



HAL
open science

Enseigner l'Histoire-Géographie-EMC au collège : une entrée par les tâches complexes

Delphine Chiocci

► **To cite this version:**

Delphine Chiocci. Enseigner l'Histoire-Géographie-EMC au collège : une entrée par les tâches complexes. Education. 2018. dumas-02083763

HAL Id: dumas-02083763

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083763>

Submitted on 21 Sep 2020

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.

Année universitaire 2017- 2018

Diplôme Universitaire mention Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, parcours Second degré

**Enseigner l'Histoire-Géographie-EMC au collège :
une entrée par les tâches complexes**

Présenté par : Delphine CHIOCCI

Mémoire encadré par : Anne DUFOUR

Remerciements

Je tiens, avant toute chose, à remercier mes responsables et formateurs de l'ESPE de Grenoble, Gilles Darier, Michel Paquier et Anne Dufour, pour le soutien apporté, pour les conseils prodigués, la bienveillance et la patience avec laquelle ils m'ont accompagnée durant cette année de formation et la réalisation de cet écrit.

Je remercie également l'équipe de direction du collège Lamartine, Madame Rigommier et Monsieur Collomb, pour leur accueil cordial et pour m'avoir permis, dès la première année, de participer à des projets, de connaître et de comprendre nombre d'aspects de la vie et de l'organisation d'un établissement scolaire.

Je tiens à saluer toutes les équipes pédagogiques et éducatives, pour leur soutien durant cette année de stage, pour les échanges et les conseils, pour les beaux projets qui se sont réalisés grâce à eux, et en particulier Nicolas Léonard, collègue stagiaire précieux et compagnon de route de tous les instants.

J'adresse également mes remerciements à Olivier Quinet, pour le temps qu'il a accepté de prendre pour répondre à mes questionnements, pour les pistes qu'il m'a signalées et pour la confiance qu'il m'a accordée en me permettant de contribuer au site des *TâCos de Thucydide et de Rameau* dès ma première année d'exercice.

Enfin, je ne pourrais faire l'impasse sur Sylvain Hausard, qui a été pour moi un tuteur exceptionnel, patient, enthousiaste et rigoureux, toujours prêt à partager son expérience et à guider mes errances, à mettre mes chancelllements en perspective et à repousser les limites de ma curiosité et de mon envie d'apprendre. Il m'a fait découvrir un monde de possibilités, d'expérimentations variées et de pratiques pédagogiques diverses, qui donnent à la classe un espace bien plus vaste, bien plus complexe, et au métier d'enseignant la dimension d'une recherche permanente, d'une richesse infinie.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
I. État de l'art et cadre théorique.....	3
I.1 Établir une progression par compétences cohérente.....	4
I.1.1 Progresser (et penser?) par compétences, une obligation professionnelle.....	4
I.1.2 Une pratique globale pour diversifier les enjeux de l'évaluation à l'école.....	6
I.2. Pratiquer la différenciation pédagogique.....	7
I.2.1 La différenciation pédagogique : un idéal institutionnalisé ?.....	7
I.2.2 Des définitions théoriques fortement ancrées dans les pratiques.....	8
I.3. Mettre en place une pédagogie complexe.....	9
I.3.1 Les théories de la complexité en pédagogie.....	9
I.3.2 Une nécessaire coopération, une indispensable autonomie.....	11
I.4 Problématisation et enjeux.....	12
I.5 Remédiation: le travail par tâches complexes.....	13
I.5.1 Quelques définitions d'ordre général.....	13
I.5.2 Un outil multiforme, des composantes fondamentales.....	14
I.5.3 Le choix de la « TâCo ».....	17
II. Mise en œuvre.....	18
II.1 Situation concrète.....	19
II.1.1 Présentation des groupes-classes et portrait statistique.....	19
II.1.2 Définition des stratégies pédagogiques choisies en fonction du contexte présenté.....	23
II.2 Création des outils.....	25
II.2.1 Tableaux de compétences.....	26
II.2.2 Fiches de mise en œuvre.....	26
II.2.3 « Coups de pouce ».....	27
II.2.4 Grilles d'évaluations.....	27
II.3 Présentation des séquences observées et de leurs attendus.....	28
II.3.1 Tâche complexe « simple » : le <i>Jury d'Assises</i>	28
II.3.2 Tâche complexe « à rôles » : Conférence « Éclairer les Lumières ».....	32
II.3.3 Tâche complexe « éditoriale »: La Révolution industrielle, une Europe transformée ?.....	36
III. Bilan réflexif.....	41
III.1 Obstacles et limites.....	41
III.1.1 Le problème du temps : la tâche complexe dans la progression annuelle.....	42
III.1.2 Le problème de l'adaptation : comment différencier ?.....	44
III.1.3 Le problème de l'évaluation des compétences dans les rendus des élèves.....	46
III.2 Quelques réflexions conclusives.....	47

BIBLIOGRAPHIE	A
ANNEXES	I
I. Tableaux de compétences.....	I
II. Fiches de mise en œuvre.....	III
III. Fiches « coup de pouce ».....	VIII
IV. Exemple de grille d'évaluation.....	VIII
V. Les <i>Jetons Madame</i> : apprendre l'autonomie par la gamification ?.....	X

INTRODUCTION

La découverte du travail par tâches complexes a été, pour moi, une corrélation directe de mon entrée dans le métier, une circonstance heureuse rendue possible par l'accompagnement de terrain dont j'ai bénéficié dès mon arrivée au Collège Lamartine de Crémieu.

Alors que je me familiarisais peu à peu avec les facettes et les exigences variées du métier d'enseignant, que je faisais face aux premiers écueils et à l'urgence d'y remédier, cette pratique pédagogique m'est apparue toujours plus riche, plus pertinente, plus en accord avec la manière d'enseigner que je désirais adopter.

Il m'a rapidement semblé qu'elle pourrait être un début de réponse aux questionnements qui ont accompagné ma rencontre avec la réalité d'enseigner ; comment réussir à concilier simultanément un niveau d'exigence élevé et une prise en compte réaliste des possibilités de chacun de mes élèves, comment inciter les soixante-quinze individualités qui forment mes classes par tranches de vingt-cinq à travailler de concert sans que personne ne soit pénalisé, comment allier, ainsi que le programme l'exige, l'acquisition des savoirs et la pratique de compétences variées, autant de questionnements qui débouchent sur une demande essentielle : comment enseigner de manière efficace l'histoire, la géographie et l'EMC à ces classes, dans le contexte et dans la réalité où je me trouve ?

La Quatrième est, sous bien des aspects, un niveau charnière, un niveau d'attente : elle est le cœur du cycle 4, cycle des approfondissements, sans examen, mais très loin d'être dénuée d'enjeux. C'est le niveau des possibles et des chances, celui qui tire le bilan provisoire du cycle 4, dépasse les compétences du cycle 3 et se focalise sur le renforcement, pour préparer l'avenir scolaire et/ou professionnel des élèves, des compétences découvertes en Cinquième. Mais c'est aussi un niveau réputé difficile, en raison de l'âge des élèves, de la transition qu'ils vivent à ce moment-clef de leur vie, et à travers le double mouvement qui les inscrit dans la maturité (« le Brevet n'est pas loin », des choix doivent se faire, notamment pour les élèves qui seront destinés à poursuivre en voie professionnelle dès la Troisième) tout en les maintenant dans le cadre et les codes désormais connus du collège qu'ils ont réussi, pour la plupart, à appréhender. C'est également en Quatrième que se posent les questions des aménagements pour les élèves concernés : les demandes de tiers-temps, de PAP-PAI, doivent être enregistrées en cours d'année pour être appliquées lors du BDC, et mettent parfois en lumière des problèmes de diagnostic ou sont perçus à ce moment-là, quand les exigences augmentent et se diversifient (c'est le cas en histoire-géographie-EMC, avec l'apprentissage de l'argumentation et l'intensification des démarches de raisonnement qui accompagnent le programme de Quatrième).

Ces considérations générales, alliées aux spécificités que je présenterai dans cet écrit, ont de fait eu un impact sur la mise en forme d'une pédagogie que je voulais adapter aux situations que je rencontrais. J'ai donc orienté mes recherches vers les différents sujets touchant à ma pratique quotidienne, avec comme fil conducteur la réalisation de tâches complexes ponctuelles me permettant, tout en expérimentant d'autres modes et d'autres techniques d'enseignement, de lier au sein de mes préparations une progression en accord avec les compétences assignées au cycle 4, des processus de différenciation de diverses natures et la mise en place d'un système d'apprentissage basé sur la coopération et la collaboration des élèves, nécessitant des séquences complexes, avec des séries de tâches exigeant une répartition préalable et une mise en commun successive.

Dans un premier temps, cet écrit présentera le cadre théorique et les apports de la littérature scientifique qui m'ont servi d'appui pour élaborer l'expérience pédagogique des tâches complexes que je présente ici ; le deuxième temps se concentrera sur la mise en application de ce cadre théorique au sein de ma pratique, à travers l'élaboration et la mise en œuvre de trois tâches complexes impliquant mes trois classes de Quatrième. Un troisième temps viendra conclure cette expérience : j'y exposerai les obstacles et les limites que j'ai pu rencontrer, tout en tirant le bilan des réflexions qui ont accompagné cette pratique pédagogique.

