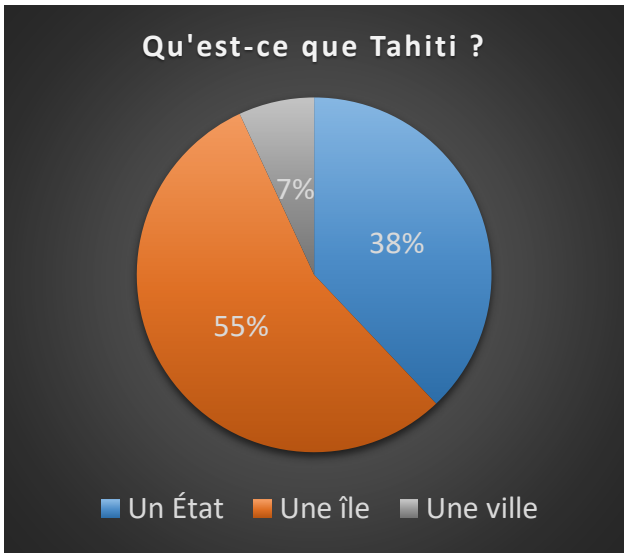




La dernière question était l'occasion pour les élèves de donner le premier mot qui leur venait en tête lorsqu'il pensait à Tahiti. Le graphique du dessus montre les substantifs utilisés par les élèves au tout début de la séquence. Parmi ceux utilisés, on aurait pu mettre île en gris comme sur le deuxième graphique pour montrer la neutralité du terme géographique ici. Tous les autres termes sont connotés positivement et renvoient au côté carte postale de cet espace. Le deuxième graphique tient compte des mots utilisés à la fin de la séquence et premier constat la plupart des élèves ont changé leur terme sauf quelques exceptions comme Noé qui

nous donne le prénom de sa maman « Maëva » un prénom d'origine tahitienne. Pour le reste, on a rangé les termes en trois catégories en fonction des connotations : positives en bleu, neutre en gris et négative en rouge. L'idée était justement de voir si en fonction des trois consignes différentes, les termes qui seraient également divergent selon les groupes (agence de tourisme, groupe anti-tourisme et gouvernement). Même si l'on voit toujours une majorité de pensées positives, on note la récurrence de « pollution » pour trois élèves et le terme d' « île » pour quatre élèves qui n'avaient pas d'autres mots en tête. Les exposés ont donc eu un impact sur les représentations des élèves de même que la tâche complexe.

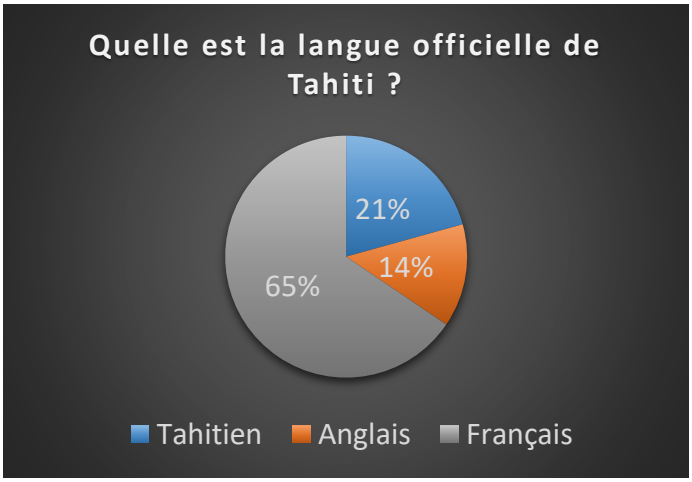
Les résultats sont donc favorables en premier lieu à notre hypothèse de départ. Sans avoir explicité les différentes étapes aux élèves de 6e4 ils ont construit et déconstruit leur savoir pour donner les réponses exactes en fin de séquence pour la grande majorité d'entre eux. La tâche complexe est-elle pour autant l'outil le plus pertinent pour appréhender l'habiter ainsi que ses représentations ? Pour cela comparons maintenant avec les graphiques de la classe de 6e2 qui effectuait un travail de groupe plus banal avec la même production à la fin. Les quiz ont également été distribués au début et à la fin de la séquence.

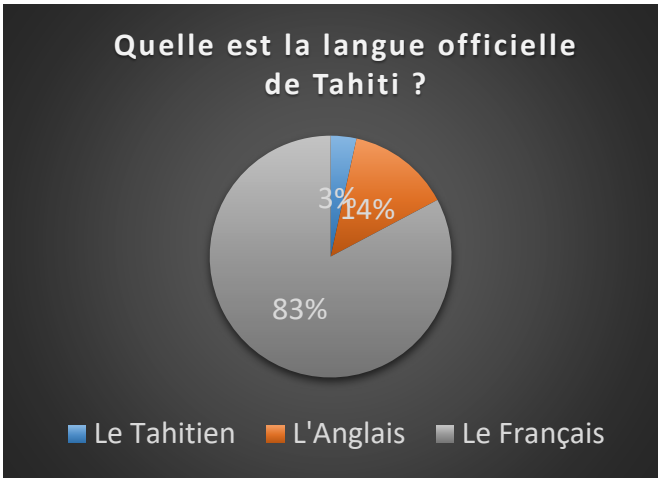


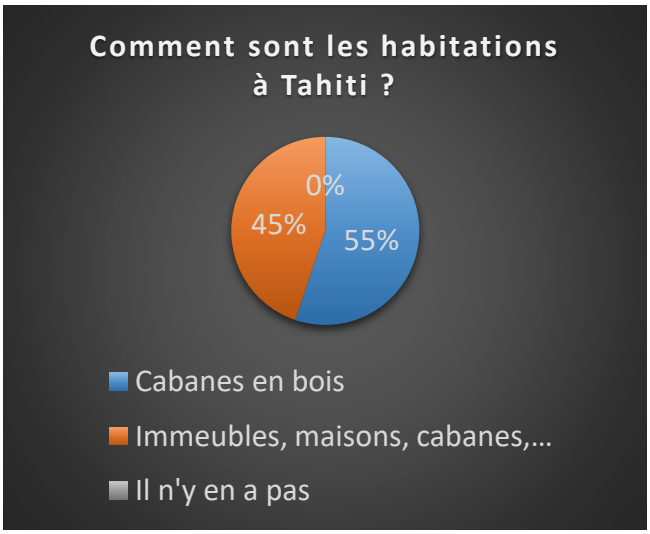

À la première question les élèves de 6e2 présentent un constat plus mitigé. On remarque que la part des réponses correctes diminue au détriment de l' « État » et de la « ville ». Les élèves ayant répondu « île » sont moins nombreux à la fin de la séquence. Cela pose un nombre de questions comme par exemple l'assimilation de la notion « État » qui aurait été plus rapide dans la classe de 6e2 et les élèves auraient confondu alors Tahiti et la Polynésie française. Cette fois-ci deux élèves sont tombés dans le piège de la « ville » qu'il n'y

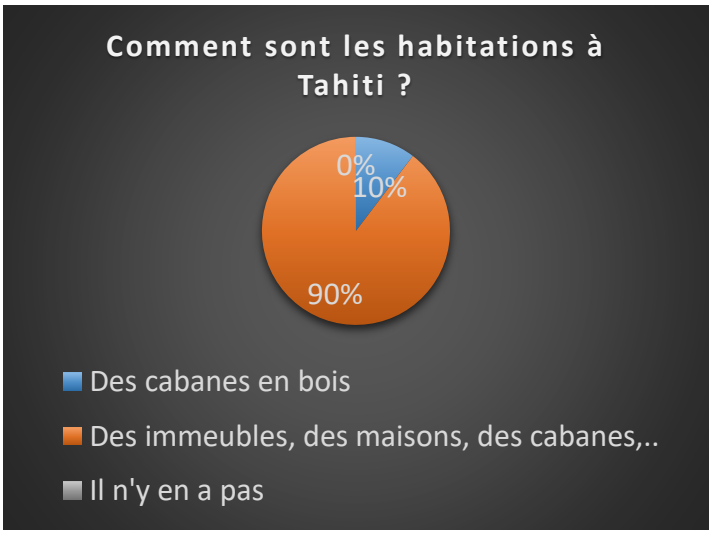
avait pas en début de séquence. On peut donc en conclure sur cette question que les élèves de 6e2 qui n'effectuaient pas la tâche complexe ont moins bien cerné le support de savoir et n'ont pas fait la distinction entre Tahiti et la Polynésie française. Les élèves de 6e4 eux semblent avoir mieux compris l'espace qui relevait de l'île et celui qui relevait de la État français.



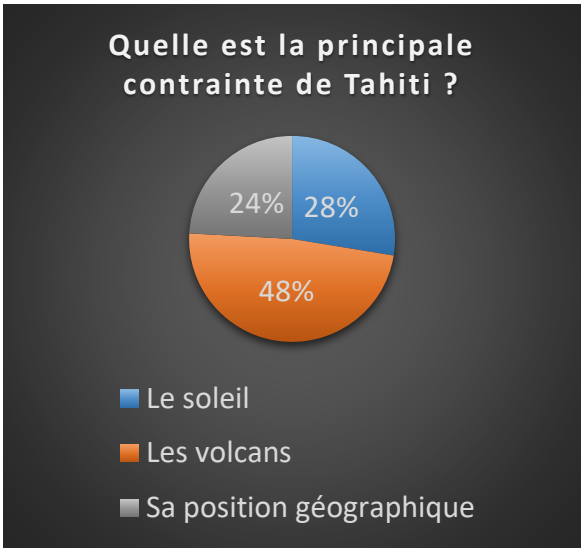



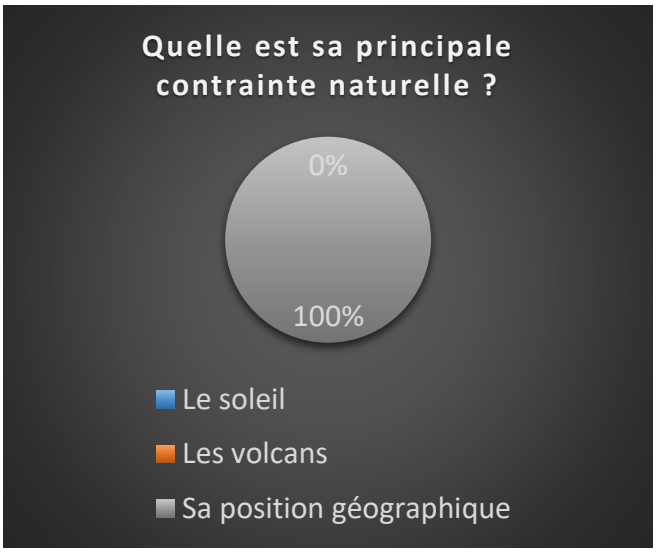

Sur la question concernant la langue officielle de l'île on remarque que les élèves ont convergé vers « le Français » à la fin de la séquence. Une augmentation de cinq élèves qui ont trouvé la bonne réponse en 6e2. On s'interroge là encore sur la proportion de l' « Anglais » qui stagne. À titre de comparaison sur cette question, les élèves de 6e4 sont passés de 35% pour le « Français » au début de la séquence à 58% en fin de séquence, soit une augmentation de six élèves. La différence ici est trop faible (un élève) pour avancer la pertinence de la tâche complexe.



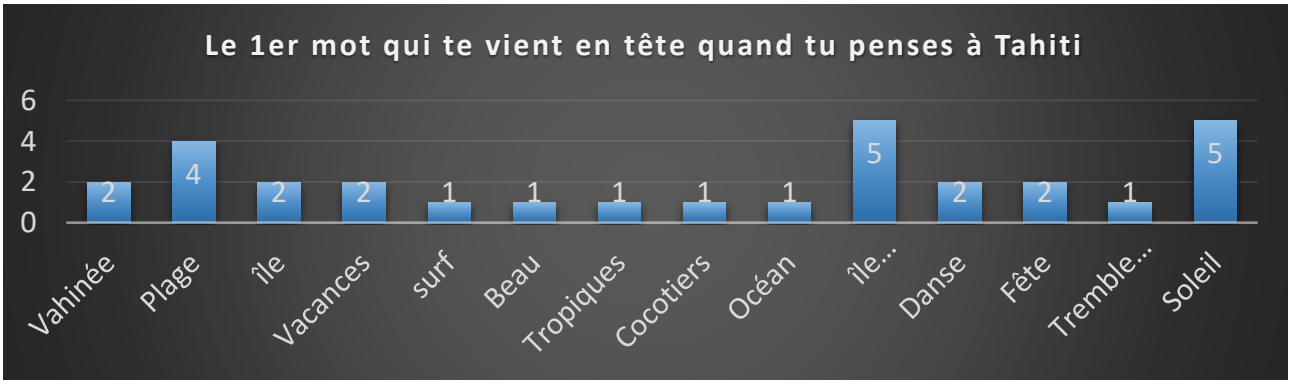



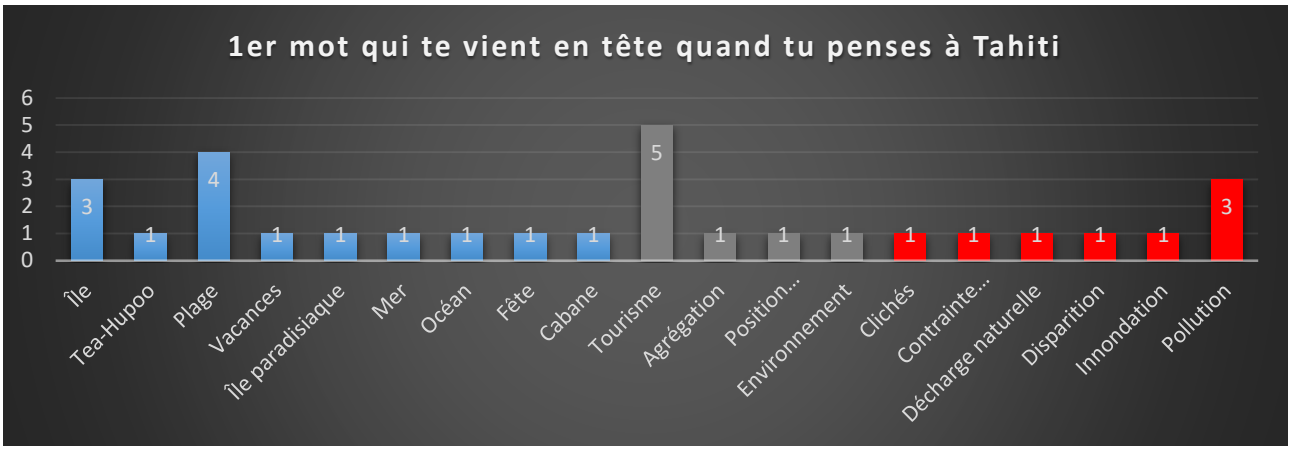
Concernant les habitations, l'évolution est flagrante. En fin de séquence, vingt-sept élèves sur trente ont trouvé la réponse attendue. La progression et la proportion sont plus fortes chez les 6e2 que chez les 6e4 qui effectuaient la tâche complexe. Cela peut supposer alors que les 6e4 n'ont pas creusé plus leurs informations par exemple sur les villes de Tahiti ou alors que leurs représentations étaient trop fortes et n'ont pas pu être changées.