I. État de l'art et cadre théorique

La proposition pédagogique que nous présenterons dans cet écrit s'est formée autour de trois enjeux majeurs, mis en évidence par les premiers écueils et les premières recherches de remédiations en contexte d'exercice. Le premier enjeu a été celui de trouver un moyen satisfaisant d'appliquer concrètement la progression par compétences, d'en faire une vraie ligne de conduite et de réussir à mener de concert, au sein des classes, l'acquisition des savoirs et la pratique des savoir-faire et savoir-être inhérents à la formation des collégiens, comme élèves, comme citoyens et comme membres à part entière d'une communauté scolaire vouée à s'étendre ensuite dans leurs pratiques quotidiennes.

Cette réflexion, assez théorique, nous a amené à nous poser la question plus concrète de la gestion de l'hétérogénéité des classes, qui nous a conduit au second enjeu, celui de la différenciation pédagogique, d'une part comme composante et condition *sine qua non* de l'exercice du métier d'enseignant depuis la création du collège unique, et de fait valeur institutionnelle, d'autre part sur la pratique *in situ* de la différenciation pédagogique : quelles stratégies appliquer, quelles barrières surmonter, quels objectifs viser dans la recherche d'une harmonisation visant à réduire les inégalités, à conduire les élèves vers un but commun à travers les objectifs du Socle commun de compétences, de connaissances et de culture (« S4C ») tout en respectant leurs modalités d'apprentissages, en mettant en valeur leurs points forts et en trouvant des remédiations satisfaisantes face aux écueils qu'ils rencontrent ? À ces deux enjeux fondamentaux, s'est naturellement ajouté celui de mener une pédagogie nécessairement complexe, c'est-à-dire une pédagogie qui articulerait en son sein les valeurs, les principes, les compétences et les connaissances dans une progression simultanée, qui mêlerait aux intelligences linguistiques et logico-mathématiques connues des systèmes scolaires le développement des intelligences sociales¹, favorisant un climat de sérénité, de bienveillance et de coopération entre les élèves, essentiel à la formation d'un groupe-classe soudé dans lequel chacun pourrait s'épanouir, demander, donner et recevoir de l'aide, dans le but de désamorcer les processus d'ennui et d'échec par la proposition permanente d'une alternative, sans pour autant laisser de côté (et même en les développant) les exigences et la rigueur inhérentes à la formation des élèves en histoire, géographie et EMC.

¹ L'intelligence linguistique (maîtrise des langages verbaux, écrits et oraux), l'intelligence logico-mathématique (analyses, formation d'hypothèses, réflexion abstraites) et l'intelligence sociale (ou interpersonnelle : empathie, coopération, socialisation, compréhension et maîtrise de l'organisation sociale) font partie des huit typologies d'intelligences développées par Howard Gardner dans les années 1980-1990. Cette théorie des intelligences multiples, et ses interprétations successives plus récentes, pointent la nécessité, en contexte de formation scolaire (Gardner, professeur à Harvard, s'étant lui-même penché sur le problème de l'échec scolaire), de diversifier les tâches pour faire appel aux formes d'intelligences moins mises à contribution, dans le but de trouver des voies alternatives d'apprentissages permettant à certains enfants d'assimiler les connaissances à travers la manière la plus conforme à leurs dispositions cognitives, tout en favorisant la coopération, l'échange et le partage.

I.1 Établir une progression par compétences cohérente

La pensée d'une progression par compétences est idée qui s'est progressivement ancrée dans le système scolaire français, une idée qui s'institutionnalise progressivement depuis 2005 et les premières propositions de création d'un « socle commun » de compétences². Conception complexe de la pratique éducative, les notions de compétence et plus encore de progression par compétences font partie du quotidien de l'enseignant, à la fois obligation professionnelle et outil multiforme dont nous définirons ici certaines caractéristiques.

I.1.1 Progresser (et penser?) par compétences, une obligation professionnelle

D'après la définition du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 23 avril 2015, qui en entérine sa création, « [le] socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre-ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves. »³. Cette décision du Ministère de l'Éducation Nationale impose donc à tous les enseignants de se projeter sur un terme qui dépasse le cadre de l'année scolaire ordinaire, et de penser leurs démarches didactiques et pédagogiques dans une progression curriculaire, au sens le plus proche de son étymologie : dépassant le cursus,

²Le rapport de l'IGEN de juin 2007 donne la définition suivante de la « compétence », ainsi qu'elle est interprétée dans le socle de compétences entré en vigueur en 2005 : « une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.) ; cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes. ». On retrouvera cette analyse dans l'interprétation de 2015, à la différence que si la compétence, en 2005, est avant tout un outil d'évaluation des acquis, elle se transforme en 2015 en un élément d'accompagnement permanent de la scolarité de l'élève, constitutif de la réforme du système scolaire, et acquiert de fait un poids plus important.

³BOEN n°17 du 23 avril 2015, section « Annexes »

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf

le rythme rectiligne et uniforme, la pensée du curriculum embrasse des champs plus larges, allie le parcours scolaire aux parcours de vie des élèves, ancrant l'école dans une réalité plus ouverte à leurs développements parallèles et futurs en admettant les divergences. Ces pratiques curriculaires, que l'on constatait déjà de manière ponctuelle dans les collèges à travers le travail commun au sein des équipes pédagogiques, les projets d'établissements et les parcours interdisciplinaires, ont pris depuis 2016 un sens institutionnel, légal, qui réaffirme d'une part le désir d'un plan général (la « refonte », la « refondation » de l'École), et qui met en exergue la volonté d'intégrer dans l'institution des paramètres plus fins : les champs du personnel, des intérêts des élèves, le souci d'une adaptation aux publics divers qu'elle doit appréhender, tout ce qui dépasse les devoirs d'instruction civique pour s'ancrer dans l'éducation citoyenne plurielle et complexe tout en attaquant le « mur » entre l'école et le « réel ».

Concrètement, le S4C est un outil : à travers les grilles des cinq « domaines » de formation, il énonce en les objectifs de formation que les élèves doivent remplir au long de leur cheminement au sein de l'éducation obligatoire (l'école primaire et le collège). Ces éléments s'organisent de façon curriculaire (on apprend par étapes), mais aussi spiralaire (par aller-retour constants entre les acquis et les découvertes, pour consolider l'apprentissage) : les cinq domaines⁴ présentent un panel varié de compétences et de connaissances devant s'articuler aux programmes scolaires, et forment un cadre dans lequel sont dispensés les savoirs scolaires.

L'exigence d'articuler la progression par compétences à la programmation des connaissances est une contrainte qui se révèle donc assez riche : la variation dans l'élaboration des séquences devient une obligation, dans le but de pratiquer et de faire pratiquer les différentes compétences du socle et d'acquérir les connaissances parallèles au contenu académique. Dans le cas de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, disciplines traditionnellement associées à l'écrit, au document, on inclura plus volontiers un travail d'expression orale, de la création de contenu sur support numérique ou des pratiques de coopération, d'auto-évaluation et de mise en commun, en plus des compétences traditionnelles d'expression écrite, de raisonnement, de spatialisation et de représentation graphique.

On mettra également à profit les compétences acquises dans d'autres disciplines, pour les faire travailler ou retravailler sous un nouvel angle, afin d'en encourager la flexibilité et l'adaptation aux diverses situations rencontrées, et leur remobilisation dans des contextes variés : il y a donc un enjeu qui dépasse le cadre de la classe, d'une part en plaçant l'enseignant dans une dynamique coopérative (les compétences au sein des cycles s'établissent en commun, à la suite d'un travail

⁴« 1° les langages pour penser et communiquer [...] 2° les méthodes et outils pour apprendre [...] 3° la formation de la personne et du citoyen [...] 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques [...] ; « 5° les représentations du monde et l'activité humaine [...] »
Ibid., Article 1

réalisé avec l'ensemble des professeurs de toutes les disciplines) tout en lui laissant une grande part de liberté pédagogique, d'autre part en mettant en lumière les passerelles entre les disciplines, qui redonnent aux savoirs scolaires une nouvelle cohérence.

I.1.2 Une pratique globale pour diversifier les enjeux de l'évaluation à l'école

Le travail par compétences nécessite, pour être efficace, de penser intégralement les séquences d'enseignement à la lumière de ce système, et de se l'approprier efficacement, en tant qu'enseignant, mais aussi avec les élèves, afin qu'ils puissent eux aussi comprendre les différents attendus et prendre en main de manière plus concrète leur parcours, en individualisant leurs acquis et leurs blocages. La compréhension et l'utilisation de ce système par les élèves est une condition *sine qua non* pour que la progression ne soit pas une complication artificielle de la notation « classique », un aspect qui lui a été souvent reproché depuis la mise en place du socle commun en 2015. En effet, pour que le socle soit fonctionnel, pour qu'il puisse offrir des éléments d'évaluation cohérents et remplir en cela l'un de ses objectifs premiers⁵, il faut qu'il soit compris par les élèves et qu'ils puissent eux-mêmes l'utiliser afin de se situer dans leurs apprentissages. Cette acquisition peut se faire de plusieurs manières (pratiques d'auto-évaluation, association systématique des compétences aux savoirs étudiés, par exemple en bandeau des fiches distribuées aux élèves, indication des compétences majeures évaluées lors des contrôles, pratiques liées à la métacognition, etc.), mais passe avant tout, du moins dans notre interprétation, par une construction progressive des compétences du socle avec les élèves : en agissant de manière concrète et consciente pour établir des grilles d'évaluation qui leur seront appliquées, en dialoguant en permanence pour bien s'assurer qu'ils comprennent tous les termes utilisés et donc les objectifs définis, les élèves sont impliqués dans la construction de leur savoirs et de leur savoir-faire et les conçoivent, peut-être, avec plus de facilité qu'une liste de connaissances que l'on pourrait trouver abstraite. Les compétences ainsi définies, une fois utilisées en contexte d'évaluation, pourront permettre d'une part de donner à l'élève un panel plus détaillé de ses forces, de ses difficultés, et lui offrir des pistes d'amélioration adaptées, précisées (il connaît et a accès aux attendus d'un exercice donné), et d'autre part, dans des constructions pédagogiques plus complexes, de définir la nature du rendu en fonction des compétences demandées et de leurs

⁵Le *Guide pratique de l'évaluation* proposé par l'Académie de Poitiers sur Eduscol définit ainsi les fondamentaux d'une évaluation efficace : il faut « se réapproprier collectivement ce qu'évaluer peut vouloir dire lorsqu'il s'agit d'un acte pédagogique ; c'est-à-dire lorsque ce geste professionnel bien connu se met au service des apprentissages et permet d'instaurer une dynamique de progrès pour chacun des élèves qui nous sont confiés ; lorsqu'il s'agit, en somme, non pas seulement d'évaluer les apprentissages mais d'évaluer pour les apprentissages, en faisant de l'évaluation le premier temps d'un processus de régulation, pour le professeur comme pour les élèves. Tout ceci avec un objectif qu'il convient de ne pas perdre de vue : l'acquisition et la validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, cadre auquel chacun se réfère pour confirmer que les enseignements se situent dans la perspective de l'acquisition d'une culture scolaire commune. » On voit donc ici l'usage pratique du S4C dans les pratiques d'évaluation.

propres élans ; en cela, la progression par compétences peut se révéler un outil particulièrement utile dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, puisque les compétences, données essentiellement meubles par rapports aux programmes de connaissances, n'ont pas d'impératif temporels de définition à l'intérieur d'un même cycle et peuvent donc être disposées de différentes manières dans l'objectif de proposer des rendus alternatifs aux élèves en difficulté, sans sacrifier les exigences de l'exercice.

I.2. Pratiquer la différenciation pédagogique

I.2.1 La différenciation pédagogique : un idéal institutionnalisé ?

La différenciation pédagogique et sa pratique ont fait l'objet, depuis les années soixante-dix et la massification scolaire, d'un intérêt accru d'une part, et d'une exigence institutionnelle de l'autre : le rôle de l'école évolue devant les nécessités socio-économiques, pour s'incarner dans une manière de penser la formation scolaire qui tranche avec son rôle originel. Dès lors, aux exigences de normaliser la formation et de distribuer les élèves dans des classes de niveau déterminant le reste de leur parcours scolaire et professionnel, succède une volonté de démocratisation dont le premier jalon sera, en 1975, la réforme Haby, à laquelle on attribue la création du collège unique⁶ par l'extension du temps scolaire minimum légal. Cette idée d'un accès élargi à l'enseignement secondaire porte en elle la pensée, en germe, de la différenciation, conçue non plus comme une pratique isolée, choisie, correspondant à un certain idéal, comme cela avait pu être le cas chez Célestin Freinet et ses prédécesseurs, mais comme une condition *sine qua non* de l'exercice du métier : comme l'explique Bruno Robbes, «[les] professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc.). La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire»⁷.

Si la pédagogie différenciée n'est pas, au départ, une création institutionnelle et imposée, force est de constater qu'elle s'impose d'elle-même à travers les mutations de l'institution scolaire : devenue partie prenante de l'exercice de l'enseignement, elle accompagne, en filigrane, toutes les réformes du système scolaire ; la réforme du collège, entrée en vigueur à la rentrée 2016 et qui insiste sur

⁶«Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. [...]Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs.» Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation « Loi Haby » : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>

⁷Bruno ROBBES, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, actes de conférence, 2009, p.4

un objectif de réussite collective et de lutte contre l'échec scolaire, évoque à plusieurs reprises le thème de la différenciation, la nécessité de « tenir compte des spécificités de chaque élève pour permettre la réussite de tous », notamment à travers la mise en place de la progression par compétences, pensée entre autres pour permettre à l'enseignant de définir avec précision ses différents objectifs et les chemins pour y parvenir, et aux élèves de mieux comprendre leurs points forts et leurs points faibles et d'appréhender, à leur tour, les meilleures stratégies de réussite. Cette institutionnalisation partielle de la pédagogie différenciée, ses reprises fréquentes, permettent une avancée pourtant freinée par une perception parfois éloignée de ses objectifs premiers, qui maintiennent et renforcent son image de pédagogie adaptée pour les élèves les plus fragiles, une sorte d'accompagnement en classe et hors classe que l'on assimile, de l'extérieur, à une forme de « soutien scolaire » permanent (auquel elle est souvent assimilée⁸) qui, voulant gommer les inégalités, verse trop souvent dans une simplification qui les amplifie.

I.2.2 Des définitions théoriques fortement ancrées dans les pratiques

Pourtant, si l'on suit la définition citée par Henri Raymond, « [la pédagogie différenciée] est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs »⁹. On perçoit dans cette définition une conception qui s'oppose presque à celle du soutien scolaire dont Henri Raymond expose, un peu plus haut, les limites : « ressenti comme une brimade », « contrainte administrative », responsable de la création incontrôlée d'une « filière des faibles »¹⁰, et une idée qui, loin d'aller vers des formes de simplification d'un contenu défini accentuant les inégalités déjà en place, penche plutôt vers l'adaptation globale et permanente de l'enseignant et de son enseignement au public qu'il rencontre.

⁸Cette constatation s'est construite à la lecture de la présentation de la réforme du collège de la rentrée 2016 : si la réflexion amorcée autour de la progression par compétences et les projets interdisciplinaires des EPI donnent des clefs précieuses pour la compréhension et la mise en pratique de la différenciation pédagogique, certains dispositifs créés et présentés comme une application des principes de la pédagogie différenciée, comme par exemple l'AP et les heures d'accompagnement personnalisé, participent à l'assimilation de cette dernière à des formes anciennes, parfois stigmatisantes, et qui ne règlent pas le problème de l'intégration des élèves concernés au groupe-classe auquel ils appartiennent. Sans critiquer ces dispositifs qui s'avèrent particulièrement utiles et efficaces dans certains cas et qui, dans la pratique, se démarquent du soutien scolaire tel qu'on le concevait, il nous semblerait plus juste de les présenter tels qu'ils sont, sous l'étiquette qui leur est propre et qui n'est pas celle de la différenciation pédagogique, mais plutôt de l'aide individuelle, de la médiation, dans des contextes différents de ceux du groupe-classe.

Source de l'article : <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

⁹Henri RAYMOND, « Du 'soutien' à la différenciation », *Les Cahiers Pédagogiques-Différencier la pédagogie*, n° 1077 – 26/09/1987, p. 47

¹⁰Ibid. Cependant, Henri Raymond n'est pas catégorique : plus avant, il affirme l'importance de « ne pas éliminer le soutien, mais peut-être de le penser différemment, et l'organiser sur une autre échelle ».

Philippe Perrenoud souligne de manière plus évidente encore cette notion d'adaptation, de « voies différentes » pour atteindre le but commun, en ajoutant, de plus, un élément de simultanéité, de permanence : différencier au sens où il l'entend, signifie « rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale »¹¹.

Dans ces deux définitions, on perçoit en substance le côté fortement pratique, pragmatique, de la différenciation pédagogique ; mettre les élèves dans une « situation optimale », c'est pratiquer, à travers une organisation particulière, une différenciation pédagogique permanente, impliquer plutôt qu'appliquer, tout en tenant le cap d'une ligne directrice exigeante, qui peut être définie, dans la situation qui nous concerne, par l'application d'une progression par compétences à laquelle elle est intrinsèquement liée.

I.3. Mettre en place une pédagogie complexe

Le lien entre ces deux premiers enjeux, celui de la progression par compétences et celui de la différenciation dans le cadre d'une école inclusive, dont les objectifs vont vers la réussite du plus grand nombre, se fait assez rapidement, les compétences venant fournir aux enseignants un panel d'évaluation plus large et des leviers variés pour tracer les chemins de l'acquisition des savoirs, tout en offrant aux élèves les plus en difficultés une certaine forme de soulagement en intégrant un savoir-faire qu'ils maîtrisent et avec lequel ils se sentiront plus à leur aise pour affronter les enjeux didactiques. Cette progression par compétences implique donc une pédagogie adaptée, pensée « à l'envers », un raisonnement qui passe par la pratique pour introduire l'abstrait ; une pédagogie fondamentalement complexe, puisque devant s'adapter à des individualités diverses, des acquis préalables nombreux, des points forts et des points faibles plus ou moins partagés et toujours divergents.