À la quatrième question on remarque également une nette évolution. Les trente élèves répondent « sa position géographique » à la fin de la séquence. Cela montre qu'ils ont tous compris le but de la séquence ou du moins la notion centrale de la séquence autour du concept « habiter ». L'évolution est là encore plus forte que chez les 6e4, et la position géographique qui était minoritaire en début de séquence se retrouve unanime à la suite des exposés. Ceci est une preuve que malgré un travail de groupe encadré par le professeur à chaque étape, les élèves ont saisi l'essentiel et ils ont bien trouvé dans les documents la contrainte naturelle principale de Tahiti et de la Polynésie française. Le résultat peut être discuté puisque seulement trois élèves en 6e4 n'ont pas trouvé cette réponse or le niveau de la classe est plus faible que celui de la 6e2.






Enfin, la dernière question permettait également de donner le premier mot qui venait en tête lorsqu'on évoquait Tahiti. En début de séquence il y avait douze substantifs différents avec presque tous des connotations positives sauf « île » qui être un terme neutre en géographie pour caractériser un espace et « tremblement de terre » qui est péjoratif. À l'issue de la séquence, il y avait dix-neuf substantifs différents et on pouvait constater une séparation entre les termes. En effet on peut les répartir en trois catégories, les termes positifs, ceux plus neutres et les termes péjoratifs. Malgré une prépondérance des représentations exotiques et touristiques, la part des autres représentations n'est pas négligeable. Les élèves ont donc bien compris qu'il y avait des modes d'habiter divergentes en fonction des habitants, de leur représentation du territoire.

La comparaison des quiz entre les deux classes nous permet donc de dresser un premier bilan quant à l'expérimentation de la tâche complexe et sa portée sur les représentations des élèves. Au regard des graphiques, on remarque que la tâche complexe a permis aux élèves de 6$^{e}$4 de changer leurs représentations sur l'espace donné pour avoir la bonne réponse pour la majorité à la fin de la séquence malgré certains résultats mitigés comme la langue officielle ou les habitations de l'île. La tâche complexe s'est montrée ainsi pertinente pour appréhender un espace habité à forte contrainte naturelle et les élèves malgré l'absence d'étapes prédéfinies on réussit à construire, déconstruire leur savoir. Ils ont fait du sens avec le support du savoir pour mettre ensuite en œuvre leur exposé. Néanmoins, ne nous arrêtons pas là. Oui la tâche complexe paraît être un outil pédagogique pertinent pour aborder les façons d'habiter. Mais est-elle l'outil le plus pertinent ? Lorsqu'on analyse les graphiques avec la classe de 6$^{e}$2 qui réalisait sur le fond le même travail mais avec une forme

toute autre, les résultats sont sans appel. En effet, sur certaines questions les évolutions des représentations sont quasi identiques voire plus fortes que pour les élèves qui n'étaient pas guidés dans leur tâche. Cela donc nous interroge sur la cohérence de la tâche complexe face à un simple travail de groupe. Pour rendre la tâche complexe plus pertinente et plus efficace on aurait pu donc marquer plus la différence entre les deux dispositifs pédagogiques. L'expérimentation mise en place ici paraissait parfois floue pour bien analyser qui faisait quoi entre les deux classes. En outre, on aurait pu simplifier davantage les corpus pour la classe de 6e4 afin de faciliter l'apprentissage et la compréhension des documents. Ce sont des pistes sur lesquelles nous pouvons travailler lors d'une séquence future afin d'améliorer les résultats attendus. Cependant, malgré des résultats qui à première vue ici ne soutiennent pas notre hypothèse, un bilan positif peut ressortir de ses quiz de représentations et de la tâche complexe. Il est nécessaire de souligner que malgré le niveau d'écart entre les deux classes, la classe de 6e4 rattrape le niveau des 6e2 sur cette séquence et possède des résultats équivalents sur les quiz et la séquence en termes de bonnes réponses. Ce constat aurait-il été le même en cas de travail de groupe plus « basique » pour la classe de 6e4 ?

### B- La place de la tâche complexe dans l'apprentissage du savoir-être

La tâche complexe va plus loin que le simple contenu que l'on lui assigne par le biais des consignes et des rôles joués par les élèves. Elle permet grâce à un dispositif précis et rigoureux de cibler certaines compétences comme « coopérer, mutualiser » lorsque que l'on demande une production de groupe. Habiter en géographie c'est également cohabiter et cohabiter avec ses camarades de classe. La tâche complexe permet d'intégrer les apprentissages en groupe et les compétences. Cela mène donc vers un apprentissage du savoir-être par les élèves eux-mêmes qui sont au cœur du processus. Dans cette deuxième sous-partie il convient donc de s'intéresser au processus que les élèves ont développé et dressé le bilan des productions finales pour voir si l'exercice à bien été compris. Dans le cas contraire, nous pouvons trouver des leviers sur lesquels s'appuyer afin de perfectionner l'appareillage pédagogique.

Le dispositif pédagogique prenait en compte trois compétences principales sous-jacentes à la situation problèmes. Les élèves par l'intermédiaire de leurs activités et de la

production finale devaient ainsi acquérir trois items de compétence pour le deuxième trimestre :

- Coopérer et mutualiser. Cette compétence permettait de porter un regard sur le travail de groupe, sur la répartition des tâches et l'organisation du travail afin de mener à bien les projets des élèves.
- Comprendre les idées générales d'un document. Les élèves étudiaient un corpus documentaire et pour pouvoir l'étudier dans son intégralité il était nécessaire de se répartir les supports dans le but de tirer le plus d'informations possibles. La compréhension de la consigne rentrait évidemment en compte dans cette compétence puisqu'elle présentait les axes de réponse.
- Maîtrise de la langue française, parler et s'exprimer. Cette compétence était inévitable pour présenter un exposé qui permettrait de convaincre ses camarades de classe, les rallier à la cause de tel ou tel groupe.

Pour valider et constater les acquisitions de compétence, je me suis aidé de leur carnet de bord pour voir si les travaux de groupe avançaient mais également d'une grille d'évaluation pour le passage à l'oral qui reprenait les items proposés :

- ❖ Coopérer et mutualiser : /6
  - Organisation des tâches et du journal de bord /2
  - Investissement dans le groupe et respect de son rôle /2
  - Cohésion et entente au sein du groupe /2
- ❖ Compréhension des documents et de la consigne : /8
  - J'ai compris le point de vue que je défends /3
  - J'explique clairement la contrainte et les enjeux de l'espace /3
  - J'utilise des documents avec des sources et fiables /2
- ❖ Production finale et orale : /6
  - Visibilité et qualité du support choisi /2
  - Répartition de la parole /2
  - Lecture détachée des notes /2

Tous ces éléments étaient pris en compte pour évaluer la réponse à la consigne de départ, la compréhension du sujet et le savoir-être inhérent au travail d'équipe pendant les cinq

semaines de préparation. Après avoir détaillé les critères qui rentrent en jeu, et les moyens d'évaluer la réussite de l'exercice, il convient de se pencher sur la comparaison des processus mis en œuvre par les deux classes.

Les 6e4 ont semblé au départ plus réticent au travail en équipe en raison de certaines rivalités dans la classe et également parce qu'ils ne pouvaient pas choisir leurs partenaires. Néanmoins l'absence volontaire de consignes supplémentaires et d'étapes pour organiser le travail les a obligé à coopérer immédiatement pour pouvoir présenter la production en temps et en heure. Lors des séances, les querelles ont été laissées de côté pour la majorité des groupes et les affinités se sont renforcées à partir du choix du support qui était libre pour les élèves. La séance en salle informatique a permis aux élèves un peu plus discret de s'exprimer cette fois sur l'ordinateur et de montrer leurs capacités pour faire avancer le diaporama par exemple. Néanmoins dans certains groupes il y a eu quelques séparations entre les garçons et les filles qui n'arrivaient pas à travailler ensemble. La lecture des carnets de bord m'a permis de voir lorsqu'il y avait un problème dans le groupe où lorsqu'une tâche n'avait pas été réalisée ce qui pouvait ralentir la progression de l'équipe[37]. Dans certaines équipes les élèves notaient lorsqu'un membre de l'équipe n'avait pas assez travaillé par exemple. Les journaux de bord me permettaient d'être attentif aux problèmes rencontrés par une équipe que ce soit au niveau du contenu ou au niveau de la cohésion. Je reportais également les informations sur ma grille d'évaluation pour valider la compétence coopérer et mutualiser. La note finale étant commune à l'ensemble du groupe, il était important pour moi de garder un œil sur les tensions internes ou sur les élèves qui travaillaient plus dans les groupes. D'une manière générale, il y a eu moins de discordes en 6e4 et l'ambiance de travail était agréable lors des heures de préparation. Étant donné qu'il n'y avait pas d'étape intermédiaire, les élèves se mettaient de suite en activité contrairement aux élèves de 6e2 qui ont parfois perdu du temps à se concerter sur un choix de support ou sur la répartition des rôles entre chaque étape. Le fait d'être à quinze dans la classe et en autonomie avec son groupe a aidé les élèves à bien se comporter pour faire avancer le groupe sans gêner les autres équipes qui travaillaient sur un autre point de vue. Pour vérifier si les élèves comprenaient le sujet et la consigne, et pour également responsabiliser les élèves envers leurs rôles respectifs, j'ai organisé un débat rapide lors de la quatrième séance en demi-groupe. Les élèves devaient prendre la parole pour

[37] Annexe 7 Carnets de bord de deux groupes

défendre leurs idées et contrer les arguments des autres groupes. C'était un premier exercice pour voir s'ils partaient dans les bonnes directions et pour habituer les élèves à prendre la parole devant leurs camarades. Je regrette cependant de ne pas avoir noté les idées et les arguments prononcés pour y revenir à la fin de la séquence et tenter d'apporter des précisions dessus. Je pense que c'est une piste qu'il faudrait développer dans l'optique d'une future expérimentation de ce genre.

À la fin des séances de préparation et à la suite du débat, venait l'ultime séance qui constituait le passage des exposés à l'oral. Les élèves avaient dix minutes au début du cours pour rassembler leurs idées et se répartir une dernière fois la parole afin d'avoir un temps équilibré. Il y avait trois exposés par heure comme la classe était en demi-groupe et chaque point de vue était défendu une fois. Pour motiver les élèves, j'accordais un point bonus au groupe qui avait le plus convaincu les camarades de classe. Les exposés m'ont permis de voir si les élèves avaient bien compris l'enjeu de la séquence. D'une façon générale en classe de 6$^{e}$4, les deux groupes qui représentaient l'agence de tourisme sont ceux qui ont le mieux réussi. La tâche était plus simple et la rigueur scientifique était moindre puisqu'il s'agissait seulement de vendre un voyage et inciter les personnes à pratiquer le tourisme en Polynésie française. En second, les deux groupes qui ont défendu l'environnement et tenu un dialogue contre le tourisme ont fait à mon goût un peu trop de caricatures. Ces équipes affichaient parfois des images de pollution ou de dégradation qui n'avaient pas été prises dans l'espace donné, donc une mauvaise utilisation des sources. Néanmoins, les diaporamas ou les pancartes présentées étaient lisibles et bien développées pour des élèves de 6$^{e}$ avec de jolies transitions. Enfin, les deux groupes qui incarnaient le gouvernement ont eu plus de difficultés à saisir la position de neutralité. Le premier groupe qui passait en première heure s'est montré efficace, clair et très scientifique ce qui lui a valu la meilleure note de la classe (18/20). Mais le deuxième gouvernement n'a pas assez utilisé les documents et est tombé dans une présentation simple de la Polynésie française qui ressemblait plutôt à un exposé appuyant l'agence de tourisme. La difficulté de la consigne s'est fait ressentir mais le travail de groupe était sérieux et il y avait une cohésion de groupe ce qui a pallié au manque par moment de contenu scientifique et de respect du rôle. La semaine suivante était le moment du débriefing et de l'explication des notes pour chaque groupe où je détaillais le barème à nouveau et je justifiais les notes attribuées aux élèves grâce à mes commentaires écrits sur les présentations

orales[38]. La feuille de résultat en annexe 8 nous montre que les élèves ont plutôt réussi la tâche complexe, les notes allant de 13 à 18. Les élèves ayant eu 13 n'ont pas été sanctionné sur le contenu mais plutôt sur l'attitude affichée pendant les séances. Ce groupe semblait turbulent parfois avec des éléments perturbateurs et ils n'ont pas écouté les exposés de leurs camarades. Or, la tâche complexe étant également primordiale dans l'apprentissage du savoir-être, les élèves devaient se rendre compte de l'importance de l'écoute des autres et du dialogue au sein du groupe. Des résultats corrects et positifs qui engendrent une moyenne de classe de 15,52/20. La tâche complexe a permis aux élèves d'hausser le niveau de la classe par rapport aux précédentes évaluations tout ne montrant que le savoir-être était corrélé à l'apprentissage de l'histoire-géographie. Conformément aux consignes les élèves ont réussi également à présenter la contrainte en début de présentation finale, ce qui est un point très positif. Les élèves ont gagné à la fois en savoir, en savoir-faire et en savoir-être pour être plus autonomes et travailler en groupe sans l'aide systématique du professeur. Ils ont donné du sens à leur apprentissage dans le but de comprendre les informations, les classer, et produire une présentation faisant le bilan de leurs travaux.