I.3.1 Les théories de la complexité en pédagogie

De la richesse sémiotique du terme de « complexité », nous retiendrons ici la définition assez pragmatique qu'en donne Edgar Morin dans sa conférence inaugurale du Congrès Mondial de la pensée complexe, prononcée à l'Unesco en décembre 2016 : « La complexité est un défi à la connaissance, à la pensée, à l'action. Notre réalité, qu'elle soit physique, biologique ou sociale, est un cocktail étrange d'ordre, de désordre et d'organisation. Par ordre, j'entends non seulement déterminisme mais aussi stabilité, régularité ; par désordre, j'entends non seulement hasard, mais aussi dégradation, collusion ; par organisation j'entends tous ces systèmes qui se sont créés, à

¹¹Philippe PERRENOUD, *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 48

partir de l'atome jusqu'aux étoiles et, marginalement, la vie et l'espèce humaine sur notre planète. [...]La connaissance - telle qu'elle est enseignée aujourd'hui - perçoit mal la complexité : soit elle sépare les données, soit elle n'y voit que confusion. Car la connaissance n'est jamais une photographie de la réalité. Elle est toujours une traduction et une reconstruction qui comportent le risque de l'erreur. Elle est gouvernée en profondeur par ce qu'on peut appeler le paradigme de disjonction, autrement dit : nous voulons comprendre un tout complexe à partir de ses éléments constitutifs, séparés de leur environnement et des ensembles dont ils font partie.»¹² Cette constatation invite de fait à réfléchir sur une remédiation : comment rendre l'apprentissage des savoirs plus apte à enseigner la complexité du monde ? Cette problématique, abstraite au premier abord, est pourtant fondamentalement ancrée dans la pratique quotidienne du métier d'enseignant, puisqu'elle formule les difficultés que peuvent éprouver les élèves à conscientiser leurs apprentissages, et illustre en négatif l'aveu de découragement, d'incompréhension, souvent évoqués dans les classes : « à quoi cela va me servir », « pourquoi apprendre cela », « cela ne me servira pas », des phrases que l'on entendra même chez les élèves les plus « scolaires », ceux chez qui le sens de l'éducation est, sinon clair, du moins rendu nécessaire par le contexte social et familial qui les entoure et qui prennent un caractère dramatique pour les élèves connaissant des difficultés diverses, ou pour lesquels l'intérêt abstrait du savoir n'est pas un acquis ou un devoir.

La réflexion d'Edgar Morin autour de cette complexité à insuffler au sein des enseignements semble se refléter dans la création du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture, ainsi que dans certains aspects de la réforme du Collège de 2016 que nous avons présentée précédemment : les EPI, l'encouragement des projets communs, la définition institutionnelle de compétences communes à maîtriser accompagnant nécessairement l'apprentissage des savoirs demandent en effet à l'enseignant de se plonger dans cette complexité, qui devient partie intégrante de sa pratique.

Cette réflexion nous a conduit à travailler sur la « pédagogie de la complexité », sujet de recherche assez récurrent dans les dernières années et qui adopte plusieurs formes, qui se répondent et se complètent, tout en s'opposant parfois : cependant, la base est toujours plus ou moins similaire, constituée, dans la majeure partie des cas, d'interprétations des théories éducatives de Célestin Freinet. Le constat initial est assez simple : les conditions d'apprentissage et d'enseignement contemporaines fonctionnent sur le principe du groupe-classe, donc de la mise en relation « imposée » d'individualités diverses. Proposer une pédagogie adaptée à cette situation, donc une pédagogie qui embrasserait à la fois l'individualisation des besoins et la prise en compte du groupe, était pour Freinet une condition inhérente à l'exercice de son métier d'enseignant, et

¹²Edgar MORIN, « Enseigner la complexité », conférence inaugurale du Congrès Mondial de la pensée complexe prononcée le 8 décembre 2016 à l'UNESCO, via <https://fr.unesco.org/news/edgar-morin-enseigner-complexite>

devient par extension la problématique première de toute réflexion sur la différenciation. La pédagogie qui résulte de cet état de fait est donc nécessairement complexe: face à la diversité des parcours et à la complexité même du monde, il s'agit pour chacun de trouver « les moyens de son émancipation personnelle et singulière »¹³, ou, en termes plus contemporains, sous la plume de Paul le Bohec, sa « ligne optimale de développement »¹⁴, tout en prenant sa place au sein d'un collectif représenté par le groupe-classe, à travers une nécessaire collaboration. Nicolas Go explique en ces termes la « méthode naturelle » de Freinet : il s'agit « d'organiser la complexité », et de prendre en compte, au sein de l'éducation, de « la complexité du réel, celle des modes d'élaboration des savoirs et celle de la vie »¹⁵.

I.3.2 Une nécessaire coopération, une indispensable autonomie

Une question essentielle survient alors : par quels moyens organise-t-on (et donc, enseigne-t-on) la complexité ? En cela, l'approche complexe en pédagogie s'appuie sur les mêmes constats que la différenciation, qui en est, dans notre interprétation, l'un des avatars : pour appliquer efficacement une pédagogie jouant sur le double tableau du groupe et de l'individu, il faut avant tout réguler le groupe, créer les conditions nécessaires à la personnalisation partielle des enseignements au sein du « milieu », ainsi que le nomme Freinet, que crée le groupe-classe, et qui reflète l'ensemble des individus dans leurs interrelations. Pour Nicolas Go, c'est avant tout le rôle du professeur qui se transforme: « l'action du professeur se manifeste par une posture nouvelle, dévolutive, en partie tournée vers l'agencement du milieu et les processus complexes auxquels il donne lieu. Il ne se contente plus de produire un discours expert devant une audience, et de programmer des tâches (travaux dirigés, études de cas, etc.) dont il est l'auteur ou le transmetteur. [...] Il met les élèves en situation de prendre la responsabilité de leur étude, d'entretenir des rapports coopératifs entre eux, de mettre en œuvre des cheminements personnels et singuliers, d'élaborer des projets, de les co-évaluer ; il crée les conditions d'un rapport créatif, critique, interrogateur, pertinent, au milieu pédagogique [...] »¹⁶. Cette posture du « professeur-accompagnateur » qui se substitue au « professeur-source », corroborée par un glissement dans le métier d'élève qui passe d'auditeur-applicateur à acteur de son apprentissage, nous a semblé être un moyen intéressant d'appliquer concrètement les principes de la différenciation au sens large du terme. En effet, en travaillant sur l'autonomie des élèves, en identifiant clairement les objectifs communs (en ce qui nous concerne, les apprentissages et les compétences prévues par la

¹³Nicolas GO, « Approche collective complexe en éducation », in SUMPUTH Malini et FOURCADE François (sous la direction de), *Oser la pédagogie coopérative complexe. De l'école à l'université*, coll. L'essentiel Pédagogie/Formation, Chronique Sociale, Lyon, 2013, p. 71

¹⁴*Ibid.* Nicolas Go cite ici l'ouvrage de Paul Le Bohec, *L'école réparatrice de destins*, L'Harmattan, 2007

¹⁵*Ibid.*

¹⁶*Ibid.*

séquence et par la ou les séances en cours) tout en laissant ouverts les modes de réalisation, en favorisant la coopération et le dialogue, on laisse aux élèves par eux-mêmes indépendants et au fait des attendus du système scolaire le moyen de se confronter, en permanence, à leurs limites et à leurs savoirs tout en développant leurs intelligences sociales (par la posture de l'élève-tuteur, par l'entraide), et on dégage un temps précieux pour aider et faire aider les élèves les plus en difficulté, pour les guider vers leurs propres chemins d'autonomie. La mise en exergue de la complexité des faits étudiés permet donc de pratiquer une différenciation active et complète, ambitieuse, qui dépasse la simple prise en compte des difficultés pour s'attaquer de manière concrète à une « ambiance » de classe, à la recherche permanente du meilleur contexte d'apprentissage qui permette à chacun d'avancer à son rythme, tout en gravissant les échelons du « S4C ».

I.4 Problématisation et enjeux

Notre réflexion s'est donc construite avant toute chose sur la question de la progression par compétences : comment utiliser cet outil de manière optimale, tout en essayant de sortir, de fait, de la l'image « classique » de l'histoire et de la géographie comme disciplines de la répétition, nécessaire mais limitées, d'un petit nombre de compétences qui s'appuient dans leur majorité sur la pratique de l'écrit ?

Il fallait donc trouver un moyen de diversifier les compétences travaillées dans le cadre de l'histoire-géographie-EMC, sans pour autant perdre l'exigence requise dans l'apprentissage de ces disciplines ni sacrifier la pratique de l'écrit, mais en l'accompagnant, autant que possible, par des pratiques de l'expression orale et surtout, point essentiel dans la construction citoyenne inhérente à l'enseignement de ces disciplines, par des pratiques coopératives et par l'apprentissage du travail de groupe.

Ce travail sur un panel de compétences plus amples que les compétences écrites devrait permettre, également, de résoudre en partie la question de l'hétérogénéité des classes et de la diversité des profils cognitifs des élèves : les élèves mis en difficulté par la surreprésentation de l'écrit pourraient, de fait, s'épanouir plus librement dans l'exercice de l'oralité, et l'aspect coopératif permettrait aux élèves les plus discrets, n'osant pas demander de l'aide, d'être épaulés par des camarades avant d'avoir recours à l'enseignant, et de comprendre, aussi, l'intérêt de l'élaboration commune des hypothèses et la nécessité du débat dans la construction des savoirs, tant sur l'aspect du savoir-faire que du savoir-être.