En ce qui concerne maintenant les 6e2, la classe d'élèves en section internationale. Les résultats aux évaluations sont meilleurs sur l'ensemble de l'année. À titre de comparaison, sur les séquences d'histoire « Le monde des cités grecques » et « la naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste », les élèves de 6e2 présentent une moyenne de 16,85/20 contre une moyenne de 13,30/20 pour les 6e4. La classe de 6e2 a connu sur la séquence concernée par cette expérimentation plus de difficultés dans la cohésion et l'entente au sein de l'équipe. En effet, les élèves de cette classe sont plutôt en concurrence les uns et les autres et cela entraîne parfois des rivalités au sein du groupe classe. Le fait de choisir les groupes par le professeur peut renforcer les rivalités entre les groupes ou encore créer des discordes à l'intérieur même des équipes. Cela a été le cas pour une équipe par exemple lorsqu'il a fallu choisir le support de présentation finale où j'ai dû intervenir pour restaurer le calme entre les élèves. La querelle s'est propagée sur deux semaines puisque le sujet revenait souvent au centre des questions de ce groupe. Le groupe l'a indiqué sur son journal de bord avec le recul nécessaire pour constater que « mon équipe n'était pas d'accord pour le support ce qui nous a grandement ralentit » et à proposer comme objectif de « ne pas se disputer » (cf annexe

[38] Annexe 8 grille d'évaluation des 6e4

9)[39]. Les journaux de bord ont été mieux tenus et plus développés que la classe précédente, avec des détails précis des activités à faire pour la fois prochaine (cf annexe 10)[40]. Cela leur était également plus simple puisqu'à chaque séance il y avait une liste d'étapes à réaliser dans l'heure et la fois prochaine donc les élèves n'avaient qu'à reprendre les idées projetées au tableau pour les noter sur le journal de bord. Le but était justement de ne pas tomber dans le dispositif de la tâche complexe malgré les similarités avec la classe de 6e4. Il fallait ainsi expliciter le plus possible les activités à faire et aider régulièrement les groupes à se répartir les activités. Les travaux de groupe étaient donc plus focalisés sur le contenu scientifique et le contenu des productions finales plutôt que les compétences de coopération, mutualisation telles que la cohésion au sein de l'équipe. Chaque élève ici avançait plutôt de son côté et mettait ensuite en commun alors que dans l'autre classe l'équipe devait d'abord choisir qui devait s'occuper de l'informatique, qui se chargeait du journal de bord, etc… Le dispositif pédagogique était alors centré plutôt sur le savoir que le savoir-être. D'ailleurs, cette classe n'a pas réalisé le débat intermédiaire pour faire état des recherches et des avancées dans le projet, une décision volontaire de ma part pour encore une fois marquer la différence entre la tâche complexe et le travail de groupe plus « standard ».

Qu'en est-il des résultats obtenus par la classe de 6e2 ? L'évaluation se déroulait selon les mêmes critères présentés plus tôt dans la sous-partie. Cette fois-ci, en raison de l'organisation de l'emploi du temps tous les exposés ont été présentés devant la classe entière. Le passage de six équipes étant assez difficile à gérer, les équipes devaient effectuer leur présentation entre cinq et sept minutes ce qui a suffi pour chacun puisque personne n'a débordé. L'exposé le plus convaincant bénéficiait également du point bonus après un vote à main levée à la fin de tous les exposés. Les productions finales ont été vraiment réussies à l'image de ce prospectus distribué par le premier groupe (annexe 11[41]). Tant sur le fond que sur la forme, je suis très satisfait du travail de tous les groupes qui proposaient à la fois des diaporamas animés et colorés, et des pancartes collées au tableau. Les rôles ont été très bien compris et joués par les élèves quel que soit le point de vue demandé, les documents utilisés étaient sourcés également et les élèves avaient tous un temps de parole équilibré. Pour les raisons mentionnées précédemment, il n'est donc pas surprenant que toutes les notes soient

[39] Annexe 9 journal de bord d'un groupe de 6e2
[40] Annexe 10 journal de bord d'un autre groupe de 6e2.
[41] Annexe 11 Prospectus distribué par le groupe 1.

situées entre 16 et 19/20[42]. Le groupe qui a obtenu le vote de la classe n'est pourtant pas celui qui a eu la meilleure note mais celui qui a proposé la présentation la plus dynamique et la plus esthétique. La moyenne de classe est de 17.55/20 ici soit deux points de plus que pour les 6e4.

Finalement, par l'analyse des journaux de bord et des résultats aux exposés, à la prestation des deux classes, le constat recoupe l'idée générale de la première sous-partie. En effet la tâche complexe s'est montrée pertinente pour la classe de 6e4 puisqu'ils ont montré un engouement pour le travail en équipe qu'il redemande au début de chaque séquence. De plus, ces élèves étant un peu plus dissipés, ils ont gagné en autonomie sur cette séquence et en savoir-être en plus d'avoir reconstruit et déconstruit leur savoir. La tâche complexe a donc été bénéfique sur ces points-là. Malgré tout, on remarque que le dispositif n'a pas suffi à « dépasser » la classe de 6e2 en ce qui concerne les résultats et les notes obtenus sur cette séquence. Cela pose alors des questions à nouveau sur l'appareillage pédagogique. Était-il assez clair et rigoureux ? Était-il trop similaire à celui de la classe de 6e2 ? Ces interrogations engendrent alors une expérimentation qui s'avérerait utile à mon sens pour une séquence future à savoir inverser les rôles pour mesurer l'écart entre les classes. Alors certes si on s'en tient uniquement aux résultats l'objectif ne semble pas atteint et l'hypothèse ne paraît pas valide. Mais si l'on creuse davantage le raisonnement on remarque une chose importante : l'écart de niveau entre les deux classes s'est réduit sur cette séquence. Les 6e4 ont raccourci d'1,5 point de moyenne la différence de notes habituelle avec les 6e2. L'écart entre les évaluations n'est plus de 3 ou 3.5 points de moyenne mais ici simplement de 2 (15.52/20 pour les 6e4 et 17.55/20 pour les 6e2). De ce fait, cette une petite victoire pour la portée de la tâche complexe qui montre que les élèves de 6e4 sont peut-être meilleurs en autonomie finalement que lorsqu'ils sont accompagnés par le professeur sur l'ensemble d'une séquence. Le bilan est désormais réalisé concernant les représentations de l'habiter puis sur l'apprentissage du savoir-être par le biais de la tâche complexe. Il convient maintenant de s'interroger sur la compréhension finale du concept d' « habiter » à travers l'espace étudié par les élèves. La carte mentale faisant office de conclusion de la séquence nécessite alors d'être critiquée dans une dernière sous-partie. Un exercice complexe, mettant fin à une tâche complexe, qui illustre parfaitement la difficulté d'enseigner l'habiter à des élèves de 6e.

[42] Annexe 12 grille d'évaluation 6e2.

## C- La tâche complexe, un appareillage pédagogique représentatif de la complexité des enseignements.

D'abord les graphiques engendrés par les quiz de représentations, puis les journaux de bord et les productions finales ont permis de poser des conclusions intermédiaires sur la pertinence complexe. Mais comment évaluer réellement l'acquisition de l'apprentissage du concept « habiter » chez les élèves ? Quel outil, moyen d'évaluation possède-t-on pour mesurer l'efficacité de la tâche complexe chez les élèves ? La carte mentale est un élément de réponse puisqu'elle permet de mobiliser tout ce que les élèves ont retenu pour les mettre en forme dans un schéma représentatif de la séquence. La carte mentale portait sur « habiter Tahiti » et se présente telle qu'à la page 34 de ce mémoire. Les élèves devaient en premier lieu retrouver la contrainte naturelle, puis son adaptation avant de noter les représentations propres à chaque groupe durant la tâche complexe. Afin de décrire ce qui peut être amélioré et proposer d'autres pistes de lecture ou de recherche, il convient d'analyser ce que les élèves ont inscrit dans cette carte mentale pour attester de la réussite ou non de notre tâche complexe.

Les élèves de 6e4 ont complété la carte mentale à la suite du quiz de représentations de fin de séquence, un peu après le passage des exposés. Pour tenter d'analyser le plus sérieusement possible leurs réponses et d'en dresser un bilan pertinent, j'ai relevé un échantillon de douze cartes mentales auprès des élèves, dont quatre sont en annexes[43]. Il s'agit de détailler sous forme de tableau leurs réponses avant de les commenter.

| Élève | Contrainte | Adaptation | Représentations anti-tourisme | Représentations gouvernement local | Rep. Agence de tourisme |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Position géographique | Liaisons | Destruction | Économie | Paysage |
| 2 | Position géographique | Bateaux, avions | Pollution | Être normal | Le rêve |
| 3 | Pollution | Éteindre les volcans | Pollution, saleté | Pour les deux | Venir à Tahiti |
| 4 | Chaleur du soleil, volcans | Soleil | Pollution | | |

[43] Annexe 13 Carte mentale de 4 élèves de 6e4.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Position géographique | Faire venir les touristes | Pollution | Activité, hébergement, économie | Danse, musique |
| 6 | Position géographique | Bateau, avion | Pollution | | Tout est parfait |
| 7 | Isolement | Gagner leur vie | Ne pas aller à Tahiti | Développer Tahti | Aller à Tahiti |
| 8 | Isolement | Développement du tourisme | Nul | Enthousiaste | Bien |
| 9 | Position géographique | Argent du tourisme | Pollution | Argent | Beauté |
| 10 | Isolement | Contact avec d'autres terres | Endroits pollués | Endroit préservant la nature | Lieu de rêve |
| 11 | C'est loin | Il y a des beaux paysages | Beaucoup de pollution | C'est beau mais il y a des contraintes | C'est beau |
| 12 | Le climat tropical | À la pollution | Les requins | Ils veulent y aller | De Tahiti |

À la lecture de ce tableau de réponses prises au hasard parmi les vingt-sept élèves présents lors de la réalisation de la carte mentale, on note plusieurs choses. Premièrement, neuf élèves sur douze ont retrouvé l'isolement ou la position géographique comme contrainte, preuve qu'ils ont intégré la notion de contrainte naturelle en partie grâce à la tâche complexe. Parmi ces neuf élèves, ils ont pratiquement trouvé que l'adaptation mise en place par l'espace étudié était une politique qui encourage le tourisme. Également le besoin de garder le contact via des échanges avec les autres espaces du globe. Seul un élève explique l'adaptation par « il y a des beaux paysages » ce qui ne répond pas vraiment à une contrainte d'isolement mais plutôt à un positif. Les trois autres élèves n'ont pas saisi la contrainte ni l'adaptation. On pense alors qu'il aurait peut-être fallu différencier la carte mentale pour qu'elle soit accessible à tous les élèves. En ce qui concerne maintenant les représentations des acteurs pour habiter Tahiti, quasiment tous les élèves ont souligné la divergence des points de vue pour montrer que personne n'habitait un espace de la même façon, habiter c'est aussi par l'imaginaire et la vision que l'on a d'un espace. De manière générale on remarque la récurrence de la « pollution » ou la mention de « destruction » quand on interroge les représentations des opposants au tourisme. Les élèves ont compris que les représentations étaient assez négative mais personne ne mentionne la défense de la biodiversité et ils ne prennent que le parti d'un endroit pollué et désagréable. Concernant maintenant les

représentations du gouvernement local là c'est plus difficile pour les élèves qui devaient comprendre la position neutre du gouvernement qui doit à la fois développer l'économie de son pays par le tourisme tout en respectant la biodiversité et protéger les traditions locales. Certains élèves mentionnent l' « économie », un autre « un endroit préservant la nature » mais la réponse qui me marque le plus est celle du deuxième élève recensé qui marque « Être normal ». Habiter Tahiti pour le gouvernement local c'est être normal, cet élève a raisonné à l'échelle de l'habitant et non plus avec son regard de métropolitain, pour lui quand on est au gouvernement de la Polynésie française on habiter l'espace au quotidien donc c'est la normalité. J'ai trouvé cette réponse intéressante et surtout très pertinente pour un élève qui n'a pas toujours des bons résultats. « Développer Tahiti » est également une autre réponse très juste qui montre le but du gouvernement et ces intentions. De même, la réponse « pour les deux » montre que l'élève a plus au moins compris que le gouvernement devait faire attention à la pollution tout en encourageant à « venir à Tahiti ». Au contraire, certains élèves n'ont pas compris et laissent des cases vides ou notent des réponses un peu à côté « ils veulent y aller » ou « c'est beau mais il y a des contraintes ». Enfin les représentations de l'agence de tourisme sont pratiquement unanimes chez les élèves. À part un élève qui ne met pas de proposition et un autre qui indique « De Tahiti » sûrement à cause d'une mauvaise compréhension de la case « représentations », tous les autres s'entendent pour donner des qualificatifs positifs. Cela fait donc bien le parallèle avec les représentations du groupe qui s'oppose au tourisme. Par ces réponses et l'exercice de la carte mentale, on constate donc que l'exercice à majoritairement été compris et que les élèves ont saisi que l'on pouvait habiter un espace différemment en fonction de nos pratiques, de nos idées et de nos représentations de l'espace. C'est donc ici plutôt une réussite quant à la pertinence de notre tâche complexe même si cela ne résout pas la difficulté de certains élèves dans la classe.