La diversification rendue possible par le travail simultané sur plusieurs compétences permettrait enfin aux élèves les plus rapides de se confronter à d'autres tâches, de « tester leurs limites » : l'exercice terminé amène de fait d'autres tâches, d'autres réflexions, notamment au niveau d'un tutorat qui s'installe naturellement entre les élèves, puisque la réussite du groupe dépend de tous

ses membres, mais aussi au niveau de la mise à disposition, ou de tâches annexes, ou de « niveaux » de complexité (niveaux établis ou « coup de pouce » que les élèves peuvent demander à leur guise).

I.5 Remédiation: le travail par tâches complexes

C'est par les tâches complexes que nous avons essayé de répondre aux enjeux précédemment cités, à travers la mise en place, périodique, de ces types de projets. Cette pratique, sans devenir totalisante (seules une à deux tâches complexes étant programmées par trimestre, afin de ne pas rentrer complètement dans une routine), nous a permis, à bien des égards, d'obtenir des résultats positifs dans les divers points que nous avons soulevés précédemment, puisqu'elle donne l'opportunité de traiter une série de compétences tout en prenant en compte la diversité des classes et les exigences que les disparités de niveau peuvent mettre à jour.

I.5.1 Quelques définitions d'ordre général

Selon la définition du site Eduscol, «la tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). Elle fait donc partie intégrante de la notion de compétence [...] La tâche complexe demande une consigne globale et précise: ce que [les élèves] doivent faire et ce qu'ils doivent produire sans indiquer comment s'y prendre, des ressources externes (Internet, documents « papier », observations microscopiques, terrain...) et des aides pour ceux qui n'y parviennent pas (aides méthodologiques, cognitives, procédurales).»¹⁷

Ainsi définie, avec une certaine souplesse sémiotique, la tâche complexe est donc avant tout un outil, une procédure, une clef d'enseignement qu'il s'agit de se réapproprier, et qui peut apparaître, dans la littérature spécialisée, sous différentes appellations. De fait, les définitions ne manquent pas ; Anne-Marie Duval et Mélanie Pagé, dans *La situation authentique, de la conception à l'évaluation* (Montréal, 2013), caractérisent la « situation authentique » comme pouvant être, en quelque sorte, interprétée comme le terrain propice des tâches complexes, ou plus simplement comme une tâche complexe en elle-même : «la situation authentique se caractérise par les aspects suivants : elle est réaliste ; elle favorise le jugement et l'innovation ; elle demande aux étudiants d'effectuer une réalisation, plutôt que de répéter ou de reproduire ; elle simule le contexte d'une situation de travail ; elle favorise la consultation, la rétroaction et l'amélioration ; elle propose des tâches complexes ; ces tâches complexes à accomplir donnent à l'étudiant un certain contrôle sur les actions à mener ; les tâches à accomplir génèrent une motivation qui dépasse le seul désir

¹⁷Site Eduscol, vade-mecum issu du séminaire « Le livret personnel de compétences au collège » du 4 mai 2010 proposé par la DGESCO

d'obtenir une bonne note»¹⁸.

De même, ce que Dominique Zuzlewski, professeur-témoin pour les Cahiers pédagogiques, nomme « situations complexes », peut être une autre définition à retenir : « Les situations complexes [...] s'intègrent dans un processus pédagogique : on manipule des savoirs puis des savoir-faire. On apprend à travailler en groupe – un savoir-être, une attitude – pour communiquer, échanger et discuter en respectant l'autre et les autres. On expérimente, on cherche par un travail de groupe, par un travail individuel à s'autoévaluer pour pointer les acquis et les manques. On prend confiance en soi, on avance... »¹⁹

I.5.2 Un outil multiforme, des composantes fondamentales

Toutes ces définitions, qui ne forment qu'un aperçu de la galaxie des pratiques pédagogiques de ce type, s'intègrent dans le courant de la pédagogie de projet²⁰, née dans les années 1960 aux États-Unis, et dont l'influence se perçoit dans les pratiques pédagogiques canadiennes, dont est issu, en partie, le travail par compétences. Si ces interprétations multiples donnent effectivement lieu à des pratiques très diverses, nous pouvons, néanmoins, recouper les éléments fondamentaux de la démarche par tâches complexes que nous avons adoptée, au niveau de ses objectifs en temps que pratique pédagogique d'abord, puis dans ses aspects formels.

La tâche complexe part du principe fondateur du changement de posture, de la prise en compte de l'enseignant, non plus comme dispenseur des connaissances, mais comme guide dans l'acquisition de ces derniers, à travers des propositions et une élaboration préalable susceptible de mettre les élèves dans les conditions optimales pour s'approprier les savoirs ; l'élève est au centre de la classe, autonome jusqu'à un certain degré, mais jamais sans repères.

Le deuxième principe de la tâche complexe est donc, de fait, de fournir non plus des règles à suivre scrupuleusement, à appliquer, mais des repères : ils peuvent prendre différentes formes, selon le type de tâche proposé, tout en respectant la règle essentielle, à savoir que dans une tâche complexe, la méthode « imposée » par l'enseignant n'existe pas. Les repères sont donc, généralement, les détails de la consigne : dans la majeure partie des cas, il s'agit de fiches

¹⁸ DUVAL Anne-Marie et PAGÉ Mélanie, *La situation authentique : de la conception à l'évaluation. Une formule pédagogique pour toutes les disciplines*, coll. Les cahiers de l'AQPC, Montréal, 2013

¹⁹<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Que-peut-le-ministre-de-l-agriculture-bresilien>

²⁰Celle-ci est définie par Philippe Perrenoud de la manière suivante : « un apprentissage par projet est une entreprise collective gérée par le groupe classe, qui s'oriente vers une production concrète (au sens large), induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; elle suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) et favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. »

PERRENOUD Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève, 1999, en ligne:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

d'objectifs, que les élèves peuvent remplir au fur et à mesure de leur travail, et qui leur donnent concrètement les étapes à suivre pour la réalisation tout en laissant le champ libre aux moyens utilisés ; ces fiches d'objectifs peuvent également faire office de « narration de recherche », c'est-à-dire aider les élèves à identifier périodiquement leurs difficultés et leurs atouts, dans le but d'arriver à une évaluation consciente de leurs besoins.

Évaluer les besoins des élèves lorsqu'ils sont en autonomie forme donc le troisième principe de la tâche complexe, celui qui relie cette pratique pédagogique à la différenciation. En effet, la situation dans laquelle les élèves sont plongés est minutieusement préparée en amont, afin de prévoir, en cas de besoin, ce que l'on pourrait apparenter à des rampes d'accès, des barrières de sécurité, en résumé, un certain nombre d'outils mis à la disposition des élèves et permettant à ceux qui perdent pied un instant ou qui ne se sentent pas particulièrement à leur aise avec l'une des compétences à travailler de bénéficier de suggestions méthodologiques, d'aide de la part de l'enseignant (une aide personnalisée, dispensée sur demande), ou, dans d'autres formats, une configuration différenciée dès le départ permettant aux élèves de choisir un « niveau » de difficulté afin de ne pas se retrouver en échec.

Sur la forme qu'elle adopte, la tâche complexe offre nombre de possibilités, sans cesse renouvelées ; il s'agit avant tout de donner un but, pouvant être plus ou moins scénarisé, plus ou moins réaliste, mais guidé par quatre questions essentielles :

- Quelles connaissances doivent être *a minima* assimilées à la fin de la tâche ?
- Quelle durée est allouée à la réalisation ?
- Quelles sont les impondérables de la réalisation de cette tâche ?
- Quelles compétences majoritaires sont travaillées durant les phases de cette tâche ?

Dans le cadre restreint de l'histoire-géographie-EMC, on trouvera donc différentes interprétations de la tâche complexe, certaines prenant appui sur les pratiques du jeu de rôle, d'autres sur la mise en situation « professionnelle » (en histoire, les métiers de journaliste, conférencier, historien-archiviste, conservateur, etc. ; en géographie, ceux de promoteur, géographe, cartographe, guide touristique, armateur, etc. ; en EMC, les possibilités sont très variées...), ou d'autres encore se passeront de ces biais scénarisés, l'essentiel de la démarche visant à amener les élèves à se plonger eux-mêmes dans la réalisation, à s'intéresser, à s'impliquer, et même à s'en *amuser*.

De fait, le troisième élément fondamental et commun à toutes ces formes de tâches complexes est l'intérêt qui est suscité chez les élèves, le principe selon lequel « les tâches à accomplir génèrent une motivation qui dépasse le seul désir d'obtenir une bonne note » (A.-M. Duval et M. Pagé) : il s'agit de comprendre en quelle mesure l'enseignant peut susciter chez ses élèves la

volonté de se plonger dans des réalisations complexes, dans des savoirs pluriels, sans perdre de vue les exigences et la rigueur de l'apprentissage, mais en le rendant, quelque part, plus accessible, plus concret, plus apte à être saisi par des élèves qui n'ont pas forcément, ou pas tous, une inclination particulière pour les domaines scolaires. Cette attractivité du savoir peut se présenter, dans la tâche complexe, mais aussi dans d'autres réalisations pédagogiques, sous l'intitulé de « gamification ». Terme emprunté, à l'origine, au domaine du marketing²¹, la gamification est un enjeu très actuel, faisant objet d'un grand nombre de débats, et qui vient attaquer la frontière « classique » érigée entre le temps du « jeu » et celui du « sérieux », de l'étude, en partant du principe qu'en accompagnant la résolution d'une tâche par des à-côtés plus ludiques, par des « défis », par quelque chose d'agréable, on optimise la résolution de la tâche en question. Réinterprétée en clefs pédagogiques, la gamification se pose comme un outil pratique pour accentuer la motivation des élèves, pouvant s'avérer utile dans le cadre du décrochage scolaire, ou plus simplement pour accompagner les situations d'apprentissages. Dans le cadre de la tâche complexe, la gamification est, de fait, souvent présente, puisqu'il s'agit par définition de susciter l'intérêt des élèves en s'appuyant, entre autres, sur des savoirs extrascolaires, dans un cadre plus libre. On peut donc la rencontrer dans les pratiques de jeu de rôle, évoquées ci-dessus, ou dans la conception même de la tâche, puisqu'elle fait appel à des connaissances issues de la culture personnelle des élèves (une réalisation possible, dans une tâche complexe, peut être par exemple le rendu d'une bande dessinée intégrant les notions et les connaissances demandées²², ou la réalisation d'un jeu). Elle intervient également dans les fiches d'objectifs, qui peuvent être un moyen d'encourager les élèves à se dépasser, à respecter les temps impartis, à s'investir dans des « missions » visant à améliorer le cadre de travail (« l'ambassadeur », chargé des contacts avec l'enseignant dans le cadre d'un travail de groupe ; le « maître du temps », chargé du contrôle des temps d'exécution ; le « maître du silence », chargé du maintien du calme dans les groupes, etc.),

²¹« Un des premiers contextes dans lequel l'expression gamification a fait son apparition est celui du marketing, alors qu'elle y est présentée comme une « solution miracle » pour les compagnies. Il faut ainsi comprendre qu'au cœur de la gamification se trouve la question de la motivation et de « l'engagement » d'un individu dans diverses activités qui reposent sur l'emploi « des structures de récompense, des renforcements positifs et boucles de feedback subtiles en même temps que des mécanismes comme des points, des médailles, des niveaux, des challenges et des tableaux de leaders » [...]. Il faut cependant mentionner que Gabe Zichermann et Christopher Cunningham donnent un sens particulier à la notion d'engagement dans leur définition de la gamification, ce qui permet parallèlement d'en saisir certaines finalités : « le terme “engagement”, dans un sens “business”, indique la connexion entre un consommateur et un produit ou un service [...]. Plutôt que l'idée antique de pousser le consommateur à “acheter plus”, engager l'utilisateur afin de générer des revenus est le modèle marketing du futur. Dit plus simplement, l'engagement ne suit pas les revenus. À la place, après l'engagement, les revenus suivent. [...] Dans ce contexte, l'engagement ne concerne pas l'individu ou le citoyen, mais bien le consommateur qui (s')investit auprès d'une entreprise par le biais de stratégies ludiques. »

M. Bonenfant et S.Genvo, « Une approche située et critique du concept de gamification », revue *Sciences du jeu* 2/2014, en ligne : <https://journals.openedition.org/sdj/286>

²²Exemple emprunté à Olivier Quinet, à propos d'une tâche complexe réalisée en Quatrième sur le commerce triangulaire – propos issus d'un entretien téléphonique, 15 décembre 2017

et couronne parfois la fin de la tâche par une évaluation sommative ludique, notamment à travers les questionnaires interactifs de type Plickers ou Kahoot.

Enfin, le dernier élément constitutif de la tâche complexe est, justement, le potentiel très large d'évaluation qu'elle offre ; lors d'une tâche complexe, l'évaluation s'échelonne tout au long des différentes étapes de réalisation, en fonction des compétences utilisées, et à l'aide de grilles d'évaluation précises qui tentent de prendre en compte tous les aspects du travail effectué. Cette évaluation continue, alternant des évaluations diagnostiques (généralement en début de séquence, pour identifier les besoins), formatives (évaluations sur la méthode de travail, sur le « comment », sur la réalisation, évaluant les compétences liées au travail en groupe, à la recherche d'informations, à l'organisation, à l'autonomie, à l'utilisation d'outils, à la créativité, à l'engagement des élèves dans le projet) et sommatives (pour évaluer la réalisation finale et l'acquisition des connaissances fixées dès le départ), permet aux élèves de conjurer, dans une certaine mesure, l'angoisse des contrôles lors de ces tâches spécifiques, tout en les incitant à s'impliquer davantage, puisque tous les aspects de leurs travaux sont pris en compte. Pour l'enseignant, c'est une ressource non négligeable : il est observateur de la méthode de ses élèves, et assiste à la manière dont ceux-ci appréhendent les savoirs et les savoir-faire, aux stratégies qu'ils développent pour résoudre un problème, pour répondre à une exigence.

I.5.3 Le choix de la « TâCo »

Parmi toutes les typologies existantes et à venir de la tâche complexe, nous avons basé nos expérimentations sur une forme en particulier, non sans l'adapter, bien sûr, au contexte rencontré et à nos interprétations personnelles. Cette typologie, nommée « TâCo » par ses auteurs, Olivier Quinet et Laurent Fillion, reprend les principes de la définition proposée par Eduscol, et part donc, comme les autres, du principe d'un mélange de savoirs internes et externes au domaine scolaire combinés dans une réalisation laissée à la discrétion des élèves et leur permettant d'utiliser les moyens qu'ils préfèrent pour remplir les objectifs d'apprentissage, utilisant, de fait, un panel de compétences pouvant parfois être suggéré (si la réalisation comporte une contrainte, comme par exemple une expression orale) ou émanant du choix des élèves.

« [Je suis] arrivé à la forme actuelle de la TâCo à travers la volonté de mettre en œuvre un travail par compétences ; [c'est] le fruit d'une réflexion profonde sur le sens de « tâche complexe » employé par l'Éducation Nationale, pour faire d'une suggestion de pratique un outil pédagogique. [Il s'agit alors] d'utiliser les ressources et apports de la scénarisation, des formes de jeu de rôles, pour définir les contours de cet outil. »²³

La TâCo ne se distingue des autres formes définies ci-dessus que par l'aspect fondamentalement

²³Propos recueillis lors d'un entretien téléphonique avec Olivier Quinet, 15 décembre 2017

coopératif qui la caractérise : à travers le site des *TâCos de Thucydide et de Rameau*²⁴, ses auteurs présentent les différentes interprétations des enseignants qui s'y rattachent et s'y reconnaissent, sous forme théoriques, mais aussi pratiques, puisqu'on y trouve un grand nombre de propositions pédagogiques, l'important étant de mettre en relief les utilisations multiples de la tâche complexe, et comme bouillon de culture de nombreuses expérimentations.

« On en arrive donc à la TâCo comme opportunité de mettre en œuvre différentes expériences pédagogiques : la classe inversée en premier lieu, presque condition *sine qua non* de ce genre d'apprentissage puisqu'elle libère le temps de classe pour ce genre d'activité ; l'expérimentation de nouvelles manières de réaliser la trace écrite : carte mentale, tableau, etc., qui ont une double fonction, celle du retour sur expérience (on peut ainsi définir les difficultés rencontrées sur lesquelles travailler, et proposer aux élèves une approche métacognitive de leurs apprentissages) et celle de l'adaptation à chaque élève selon ses besoins ; la pratique concrète de la différenciation. [En effet] la TâCo peut être pensée comme une approche pratique de la différenciation, puisqu'elle met les élèves dans une situation d'autonomie : une situation pour tous, et différentes approches possibles, déjà sur le rendu (on accepte les interprétations des élèves qui iront de fait vers ce qui leur est plus naturel), mais aussi sur la réalisation. Pour cela, l'outil des « coups de pouce » est essentiel: on les donne pendant la mise en œuvre, jamais avant, et elles viennent en aide aux élèves qui sont les plus en difficulté. En plus de ce dispositif, la TâCo libère l'enseignant en mettant les élèves en situation d'autonomie, ce qui lui permet de se consacrer aux élèves qui ont le plus de difficultés. C'est une opportunité également pour le travail de groupe en tutorat : les élèves plus en difficulté peuvent bénéficier de l'aide de leurs partenaires. Chacun compense les difficultés des autres (les élèves plus « scolaires » peuvent de fait se retrouver en difficulté devant l'autonomie, là où les plus en difficulté pourront au contraire se sentir plus à leur aise) »²⁵

II. Mise en œuvre

Dans cette partie, qui a pour but de présenter des réalisations concrètes émanant de situations particulières, nous avons pris le parti d'utiliser la première personne du singulier. Ce choix stylistique provient entre autres de la nécessité que nous avons ressentie de présenter ainsi des résultats propres à un certain contexte, à un certain lieu, et qui ne doivent pas être pris pour une réflexion générique.