Même exercice avec la classe de 6$^{e}$2 qui devait également remplir les cases vides de la carte mentale. L'objectif était de montrer que sans tâche complexe les élèves auraient plus de mal à donner des réponses adaptées en face des représentations. Dans cette classe, les réponses étant souvent identiques, j'ai relevé neuf copies au hasard afin d'en tirer un bilan et des réflexions. Quatre cartes mentales sont également en annexes en intégralité[44].

[44] Annexe de cartes mentales de quatre élèves de 6$^{e}$2.

| Élève | Contrainte | Adaptation | Représentations anti-tourisme | Représentations gouvernement local | Rep. Agence de tourisme |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Position géographique | Tourisme (pour rapprocher Tahiti des continents) | Ils ne veulent pas de tourisme | Ils sollicitent le tourisme mais veulent protéger quand même Tahiti | Ils valorisent le tourisme à Tahiti |
| 2 | La pollution | Les Tahitiens sont heureux d'être sur une île comme ça donc ça ne leur fait rien | L'anti-tourisme pense que c'est à cause des touristes qu'il y a de la pollution | Il pense que le tourisme n'y change et que ça leur fait gagner de l'argent | Il ne se doute de rien |
| 3 | | Ils n'ont pas les moyens de payer des maisons ils ont des cabanes | | | Il parle de vols prix hôtel |
| 4 | Position géographique | Tourisme | Pollution, déforestation | Neutre, développement | Paradis, plaisir, vacances |
| 5 | Position géographique | Tourisme | Pollution, déchets, déforestation | Neutralité | Argent, beaux paysages, paradisiaque |
| 6 | Tradition | Position géographique | Environnement | En danger | Voyage |
| 7 | Géographiquement elle est mal positionnée | En faisant du tourisme | Décharges sauvages | Protection de la nature | Beaucoup de magnifiques plages |
| 8 | Loin de tout, ouragans | Adaptation au code du travail, plus de logements | Plus de touristes donc plus dangereux pour l'île | Le tourisme sert à développer l'île | Image paradisiaque de l'île |
| 9 | Emplacement géographique | Le tourisme | Pollution | | Tourisme, ils vantent l'île |

L'exercice demandé ici à plutôt fonctionné. Sur l'échantillon des réponses des neuf élèves on constate que la contrainte naturelle et l'adaptation à celle-ci n'a pas été comprise par tout au regard des réponses aux lignes 2, 3 et 6. Il est d'ailleurs intéressant de voir que

certains élèves restent encore dans les stéréotypes à l'image des réponses « Ils n'ont pas les moyens de payer des maisons ils ont des cabanes » et « Les Tahitiens sont heureux d'être sur une île comme ça donc ça ne leur fait rien ». En outre, l'élève recensée à la ligne 6 du tableau a confondu l'adaptation avec la contrainte naturelle puisque sa proposition est « sa position géographique ». Pour les autres élèves, l'isolement, l'emplacement et la position géographique ont bien été identifiés comme la principale contrainte naturelle lorsqu'on habite à Tahiti. Au même titre, lorsque les élèves trouvaient la contrainte ils indiquaient quasiment tous le tourisme comme étant l'adaptation de l'île pour se développer économiquement et se rapprocher des continents. Un élève néanmoins nous parle de « l'adaptation au code du travail et plus de logements ». En ce qui concerne dorénavant les représentations des différents partis de l' « habiter à Tahiti », les 6$^{e}$2 fournissent également des réponses intéressantes. Excepté un élève qui n'a pas donné une représentation pour le groupe anti-tourisme, tous les autres s'accordent pour renvoyer une image plutôt négative à partir de ce point de vue. On remarque le champ lexical de l'environnement explicité une fois d'ailleurs, avec des termes connotés négativement comme « pollution, déchet, déforestation et décharges sauvages ». Les élèves qui incarnaient ces groupes ont donc bien réussi à rentrer dans leur rôle et tenter de convaincre leurs camarades sur ce point. Pour les représentations du gouvernement local ici elles sont un peu plus variées. On retrouve deux idées principales qui reviennent à savoir l'aspect de la protection de l'environnement (lignes 1, 6 et 7) et celui du développement de l'île économiquement (lignes 2, 4 et 8). Deux élèves évoquent la neutralité nécessaire du gouvernement local dans sa position sur le tourisme pour faire la synthèse de leurs idées et de leurs représentations de Tahiti (lignes 4 et 5). L'idée de la neutralité n'apparaît pourtant qu'une fois dans la classe de 6$^{e}$4 avec la phrase « pour les deux » mais les thèmes du développement économique et de la protection apparaît également mais moins récurrent. Les élèves de 6$^{e}$2 ont mieux compris en général le rôle du gouvernement local et les représentations qu'il avait de son espace. En observant le vocabulaire employé par les 6$^{e}$2 on remarque un meilleur niveau de langue et on peut supposer alors qu'ils ont mieux compris le corpus documentaire destiné au groupe trois pour l'interpréter et l'exposer ensuite à leurs camarades. Enfin les représentations de l'agence de tourisme convergent quasiment toutes vers l'image de carte postale et l'aspect touristique. On note les qualificatifs de « paradisiaque, magnifique » ou la présence de termes comme « vacances, hôtel, paradis ». Seul un élève prend une autre direction en indiquant dans la case « ils ne se doutent de rien »

en pensant sûrement que l'agence touristique ne connaissait pas les contraintes de l'espace étudié. Cette réponse est également intéressante puisqu'elle fait écho à ce que les élèves pensaient de l'espace afin la séquence et ont été surpris de voir des images de déchets ou de déforestation en Polynésie française.

En proposant une étude comparée des deux tableaux de synthèse et de l'ensemble des cartes mentales de façon générale on peut en conclure que les élèves des deux classes présentent des résultats identiques. En effet, malgré un vocabulaire plus développé à l'écrit dans l'ensemble chez les 6e2, les réponses qui reviennent sont souvent les mêmes. La grande majorité des élèves ont su identifier la contrainte naturelle et trouver comment les sociétés essayaient de s'y adapter. De plus, les représentations qui suivaient et qui faisaient lien avec le passage des exposés en classe ont été principalement saisies également par les élèves. « Habiter Tahiti » dans l'optique d'une agence de tourisme ou d'un groupe anti-tourisme s'est révélé plus accessible pour les élèves. Ils ont presque tous marqué l'écart entre une image très positive et stéréotypée d'un côté pour la destination exotique, tout en dénonçant également la pollution, la dégradation de l'environnement de l'autre. On constate qu'au sortir de la séquence les élèves gardent une représentation duale d' « habiter Tahiti », leurs représentations de l' « habiter » d'un espace donné à donc bien évolué. Pour le point de vue du gouvernement local cependant les élèves de 6e2 ont mieux réussi, le corpus documentaire distribué au groupe qui incarnait le gouvernement semblait trop compliqué pour les 6e4 qui n'ont pas toujours souligné la position de neutralité attendue. La difficulté majeure se situait là puisqu'en 6e les élèves sont en train de développer leur esprit critique et la neutralité est une compétence difficile à acquérir pour les élèves qui commencent timidement à débattre et exposer. Les représentations des deux classes ont changé. Les élèves dans cette séquence ont forgé leur propre apprentissage du concept « habiter » dans un espace à forte contrainte naturelle. Le constat se réitère à nouveau c'est-à-dire que les élèves de 6e4 n'ont pas mieux réussi que les 6e2, ils n'ont pas obtenu des meilleurs résultats c'est un fait. Mais là encore ils proposent des réponses dans leur niveau de langue, qui sont équivalentes, autant pertinentes que l'autre classe. La tâche complexe ici n'a alors pas permis de montrer qu'elle était l'outil le plus pertinent pour appréhender ce concept difficile en géographie. Mais elle a montré qu'elle pouvait être une clé pour combler le déficit de niveau entre deux classes hétérogènes ou encore qu'elle est bénéfique à l'apprentissage de l'autonomie et du savoir-être peut-être

davantage que sur le contenu. La tâche complexe reste alors un outil qui peut devenir intéressant à pratiquer plusieurs fois dans l'année sous diverses formes pour mobiliser des compétences chez les élèves.

Pour revenir un peu plus en détail sur l'appareillage pédagogique, on pourrait trouver d'autres pistes pour améliorer une possible expérimentation future. Les limites de cette tâche complexe ont été multiples, et cette expérimentation aurait pu être mieux réalisée. Finalement on peut se demander si la différence entre les deux activités proposées aux classes était assez grande ou non, s'il aurait fallu marquer plus amplement la fracture entre le travail proposé. Mais dans ce cas comment évaluer la pertinence de notre expérimentation ? De même, peut-être que l'écart entre les classes était trop grand pour que notre tâche complexe fonctionne réellement ici, dans le sens où ils devaient apporter des résultats plus positifs pour les 6e4 que les 6e2. Mais les 6e2 possèdent un niveau supérieur et présente toutes les caractéristiques d'une classe qui sait s'adapter à tout type d'exercice demandé. Sur le fond, on aurait pu également simplifier les documents pour les 6e4 ou à l'intérieur des groupes pour les rendre plus accessibles. La différenciation pédagogique aurait dû être plus aboutie pour permettre à chaque élève de comprendre les documents et ne pas être trop dépendant de ses camarades dans le groupe. La question de la formation des groupes se pose aussi, s'il aurait été plus pertinent de laisser les élèves choisir, changer le nombre d'élèves par groupe, leur laisser choisir eux-mêmes leur rôle. Enfin, on peut également souligner le fait que la consigne a pu paraître trop longue pour des élèves qui sont habitués à avoir un seul verbe d'action dans la consigne. Il y a eu parfois des oublis de mention à l'oral de la contrainte naturelle de l'île, ce qui était la problématique de la séquence, les élèves rentraient directement dans leur rôle sans penser à l'isolement géographique et l'adaptation des sociétés. Toutes ces réflexions nous montre bien que la tâche complexe est un outil difficile à manier et qui mérite plusieurs travaux, pour la rendre accessible à la fois aux élèves et aux enseignants. Elle témoigne de la complexité de l'apprentissage par concept dans la géographie scolaire notamment du concept « habiter ». Il y a diverses façons d'habiter un espace et les élèves parfois oublient que les représentations font parties de l'identité d'un territoire. Pour ne pas vulgariser ou réduire un concept à un simple cours typique, la tâche complexe ou le travail de groupe permet comme sur la Polynésie française de travailler des points de vue divergents à la fois pour ouvrir le champ des possibles aux élèves. Ils se forgent ainsi une image plus générale et nuancée à la

fin de la séquence plutôt que de les cantonner à une vision uniforme et biaisée d'un espace géographique.

## Conclusion

En conclusion, les tâches complexes apparaissent comme un outil méthodologique et pédagogique adéquat pour appréhender des notions et des concepts difficiles à l'échelle de l'élève. Seulement, bien que la démonstration ne nous permet pas de qualifier la tâche complexe d'approche la plus pertinente, pour qu'elles soient réussies et qu'elles apportent une plus-value à l'enseignement, elle demande une certaine rigueur. Les géographes ont débattu tout au long du siècle pour trouver une grille de lecteur au concept d' « habiter » en géographie. Tantôt vu comme un fait de civilisation matérielle, tantôt comme un pur produit de nos représentations et de nos sens. Finalement, « habiter » fait la synthèse de toutes ses réflexions et traversent les paradigmes de la géographie, habiter c'est résider mais aussi pratiquer, se déplacer et cohabiter. Mais comment le rendre accessible aux élèves ? Sa polysémie rend le concept difficile à enseigner et à transmettre au public du cycle 3. Pour trouver un moyen efficace et porteur de résultat, il faut alors s'interroger sur l'apprentissage. Sur ce processus développé par les élèves qui peut dépendre de facteurs externes ou internes au sujet. Le temps de l'innéisme est révolu, et les sciences humaines et sociales s'accordent pour dire que l'élève doit construire, et déconstruire son savoir. De nos jours, il semble alors plus logique de s'inscrire dans une démarche socioconstructiviste. L'élève va donner du sens à son savoir, qui se décompose en savoir scientifique, savoir-être et savoir-faire. Il apprend également du travail en équipe pour confronter ses idées et développer son esprit critique. Pour cela il faut stimuler l'élève, lui donner une tâche lors de certaines séquences avec un objectif de production finale. Il développe un processus de travail qui le rend partiellement autonome tout en validant le long de la production une série de compétences ciblées par l'enseignement. Une tâche complexe demande un temps conséquent de mise en place tant en amont qu'en aval. Le professeur doit dresser sa liste d'objectifs notionnels et optionnels afin de délimiter un champ de recherche. Le professeur doit choisir ainsi un support, ou des supports, des contraintes pour les élèves afin de les stimuler et un but final. Dans ce cas uniquement l'élève comprendra la tâche qui lui est donnée et pourra donner du sens à son apprentissage en voyant le fruit de son travail final. Cela nécessite également une réflexion

sur les moyens d'évaluation et de contrôle de la réussite de la tâche complexe. L'élève doit sentir que son apprentissage évolue, que son savoir évolue d'où la présence des quiz de représentations ici avec la projection des graphiques en classe qui a été appréciée par les élèves. La présence d'une variété de rôles et de points de vue permet donc de montrer aux élèves qu'il y a plusieurs façons d'habiter un espace et l'image que l'on a d'un espace c'est aussi une caractéristique qui le définit. La séquence se prêtait aisément aux représentations car Tahiti et la Polynésie française véhiculent un imaginaire exotique et paradisiaque d'où l'intérêt de le voir sur plusieurs angles. Les élèves ont alors compris pourquoi le touriste était important mais également quelles étaient les limites de cet espace. Pour tenter de prouver la pertinence de la tâche complexe expérimentée au mois de janvier, il a alors fallu trouver deux lectures possibles de la séquence pour comparer les résultats et en tirer ainsi les conclusions nécessaires à nos hypothèses de départ.

Après l'analyse des résultats et des différents supports intermédiaires pour dresser les bilans, le constat est souvent resté le même. La tâche complexe a permis aux élèves d'appréhender ce concept géographique complexe en ouvrant plusieurs points de vue. Mais le travail de groupe proposé aux 6$^{e}$2 a également débouché sur ces résultats, la classe a d'ailleurs eu des meilleurs notes finales que les élèves qui étaient choisis pour la tâche complexe. La tâche complexe ne s'est alors pas révélée comme l'outil le plus pertinent pour l' « habiter » mais comme un outil très pertinent pour combler l'écart entre les classes et pour l'apprentissage du savoir être en plus de l'approche par compétence. En effet, les élèves ont diminué sur cette séquence la différence de niveau avec la classe de 6$^{e}$2. Mais mieux que cela, ils ont également validé un certain nombre de compétences comme « coopérer et mutualiser » et ont réussi seuls à trouver un processus d'apprentissage et d'exercice pour mener à bien le projet de production finale. Les élèves sont devenus plus autonomes et ils ont pu déconstruire et reconstruire leur savoir à l'aide des corpus documentaires, de leurs recherches et de l'écoute des autres exposés. D'une façon générale, la critique de l'expérimentation mise en place concerne peut-être davantage le fond que la forme. Les heures en demi-groupe, les moyens et dispositifs retenus pour évaluer la pertinence de la tâche ainsi que la répartition des groupes sont plutôt à retenir dans les aspects positifs de cette expérience en raison des conditions propices de l'établissement. Néanmoins, il faudrait revoir les contenus des corpus documentaires, les verbes d'action dans la consigne voire les

rôles. En effet, il semblerait que la différenciation pédagogique entre les classes et à l'intérieur des classes aurait dû être renforcée et davantage réfléchie pour ne pas mettre les élèves soit dans une zone de confort, soit en grande difficulté. Il faut également faire attention quant à l'usage des tâches complexes. Cet appareillage méthodologique et pédagogique efficace ne doit pas non plus devenir systématique dans l'enseignement au risque d'assimiler les cours « classiques », comme les cours dialogués ou magistraux, à des cours ennuyeux pour les élèves. Le travail en groupe doit rester un levier supplémentaire selon les chercheurs mais pas quelque chose de systématique. En outre l'élève doit également être en situation d'autonomie et de travail individuel. Enfin, en raison du temps consacré à la préparation d'une tâche complexe en amont et en aval, le dispositif n'est pas toujours simple à mettre en place surtout lorsque l'on a plusieurs niveaux et de nombreux concepts à aborder avec nos classes. La tâche complexe reste encoure un outil qui fait débat mais qui montre des résultats positifs, un outil qui s'insère de plus en plus dans les contenus d'enseignement pour rendre les compréhensions et les apprentissages de concepts scolaires plus accessibles.

C:\Users\goupy\Documents\Cours de Fac\Master\M2 stage\Corentin Goupy\Mémoire\Bibliographie mémoire Goupy Corentin.docx

## Annexe 1 : BO spécial du 26 novembre 2015.

La notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie. En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent.
Les élèves découvrent ainsi que pratiquer un lieu, pour une personne, c'est en avoir l'usage et y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs... Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaitre les fonctions, le partager avec d'autres. Les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde.

| **Classe de sixième** | |
|---|---|
| **Repères annuels de programmation** | **Démarches et contenus d'enseignement** |
| **Thème 1**<br>**Habiter une métropole**<br><br>Les métropoles et leurs habitants.<br><br>La ville de demain. | La métropolisation est une caractéristique majeure de l'évolution géographique du monde contemporain et ce thème doit donner les premières bases de connaissances à l'élève, qui seront remobilisées en classe de 4e.<br>Pour le premier sous-thème on se fonde sur une étude de deux cas de métropoles choisies pour l'une dans un pays développé, pour l'autre dans un pays émergent ou en développement.<br>Il s'agit de caractériser ce qu'est une métropole, en insistant sur ses fonctions économiques, sociales, politiques et culturelles, sur la variété des espaces qui la composent et les flux qui la parcourent. Elles sont marquées par la diversité de leurs habitants : résidents, migrants pendulaires, touristes, usagers occasionnels la pratiquent différemment et contribuent à la façonner. Quels sont les problèmes et les contraintes de la métropole d'aujourd'hui ? Quelles sont les réponses apportées ou envisagées ? Quelles sont les analogies et les différences entre une métropole d'un pays développé et une d'un pays émergent ou en développement ? Les élèves sont ensuite invités, dans le cadre d'une initiation à la prospective territoriale, à imaginer la ville du futur : comment s'y déplacer ? Comment repenser la question de son approvisionnement ? Quelles architectures inventer ? Comment ménager la cohabitation pour mieux vivre ensemble ? Comment améliorer le développement durable ? Le sujet peut se prêter à une approche pluridisciplinaire. |
| **Thème 2**<br>**Habiter un espace de faible densité**<br><br>Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité.<br><br>Habiter un espace de faible densité à vocation agricole. | Certains espaces présentent des contraintes particulières pour l'occupation humaine. Les sociétés, suivant leurs traditions culturelles et les moyens dont elles disposent, les subissent, s'y adaptent, les surmontent voire les transforment en atouts. On mettra en évidence les représentations dont ces espaces sont parfois l'objet ainsi que les dynamiques qui leur sont propres, notamment pour se doter d'une très grande biodiversité.<br>Les espaces de faible densité à vocation agricole recouvrent tout autant des espaces riches intégrés aux dynamiques urbaines que des espaces ruraux en déprise et en voie de désertification.<br>Les cas étudiés sont laissés au choix du professeur mais peuvent donner lieu à des études comparatives entre les « Nords » et les « Suds ». |
| **Thème 3**<br>**Habiter les littoraux** | Les littoraux concentrent une part accrue de la population mondiale et sont des espaces aménagés pour des usages et pratiques très variés. La question porte plus spécifiquement sur les espaces littoraux à vocation industrialo-portuaire et/ou touristique. Les types d'activités, les |

| | |
|---|---|
| Littoral industrialo-portuaire, littoral touristique. | choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les façons d'habiter ces littoraux. C'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection. |
| **Thème 4**<br>**Le monde habité**<br><br>La répartition de la population mondiale et ses dynamiques.<br><br>La variété des formes d'occupation spatiale dans le monde. | Où sont les femmes et les hommes sur la Terre ? Comment expliquer l'inégal peuplement de la Terre ? Quelles sont les dynamiques de peuplement en cours ? Le thème est ainsi l'occasion de proposer une approche de géo-histoire en montrant les permanences des grands foyers de population et leurs évolutions dans la longue durée. Les formes d'occupation spatiale et les inégalités de la répartition de la population posent par ailleurs des contraintes spécifiques aux habitants. Il s'agira d'en donner quelques exemples concrets. |

## Annexe 2 : Emploi du temps




Annexe 3 : Notes des élèves séquence « La ville de demain » 6e4

| Noms | Coopérer et mutualiser : Investissement et mise en commun. | Se repérer dans l'espace : Maîtrise du vocabulaire géographique et de la notion d'échelle. | Pratiquer différents langages : Production finale et orale | /10 |
|---|---|---|---|---|
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7.5 |
| | Acquis | Acquis | Dépassé | 8 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7.5 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Insuffisant | 5.5 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Insuffisant | 5.5 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7.5 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Acquis | Partiellement | 6.5 |
| | Acquis | Dépassé | Insuffisant | 7 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Dépassé | Acquis | 8 |
| | Acquis | Dépassé | Acquis | 8 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Acquis | Acquis | Partiellement | 6.5 |
| | Acquis | Acquis | Dépassé | 8 |
| | Acquis | Acquis | Dépassé | 8 |
| | Acquis | Acquis | Dépassé | 8 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Partiellement | Acquis | 6.5 |
| | Insuffisant | Acquis | Acquis | 5 |
| | Acquis | Acquis | Insuffisant | 6 |
| | Acquis | Acquis | Insuffisant | 6 |
| | Dépassé | Dépassé | Acquis | 9 |
| | Dépassé | Dépassé | Partiellement | 8.5 |
| | Acquis | Partiellement | Insuffisant | 5.5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Insuffisant | Acquis | Insuffisant | 4 |
| | Insuffisant | Acquis | Insuffisant | 4 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Partiellement | Acquis | 6.5 |
| | | | | |

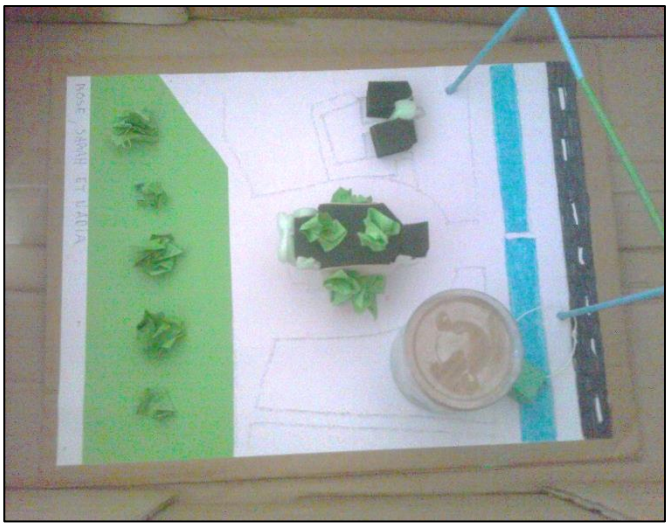
## Annexe 3 Bis : Notes des élèves séquence « La ville de demain » 6e2

| Noms | Coopérer et mutualiser : Investissement et mise en commun. | Se repérer dans l'espace : Maîtrise du vocabulaire géographique et de la notion d'échelle. | Pratiquer différents langages : Production finale et orale | /10 |
|---|---|---|---|---|
| | Acquis | Acquis | Partiellement acquis | 6.5 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Acquis | 7 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Acquis | 7 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Dépassé | Acquis | 8 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Acquis | 7 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Acquis | 6.5 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Acquis | 6.5 |
| | Acquis | Dépassé | Acquis | 8 |
| | Acquis | Acquis | Dépassé | 8 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Acquis | Dépassé | 8 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Dépassé | Acquis | Dépassé | 9 |
| | Acquis | Partiellement acquis | Partiellement acquis | 6 |
| | Acquis | Acquis | Dépassé | 8 |
| | Acquis | Dépassé | Acquis | 8 |
| | Dépassé | Acquis | Acquis | 8 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Dépassé | Acquis | Dépassé | 9 |
| | Acquis | Acquis | Acquis | 7 |
| | Dépassé | Acquis | Dépassé | 9 |
| | Dépassé | Acquis | Dépassé | 9 |

## Annexe 4 : Photographies de certaines maquettes réalisées










## Annexe 6 : Test de représentation de fin de séquence

I-Quiz sur Tahiti n°2

1) ***Qu'est-ce que Tahiti ?***

| | | |
|---|---|---|
| A = Un État | B = Une île | C = Une ville |

2) ***Quelle est la langue officielle des habitants de Tahiti ?***

| | | |
|---|---|---|
| A = Le tahitien | B = L'Anglais | C = Français |

3) ***Comment sont les habitations de Tahiti ?***

| | | |
|---|---|---|
| A = Ce sont des cabanes en bois | B = Il y a des immeubles, des maisons, des cabanes,… | C = Il n'y en a pas |

4) ***Quelle est la principale contrainte naturelle de Tahiti ?***

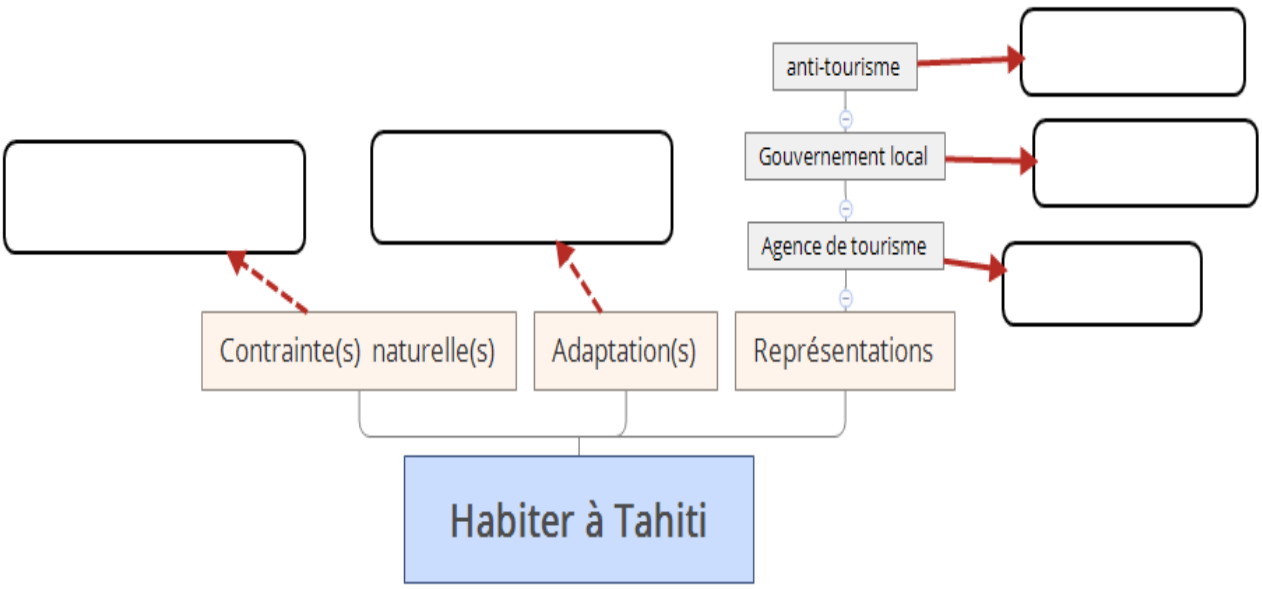
| | | |
|---|---|---|
| A = Le soleil | B = Les volcans | C = Sa position géographique |