²⁴ <https://tacohgec.wordpress.com>

²⁵ Propos recueillis lors d'un entretien téléphonique avec Olivier Quinet, 15 décembre 2017

II.1 Situation concrète

Le collège dans lequel j'ai été nommée cette année est un établissement situé en zone périurbaine étendue, au sein d'une petite ville d'environ 3300 habitants. Cet établissement n'est pas classé Éducation Prioritaire et ne relève pas d'un programme particulier (les classes européennes existantes ayant été supprimées à la rentrée). Le collège dispose d'un CDI bien équipé, de plusieurs salles informatiques et de plusieurs jeux de tablettes que les enseignants peuvent réserver.

Les expériences que j'ai menées sur le travail par tâches complexes ont été mises en œuvre avec les trois classes de Quatrième que j'ai en responsabilité cette année. Ces trois classes présentent des profils différents, et ont eu, de fait, des réactions diverses face au travail demandé. Pour respecter l'anonymat des élèves, ces trois classes seront désignées par des lettres : Quatrième A, Quatrième B, Quatrième C. Chacune des classes est formée de 25 élèves.

II.1.1 Présentation des groupes-classes et portrait statistique

II.1.1.1 Quatrième A

La Quatrième A est une classe présentant un profil très hétérogène, avec des élèves en grande difficulté, voire en décrochage, et des élèves d'un niveau scolaire élevé, pourvus d'une grande culture personnelle. De cette hétérogénéité de surface, le groupe-classe a su faire une force ; de mes trois classes, c'est celle qui a le mieux réagi aux propositions de travail par tâches complexes, en faisant montre d'une grande autonomie et d'une capacité croissante à l'entraide, certains élèves mettant instinctivement en place des tutorats entre élèves sans que j'aie à la suggérer. Avec cette classe, j'ai pu augmenter les exigences sur le travail en autonomie, et j'ai expérimenté des pratiques de différenciation par niveau dans les pratiques de classe hors tâches complexes, afin de me concentrer sur les élèves ayant besoin de plus de temps et d'aide. J'ai également laissé une plus grande liberté dans le choix des groupes, et autorisé dans certains cas le déplacement libre, afin d'encourager la tendance déjà présente chez certains élèves d'aller prêter main-forte à leurs camarades.

La classe a connu un changement entre le deuxième et le troisième trimestre : elle a d'abord accueilli un nouvel élève au début du deuxième trimestre, qui s'est très vite intégré au groupe-classe ; à la suite d'un conseil de discipline, un autre élève a été définitivement exclu de l'établissement à la fin du deuxième trimestre.

Profil statistique de la Quatrième A

Répartition filles/garçons

Genre assigné	Nombre réel	Pourcentage
Filles	12	48,00%
Garçons	13	52,00%

Élèves bénéficiant d'un dispositif d'accompagnement (PAP²⁶ ou PAI²⁷)

Types de parcours	Nombre réel	Pourcentage ²⁸
Nombre de PAP/PAI total	5	20,00%
PAP concernant la dyslexie	4	16,00%
PAP concernant la dysgraphie/dyspraxie	2	8,00%
PAP/PAI concernant des troubles du champ oculaire (élèves en rééducation orthoptique, daltonisme)	3	12,00%

Élèves présentant des difficultés hors PAP²⁹/PAI

Type de difficultés observées	Nombre réel	Pourcentage
Troubles de l'apprentissage et de l'attention supposés	4	16,00%
Élèves présentant un profil de décrochage scolaire	2 ³⁰	8,00%
Élèves présentant des difficultés d'intégration (violence, isolement)	2 ³¹	8,00%

Accès à Internet³²

Type d'accès	Nombre réel	Pourcentage
Accès à Internet au domicile familial ³³	24	96,00%
Accès à Internet au CDI	25	100,00%

²⁶Plan d'Accompagnement Personnalisé, concernant les aménagements d'ordre pédagogique à apporter. N.B. : certains PAP englobent le suivi de plusieurs types de difficultés.

²⁷Plan d'Accompagnement Individualisé, apportant des informations d'ordre médical (allergie, troubles de la vue) nécessitant des aménagements particuliers.

²⁸Sur la totalité des élèves.

²⁹Difficultés relevées sur la base d'observations et suite aux réunions d'équipes et conseils de classes. Le but ici n'est pas de stigmatiser ces élèves, mais de dresser un portrait des difficultés rencontrées dans la pratique quotidiennes afin d'explicitier les choix de remédiation.

³⁰Après la fin du deuxième trimestre, seul un élève présente ce profil

³¹Idem

³²L'accès à Internet, dans la préparation de mes tâches complexes, est un élément essentiel : la plupart des tâches sont introduites par des séances en classe inversée sous forme de vidéos à visionner en dehors des cours et accompagnées d'un questionnaire à remplir, et un grand nombre de données sont mises à disposition des élèves via l'ENT, y compris les tableaux de compétences.

³³Accès aisé : l'élève a la possibilité d'avoir accès à des outils informatiques et de se rendre sur Internet sans problèmes. Les données sont issues de sondages réalisés à chaque début de trimestre auprès des élèves (les résultats sont, jusque là, demeurés inchangés)

II.1.1.2 Quatrième B

La Quatrième B est une classe au profil complexe : un grand nombre d'élève présentent des troubles de l'apprentissage, et cinq élèves font montre de symptômes de décrochage, qu'ils manifestent à travers un refus presque systématique du travail scolaire, ou des pratiques qui confinent à la violence (certains d'entre eux ayant été pris à parti dans des affaires de harcèlement scolaire). Une autre partie des élèves présentent un profil très scolaire, et nombre d'entre eux se sont montrés désorientés, au départ, par les travaux nécessitant de faire appel aux compétences extrascolaires. Les élèves ont, en général, une tendance peu marquée à la coopération, et l'apprentissage du travail en groupe a été difficile, peu d'entre eux étant enclins à s'engager dans des pratiques de tutorat et d'entraide. La grande majorité des élèves était peu habituée au travail en autonomie, et les disparités de profils ont demandé un effort de ma part sur la préparation de travaux différenciés. Dans cette classe, j'ai expérimenté des pratiques beaucoup plus poussées de différenciation, et des stratégies par plans de travail qui m'ont permis, au cours du temps, de réussir à créer (parfois...) un climat de classe propice à l'apprentissage ; j'ai travaillé en priorité les compétences liées au savoir-être, afin de tenter de responsabiliser au mieux les élèves et d'essayer de désamorcer les tensions qui subsistent au sein de la classe.

Profil statistique de la Quatrième B

Répartition filles/garçons

Genre assigné	Nombre réel	Pourcentage
Filles	11	44,00%
Garçons	14	56,00%

Élèves bénéficiant d'un dispositif d'accompagnement pédagogique (PAP)

Types de parcours	Nombre réel	Pourcentage
Nombre de PAP total	6	24,00%
PAP concernant la dyslexie	6	24,00%
PAP concernant la dysgraphie/dyspraxie	3	12,00%
PAP concernant le recours à l'outil informatique ³⁴	1	4,00%

³⁴ Modalité d'accompagnement personnalisé pouvant parfois être assorti d'une aide humaine (AVS), ce qui n'est pas le cas ici. Cet aménagement implique également des pratiques différenciées très spécifiques, avec notamment la mise à disposition d'exercices, de contrôles et de fiches sous format entièrement numérique.

Élèves présentant des difficultés hors PAP/PAI

Type de difficultés observées	Nombre réel	Pourcentage
Troubles de l'apprentissage et de l'attention supposés	6	24,00%
Élèves présentant un profil de décrochage scolaire	5	20,00%
Élèves présentant des difficultés d'intégration (violence, isolement)	2	8,00%

Accès à Internet

Type d'accès	Nombre réel	Pourcentage
Accès à Internet au domicile familial	24	96,00%
Accès à Internet au CDI	25	100,00%

II.1.1.3 Quatrième C

La Quatrième C est, de mes trois classes, celle qui présente le profil le plus homogène : le groupe-classe, formé de nombreux élèves habitués à être ensemble depuis la Sixième (car faisant partie d'un projet d'établissement autour du théâtre et de la pratique théâtrale), était dès le départ assez soudée, sans pour autant créer une atmosphère trop dissipée. La majorité d'entre eux a bien réagi aux propositions de travail en autonomie. Cependant, les pratiques d'entraide ont été parfois difficiles à intégrer, beaucoup d'élèves préférant s'investir dans leurs rendus personnels et ne prenant pas acte de l'importance d'une coopération générale dans les travaux de groupes. J'ai donc encouragé, avec eux, les pratiques de coopération, privilégiant, dans les temps de classes hors tâches complexes, les petits travaux de groupe et le dialogue, tout en imposant, plus que dans certaines classes, des temps de concertation et de discussion plus amples (notamment dans les pratiques de *feedback* à la fin des tâches complexes).