5) ***Quand tu penses à Tahiti, quel est le premier mot qui te vient en tête ?***

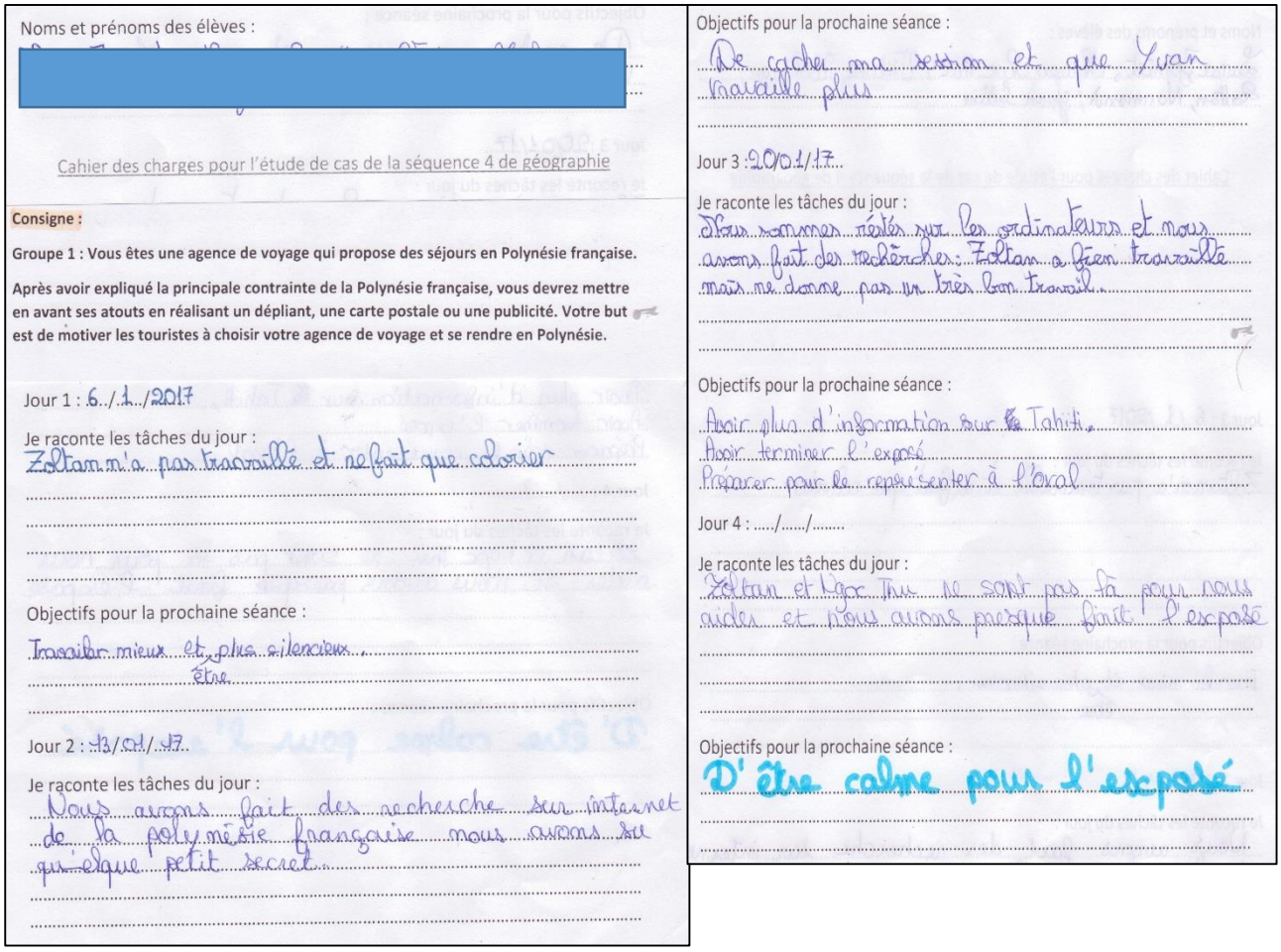
……

II- Trace écrite de la séquence.

À l'aide des exposés et de ton activité sur la séquence, je complète la carte mentale.



## Annexe 7 : Journal de bord de deux groupes de 6e4



Noms et prénoms des élèves :

[redacted]

Cahier des charges pour l'étude de cas de la séquence 4 de géographie

**Consigne :**

**Groupe 1 : Vous êtes une agence de voyage qui propose des séjours en Polynésie française.**

**Après avoir expliqué la principale contrainte de la Polynésie française, vous devrez mettre en avant ses atouts en réalisant un dépliant, une carte postale ou une publicité. Votre but est de motiver les touristes à choisir votre agence de voyage et se rendre en Polynésie.**

Jour 1 : 6./1./2017

Je raconte les tâches du jour :
Zoltan m'a pas travaillé et ne fait que colorier

Objectifs pour la prochaine séance :
Travailler mieux et plus silencieux.
être

Jour 2 : 13/01/17

Je raconte les tâches du jour :
Nous avons fait des recherche sur internet de la polynésie française nous avons su quelque petit secret

Objectifs pour la prochaine séance :
De cacher ma session et que Yvan travaille plus

Jour 3 : 20/01/17

Je raconte les tâches du jour :
Nous sommes restés sur les ordinateurs et nous avons fait des recherches : Zoltan a bien travaillé mais ne donne pas un très bon travail.

Objectifs pour la prochaine séance :
Avoir plus d'information sur la Tahiti.
Avoir terminer l'exposé
Préparer pour le représenter à l'oral

Jour 4 : ...../...../.....

Je raconte les tâches du jour :
Zoltan et Ugo Thu ne sont pas là pour nous aider et nous avons presque fini l'exposé

Objectifs pour la prochaine séance :
D'être calme pour l'exposé

Noms et prénoms des élèves :

[redacted]

Cahier des charges pour l'étude de cas de la séquence 4 de géographie

**Groupe 3 : Vous faîtes partie du ministère du tourisme de Polynésie française.**

**Après avoir expliqué la principale contrainte de la Polynésie française, vous devez réaliser une présentation qui montre que le tourisme est positif dans cette région. Votre but est d'indiquer les différentes raisons et de faire voter une politique du tourisme au parlement polynésien.**

Jour 1 : 06/01/17.

Je raconte les tâches du jour :

Ajourd'hui on a tenter de comprendre notre texte ou nos photos et comprendre notre tâche à faire.

Objectifs pour la prochaine séance :

De finir de comprendre et de mêtre en commun.

Jour 2 : 13/01/17.

Je raconte les tâches du jour :

On as commencer à comprendre. On a fini de comprendre nos document et on à commencer de faire la pancarte.

Objectifs pour la prochaine séance :

Faire le diaporamat et faire la pancarte

Jour 3 : 20/01/17.

Je raconte les tâches du jour :

On a fait les diaporamas, on a chercher les photos.

Objectifs pour la prochaine séance :

Finir les diaporamas et faire les textes qui vont dire.

Jour 4 : 27/01/17

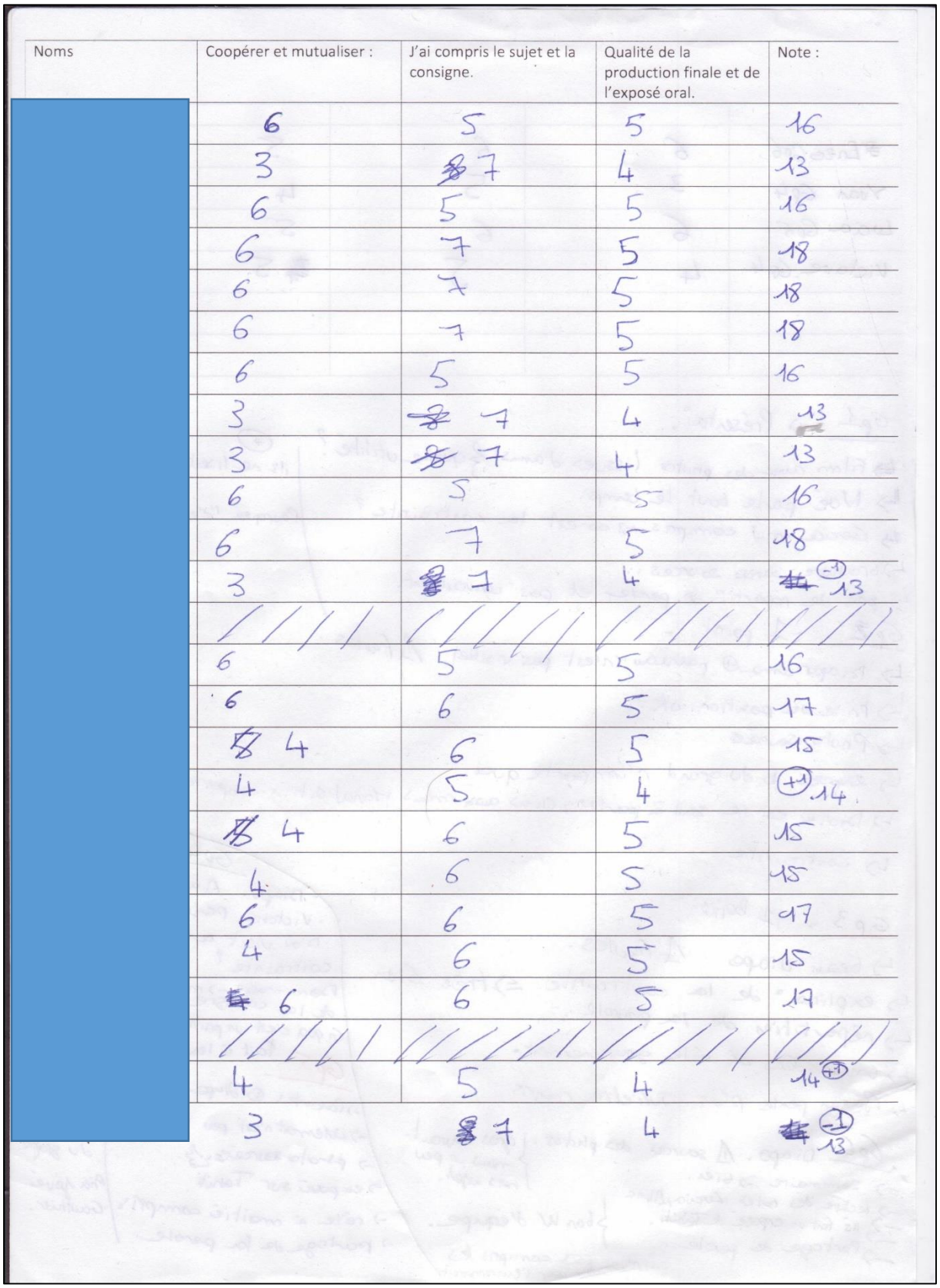
Je raconte les tâches du jour :

On a essayer de faire un quiz. On a fait le texte.

Objectifs pour la prochaine séance :

Bien faire l'expo.

## Annexe 8 Extrait des notes 6e4



| Noms | Coopérer et mutualiser : | J'ai compris le sujet et la consigne. | Qualité de la production finale et de l'exposé oral. | Note : |
|---|---|---|---|---|
| [redacted] | 6 | 5 | 5 | 16 |
| | 3 | ~~8~~ 7 | 4 | 13 |
| | 6 | 5 | 5 | 16 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | 6 | 5 | 5 | 16 |
| | 3 | ~~8~~ 7 | 4 | 13 |
| | 3 | ~~8~~ 7 | 4 | 13 |
| | 6 | 5 | 5 | 16 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | 3 | ~~8~~ 7 | 4 | ~~14~~ (-1) 13 |
| | / / / / | / / / / | / / / / | / / / / |
| | 6 | 5 | 5 | 16 |
| | 6 | 6 | 5 | 17 |
| | ~~8~~ 4 | 6 | 5 | 15 |
| | 4 | 5 | 4 | (+1) 14 |
| | ~~5~~ 4 | 6 | 5 | 15 |
| | 4 | 6 | 5 | 15 |
| | 6 | 6 | 5 | 17 |
| | 4 | 6 | 5 | 15 |
| | ~~4~~ 6 | 6 | 5 | 17 |
| | / / / / | / / / / | / / / / | / / / / |
| | 4 | 5 | 4 | 14 (+1) |
| | 3 | ~~8~~ 7 | 4 | ~~14~~ (-1) 13 |

## Annexe 9 : Journal de bord du groupe de Lola (6e2)

Noms et prénoms des élèves :

[redacted]

Cahier des charges pour l'étude de cas de la séquence 4 de géographie

**Groupe 2 : Vous êtes une association qui s'oppose au tourisme en Polynésie française.**

**Après avoir expliqué la principale contrainte de la Polynésie française, vous devez réaliser un panneau ou des pancartes qui montrent les risques et les impacts du tourisme dans cette région. Votre but est de convaincre les Français à ne plus aller là-bas.**

Jour 1 : 6./01/17

Je raconte les tâches du jour :

Nous avons terminé l'étape 1 et l'étape 2. Nous avons réfléchi à la production finale.

Objectifs pour la prochaine séance :

Mise en commun mise en forme de la production finale.

Jour 2 : 13./01/17

Je raconte les tâches du jour :

Non équipe n'était pas d'accord pour le support ce qui nous a grandement ralentis. Finalement nous avons commencé à former la pancarte. Nous avons aussi cherché des images pour faire des comparaisons des biens aux lois réels.

Objectifs pour la prochaine séance :

Ne pas se disputer et avoir rapidement fini le projet, être clair sur les sujets.

Jour 3 : 20./01/17

Je raconte les tâches du jour :

Nous avons finalisé les textes et images de l'exposé.

Objectifs pour la prochaine séance :

Imprimer les documents faire la mise en page.

Jour 4 : 27./01/17

Je raconte les tâches du jour :

Finalisation du projet et préparation de l'exposé.

Objectifs pour la prochaine séance :

Ne pas bâcler pendant le passage de la fin du chapitre.

## Annexe 10 : Journal de bord du groupe de Raphaël (6e2)

Noms et prénoms des élèves :

[redacted]

Cahier des charges pour l'étude de cas de la séquence 4 de géographie

**Groupe 2 : Vous êtes une association qui s'oppose au tourisme en Polynésie française.**

**Après avoir expliqué la principale contrainte de la Polynésie française, vous devez réaliser un panneau ou des pancartes qui montrent les risques et les impacts du tourisme dans cette région. Votre but est de convaincre les Français à ne plus aller là-bas.**

Jour 1 : 06/01/2017

Je raconte les tâches du jour :
Nous avons identifié et répartis nos documents et nos tâches.

Objectifs pour la prochaine séance :
Se taire et écouter nos camarades

Jour 2 : 13/01/2017

Je raconte les tâches du jour :
Nous avons commencé le diaporama

Objectifs pour la prochaine séance :
Finir le diaporama

Jour 3 : 20/01/17

Je raconte les tâches du jour :
Nous sommes allés en salle informatique et nous avons en partie fini le diaporama

Objectifs pour la prochaine séance :
S'organiser pour la présentation devant la classe : savoir se donner la parole

Jour 4 : 27/01/17

Je raconte les tâches du jour :
Aujourd'hui nous avons totalement fini le diaporama et nous nous sommes réparti la parole

Objectifs pour la prochaine séance :
Il faut ne pas faire de bêtises

Annexe 11 : Extrait du prospectus distribué par le groupe 1 de 6e2.

# Envie de voyager en famille ? Envie de partir en vacances ?

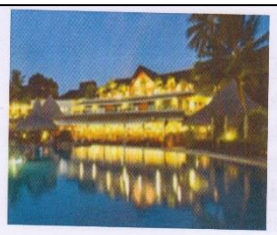
Le luxe au paradis, vos rêves deviennent réalité
Nous vous proposons un séjour sous le soleil de Tahiti.

Avez-vous envie de découvrir l'Histoire de ce petit monde niché au milieu de l'Océan Pacifique ?
Pour en savoir plus… Retrouvez-nous sur notre site Internet:
**http//:agencedevoyagepigence.com**

## INSCRIPTION A FAIRE SUR INTERNET

Nous vous proposons plusieurs hôtels typiquement Tahitiens, à vous de choisir celui qui vous ira le mieux. Vous inscrivez votre nom et vos dates de séjour et nous vous le réserverons. Pour les billets d'avion, le nombre de personnes et les dates de séjour suffiront pour vous les réserver. Vous nous réglerez par Internet.

BONNE LECTURE !!!



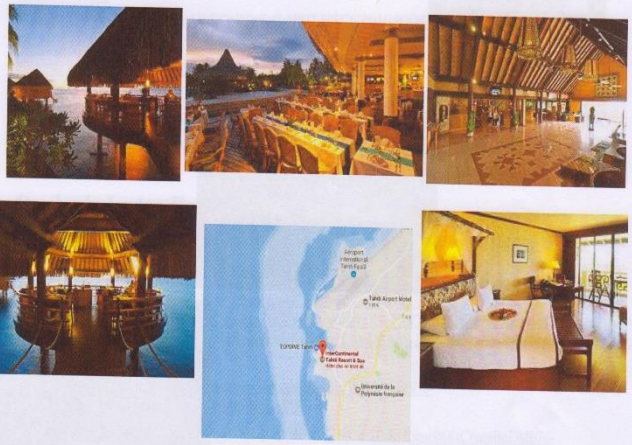
313 € Par nuit
Soit 5 008 €
InterContinental Tahiti

## InterContinental Tahiti

Un jardin luxuriant, un magnifique lagon turquoise, des sommets volcaniques s'élevant au loin, l'InterContinental Tahiti Resort & Spa est le point de départ idéal pour vos vacances en Polynésie française.

Situé sur l'île principale de Papeete, à seulement deux kilomètres de l'aéroport et des boutiques de la ville, l'hôtel vous accueille dans un jardin tropical de 12 hectares entouré de mers claires. Avec des bungalows sur pilotis, des chambres avec vue sur la lagune et des vues sur le jardin, cet hébergement haut de gamme offre une vue panoramique sur Tahiti, mettant en vedette l'océan étincelant et les montagnes volcaniques de l'île Moorea.

L'hôtel dispose de deux superbes piscines à débordement au milieu de plantes et de palmiers ainsi qu'un spa. Il propose un large éventail d'activités et des installations haut de gamme, avec des restaurants et des bars.

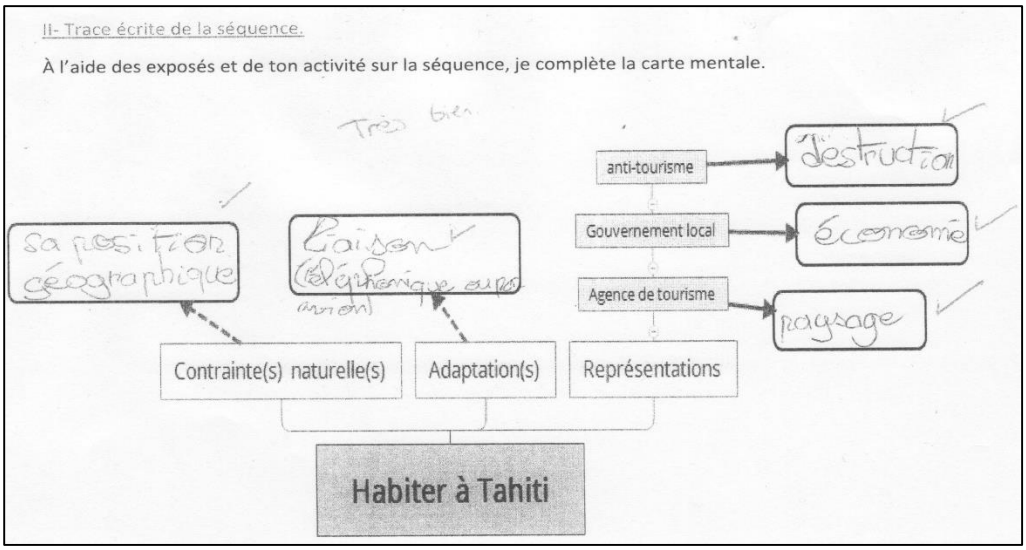


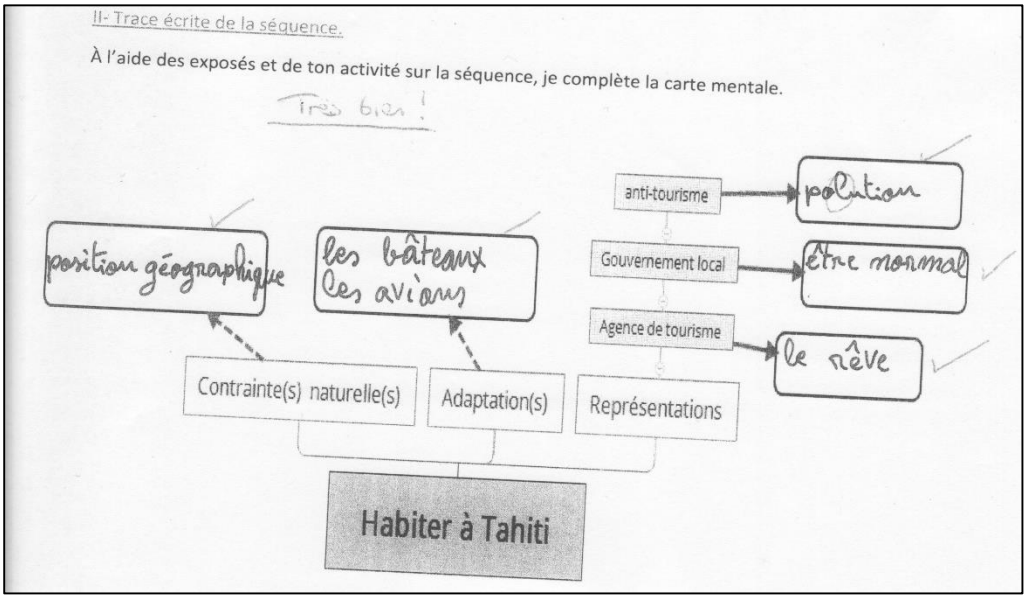
## Annexe 12 : Extrait des notes des 6e2

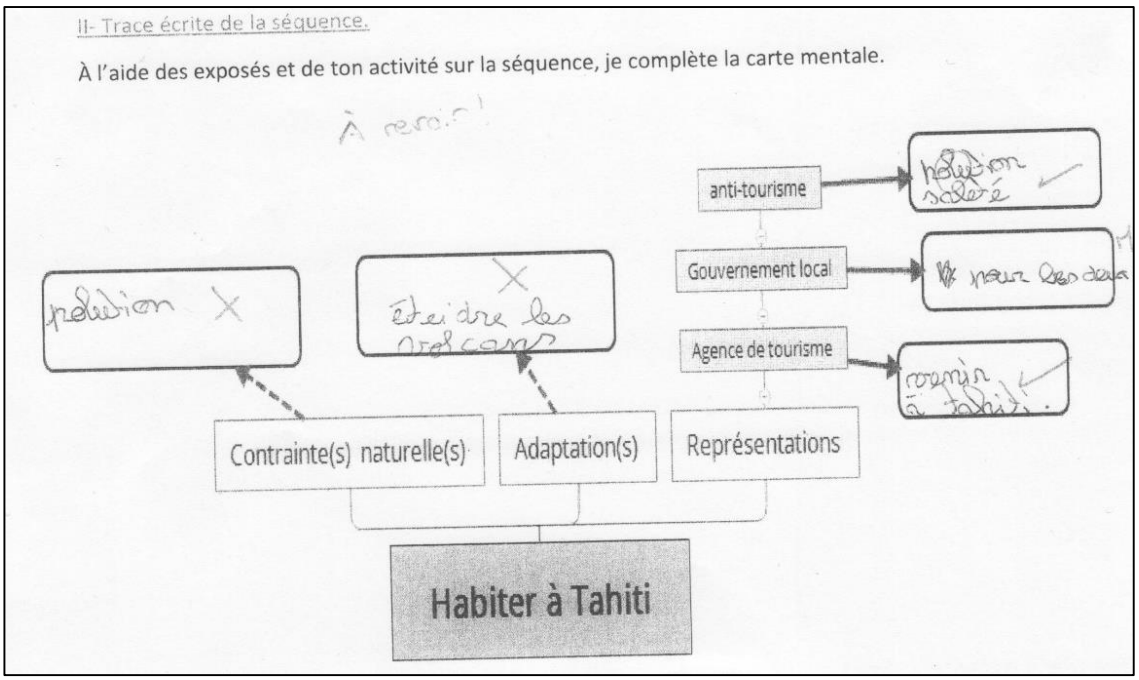
6e2

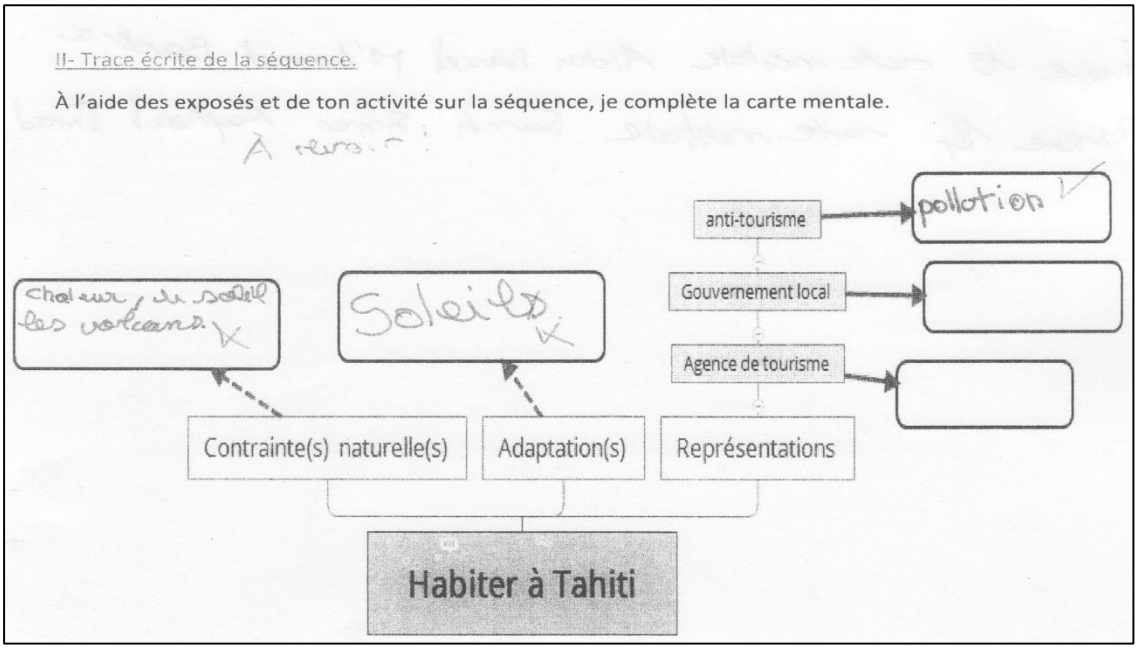
| Noms | Coopérer et mutualiser : Je sais répartir les tâches, travailler en équipe et respecter les autres /6 | J'ai compris le sujet et la consigne. J'utilise des informations et des sources sûres. /8 | Qualité de la production finale et de l'exposé oral. Maîtrise des TICE /6 | Note : /20 |
|---|---|---|---|---|
| [redacted] | 6 | 7 | 4,5 | 17,5 |
| | 5 | [redacted] 6 | 4,5 | ~~15,5~~ 16 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | 6 | 7 | 4,5 | 17,5 |
| | 6 | 7 | 4,5 | 17,5 |
| | 5 | 7 | 5 | 17 |
| | 5 | [redacted] 6 | 4,5 | ~~15,5~~ 16 |
| | 5 | [redacted] 6 | 4,5 | ~~15,5~~ 16 |
| | 5 | 7 | 5 | 17 |
| | 5 | 7 | 5 | 17 |
| | 5 | 7 | 5 | 17 |
| | 5 | [redacted] 6 | 4,5 | ~~15,5~~ 16 |
| | 6 | 7 | 4,5 | 17,5 |
| | 5 | [redacted] 6 | 4,5 | ~~15,5~~ 16 |
| | 5 | 7 | 5 | 17 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | 6 | 8 | 5 | 19 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | 4,5 | 7 | 5+① | 17,5 |
| | 6 | 7 | 6 | 19 |
| | 4,5 | 7 | 5+① | 17,5 |
| | 4,5 | 7 | 5+① | 17,5 |
| | 6 | 7 | 5 | 18 |
| | | | | |

## Annexe 13 : Quelques cartes mentales de 6e4

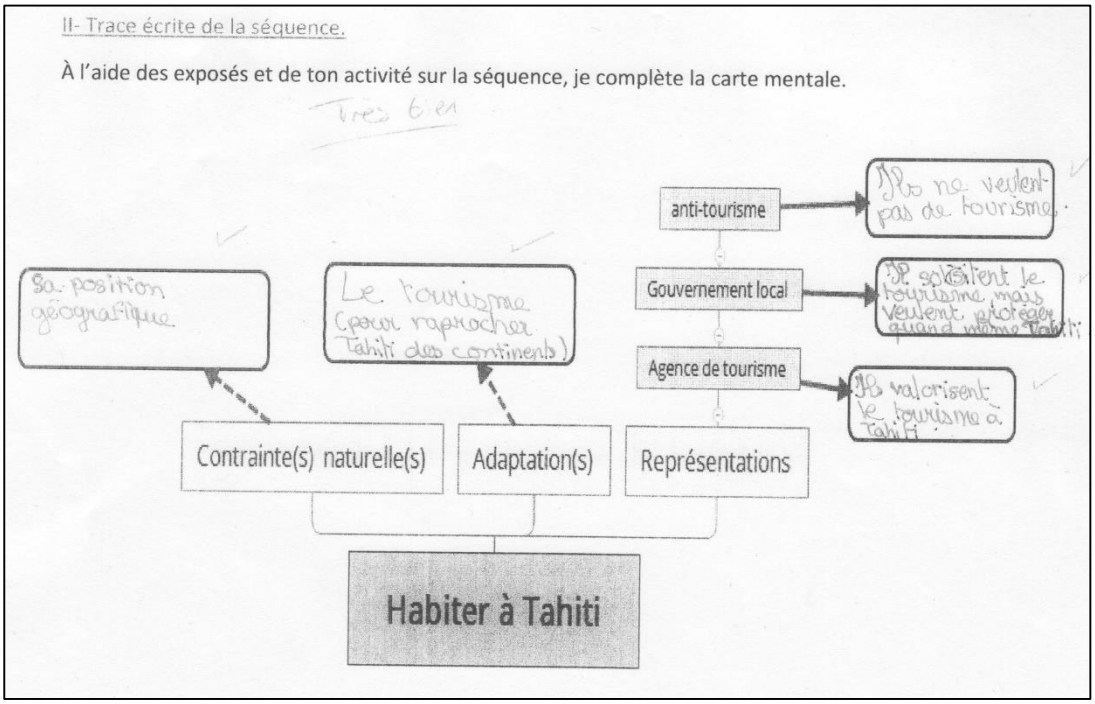


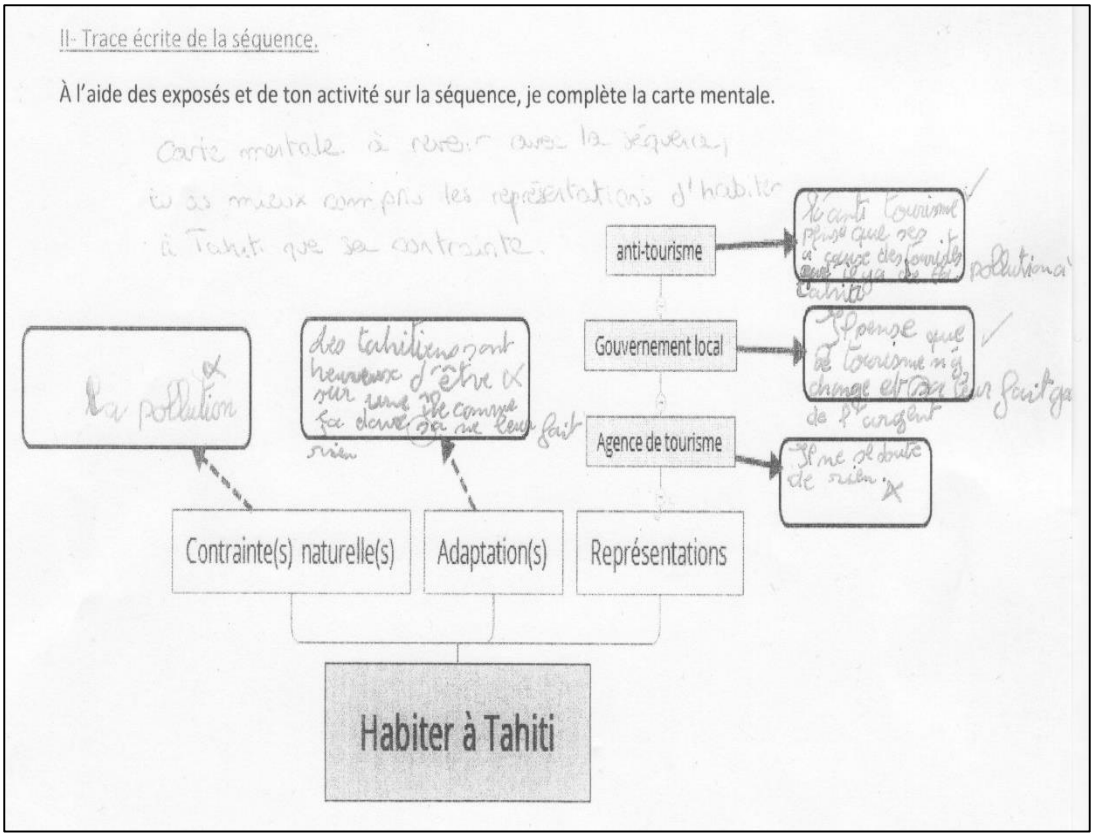



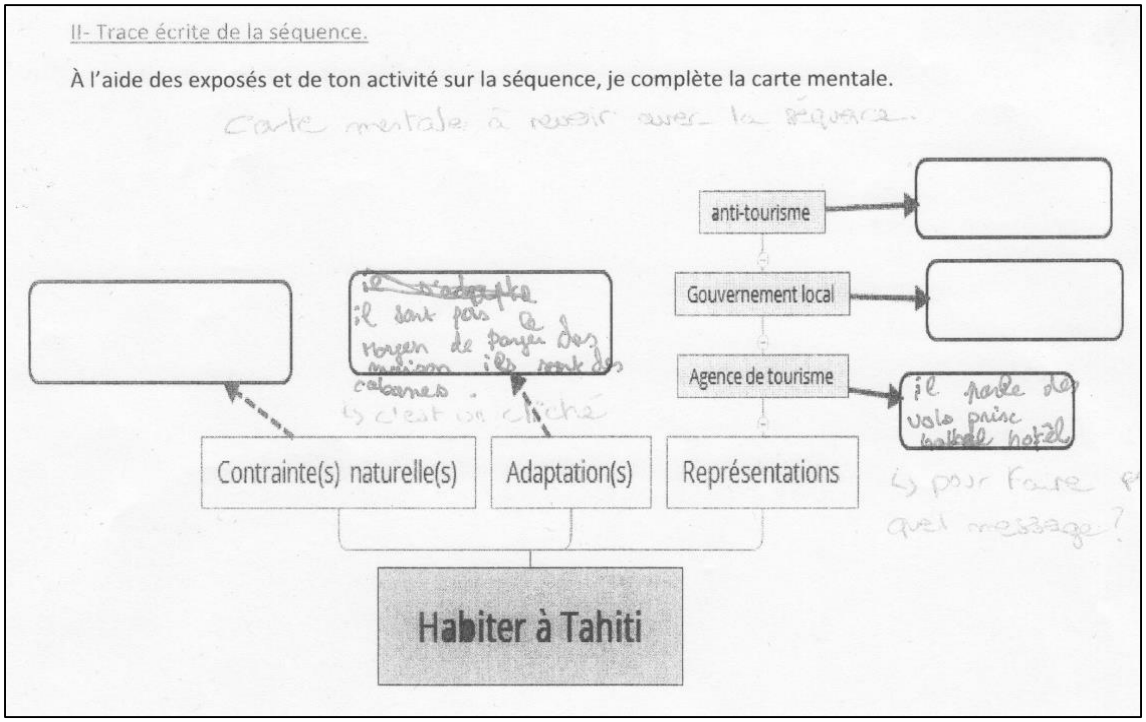

II- Trace écrite de la séquence.
À l'aide des exposés et de ton activité sur la séquence, je complète la carte mentale.
À revoir
anti-tourisme
Gouvernement local
Agence de tourisme
pollution
Éteindre les volcans
Contrainte(s) naturelle(s)
Adaptation(s)
Représentations
Habiter à Tahiti

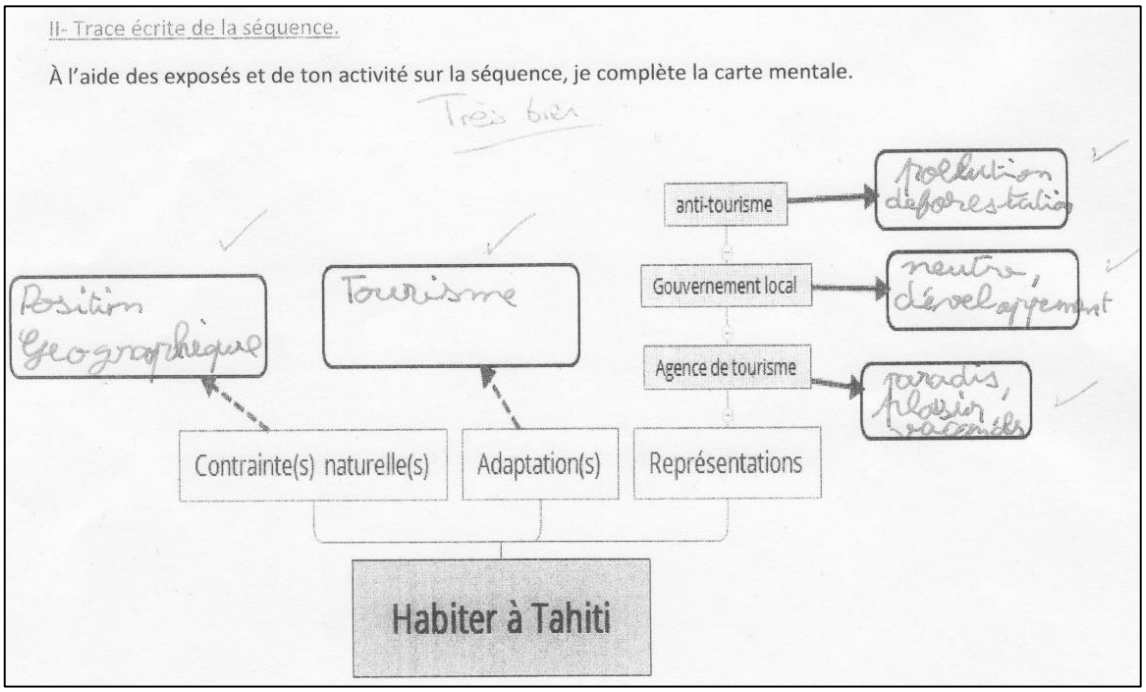

II- Trace écrite de la séquence.
À l'aide des exposés et de ton activité sur la séquence, je complète la carte mentale.
À revoir
anti-tourisme
pollution
Gouvernement local
Agence de tourisme
Soleil
Contrainte(s) naturelle(s)
Adaptation(s)
Représentations
Habiter à Tahiti

## Annexe 14 : Quelques cartes mentales des 6e2




II- Trace écrite de la séquence.
À l'aide des exposés et de ton activité sur la séquence, je complète la carte mentale.
anti-tourisme
Gouvernement local
Agence de tourisme
Contrainte(s) naturelle(s)
Adaptation(s)
Représentations
Habiter à Tahiti


II- Trace écrite de la séquence.
À l'aide des exposés et de ton activité sur la séquence, je complète la carte mentale.
Très bien
anti-tourisme
Gouvernement local
Agence de tourisme
Tourisme
Contrainte(s) naturelle(s)
Adaptation(s)
Représentations
Habiter à Tahiti