Profil statistique de la Quatrième C

Répartition filles/garçons

Genre assigné	Nombre réel	Pourcentage
Filles	10	40,00%
Garçons	15	60,00%

Élèves bénéficiant d'un dispositif d'accompagnement pédagogique (PAP³⁵)

Types de parcours	Nombre réel	Pourcentage
Nombre de PAP total	2	8,00%
PAP concernant la dyslexie	2	8,00%
PAP concernant la dysgraphie/dyspraxie	1	4,00%

Élèves présentant des difficultés hors PAP/PAI

Type de difficultés observées	Nombre réel	Pourcentage
Troubles de l'apprentissage et de l'attention supposés	7	28,00%

Accès à Internet

Type d'accès	Nombre réel	Pourcentage
Accès à Internet au domicile familial	25	100,00%
Accès à Internet au CDI	25	100,00%

II.1.2 Définition des stratégies pédagogiques choisies en fonction du contexte présenté

Mes objectifs principaux, en tant qu'enseignante d'Histoire-Géographie-EMC, étaient donc les suivants:

- réussir à organiser une progression par compétences harmonieuses ;
- réussir à inclure tous les élèves dans mes propositions pédagogiques, afin de les aider à acquérir les compétences et les connaissances du socle ;
- trouver des stratégies pour pallier, selon les classes, aux difficultés rencontrées : hétérogénéité, disparités marquées, manque d'enthousiasme ou ennui, élèves en difficulté ou en décrochage, etc.

Le choix de travailler par tâches complexes ou « TâCos », définies dans la première partie de cet écrit, devait donc s'accorder avec les nécessités rencontrées dans ma pratique quotidienne, et s'adapter aux profils des classes.

Le premier élément à prendre en compte, avec toutes les classes, a été celui d'amener progressivement ce genre de travail par tâches complexes, auquel peu d'élèves étaient habitués, et

³⁵Plan d'Accompagnement Personnalisé. N.B. : certains PAP englobent le suivi de plusieurs types de difficultés.

que je devais moi-même apprendre à manier, avec les hésitations d'un début de carrière. Pour ce faire, j'ai donc découpé ma programmation et ma progression en plusieurs temps d'apprentissage, afin d'essayer d'insérer des « étapes » dans l'acquisition des compétences à amener par la suite lors des tâches complexes.

Chaque « temps » d'apprentissage était centré sur l'explicitation d'une compétence spécifique qui serait utilisée par la suite lors de la tâche complexe à venir, et sur une mise en pratique de cette compétence lors d'un exercice : par exemple, pour ma première TâCo, le *Jury d'Assises* (EMC), ayant eu lieu à la mi-octobre, il fallait que les élèves aient au moins pris connaissances des compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche (*Je travaille en groupe ou en équipe, Je m'engage, je prends des responsabilités, Je m'exprime à l'oral, Je réalise une synthèse* : pour les détails, voir II, 2, 1), et qu'ils aient eu l'occasion, en classe, de s'y confronter et de s'y entraîner. Nous avons donc travaillé durant la séquence précédente portant sur un autre champ disciplinaire (les compétences étant, par nature, transversales), lors d'exercices en classes (de type étude de documents) sur les compétences de travail collaboratif, à travers, notamment, la réalisation de cinq exercices en simultané (en Géographie, sur le thème 1), réalisés par cinq groupes de 4 élèves, et une mise en commun générale avec reprise entre pairs (*Je travaille en groupe ou en équipe, Je m'exprime à l'oral*), et sur les compétences de prélèvement d'information et de synthèse, en donnant aux élèves une sélection de documents sans questions (toujours en Géographie), en leur demandant d'en extraire les informations pertinentes grâce à une série d'exigences établies avec eux au préalable (voir II, 2, 1 : Tableaux de compétences), et d'en tirer des conclusions (*Je réalise une synthèse*). La seule compétence qui n'avait pas pu être abordée au préalable, *Je m'engage, je prends des responsabilités*, a fait l'objet d'une explicitation au début de la séquence du *Jury d'Assises*.

Ce fonctionnement a pu, au fil de l'année, être allégé avec certaines classes, certains élèves ayant le réflexe d'aller consulter d'eux-mêmes les tableaux mis à dispositions ; cependant, chaque nouvelle compétence abordée dans le cadre des cours d'Histoire-Géographie-EMC (les compétences travaillées lors d'une séance étant systématiquement indiquées sur les fiches distribuées aux élèves) a fait l'objet d'une explicitation en commun, voire d'une réécriture, pour en définir avec précision les descripteurs.

Le deuxième élément à prendre en compte a été de répondre au mieux aux situations spécifiques rencontrées dans certaines classes, chacune d'entre elles ayant ses forces et ses difficultés propres, qu'il s'agissait de prendre en considération pour avancer. Avec la Quatrième B, la classe présentant le profil le plus compliqué à appréhender, j'ai dû surtout orienter mes exercices de manière à créer des paliers plus nombreux de progression afin de venir en aide aux élèves moins enclins au travail scolaire, ou présentant des difficultés de différentes natures. Le tutorat entre

élèves ayant échoué au début de l'année, faute d'une cohésion suffisante, j'ai mis en place un système de différenciation plus poussé, dès les exercices les plus simples, pour laisser le temps à ceux qui en avait besoin de bien intégrer les premiers paliers des compétences qui seraient utilisées tout en donnant aux autres les moyens de ne pas s'ennuyer. Cette appréhension de la situation ne m'a pas entièrement satisfaite, dans le sens où elle encourage, de mon point de vue, certaines disparités que j'aurais voulu voir s'atténuer, mais elle a permis à certains des élèves les plus en difficulté d'acquérir un bagage minimum pour participer aux travaux plus complexes qui leur ont été proposés. Par exemple, pour la deuxième TâCo de l'année, *Éclairer les Lumières*, demandant aux élèves d'utiliser majoritairement les compétences *Je travaille en groupe*, *Je m'exprime à l'oral*, *J'utilise des outils numériques*, *Je recherche des informations sur différents supports* et *Je réalise une synthèse*, il a fallu organiser différentes séances de préparation pour manier les compétences à découvrir, et pour revoir les compétences que les élèves maîtrisaient le moins ; nous avons donc travaillé majoritairement sur l'oral et le *feedback* dans la séquence d'EMC précédent cette TâCo, sur le thème de la laïcité (les autres classes, qui présentaient moins de difficultés sur cette compétence, avaient rendu un travail essentiellement écrit). Nous avons aussi abordé le maniement d'outils numériques (à travers des Padlets collaboratifs) et la recherche d'informations guidées sur Internet (sur quels sites chercher, comment reformuler les informations, etc.), puis repris les éléments essentiels de la synthèse.

Cette progression par paliers est, à mon sens, ce qui donne son efficacité au travail par tâches complexes, puisqu'elle permet d'aborder dans d'autres contextes les aspects qui seront nécessaires à la réalisation finale, donnant ainsi les repères principaux aux élèves: ils ont déjà eu l'occasion de se confronter aux compétences qui leur sont demandées, et peuvent faire appel à ces acquis pour répondre aux attentes, tout en les réinterprétant selon ce qui leur convient le mieux.

II.2 Création des outils

Pour préparer les temps d'apprentissage et les TâCos proposées aux élèves, puis pour en évaluer les résultats à différents niveaux (compétences, connaissances, mais aussi réactions des élèves, ressentis, apprentissage de la métacognition), j'ai mis en place une série d'outils, souvent remaniés et complétés, qui ont accompagné ma pratiques. Ces outils peuvent être constants (tableaux de compétences et descripteurs, grilles d'évaluation générales, encarts méthodologiques) ou ponctuels (fiches de mise en œuvre, fiches d'objectifs, fiches « coup de pouce »), et sont mis à dispositions des élèves (sous format numérique, accessibles depuis l'ENT pour les tableaux de compétences et les descripteurs, et sous format papier pour les autres avec un accès garanti au format numérique via des dossiers partagés et la mise en ligne sur Pronote).

II.2.1 Tableaux de compétences

Les tableaux de compétences et les descripteurs assortis ont fait l'objet d'une recherche assez longue, centrée avant tout sur la question de la reformulation des compétences du S4C que je voulais proposer aux élèves. Sur la base des cinq domaines de compétences, présentés dans la première partie de cet écrit, j'ai élaboré une interprétation correspondant à mes pratiques quotidiennes, en découpant les compétences liées au cycle 4 en six groupes thématiques regroupant des compétences liées à l'acquisition des pratiques de ce thème : le travail sur documents, la production graphique, les intelligences sociales et le travail de groupe, l'expression orale, l'expression écrite, la mobilisation des connaissances. Ce découpage m'a permis de dégager des tableaux, un par compétence travaillée, comportant quatre niveaux d'acquisition représentés par des couleurs. Les descripteurs ont été rédigés soit avec les élèves, soit en amont, avec leur approbation postérieure. Un exemple de tableau est présenté en Annexe I.

S'ils ne sont pas spécifiquement reliés aux tâches complexes, ces tableaux sont un outil essentiel dans leur préparation : ils m'ont servi à habituer les élèves, dans les séquences plus « classiques », à utiliser les compétences qui leur sont demandées dans la mise en œuvre des TâCos, à élaborer les différentes propositions différenciées et à créer des grilles d'évaluation précises et spécifiques pour accompagner les différentes étapes des TâCo proposées.

II.2.2 Fiches de mise en œuvre

Sous le terme de « fiches de mise en œuvre », j'entends ici l'ensemble des fiches de présentation, fiches d'objectifs et fiches de synthèse distribuées aux élèves lors des TâCos. Ces documents sont ceux qui sont distribués à tous les élèves, ceux avec lesquels tous se mettent à l'œuvre, et qui contiennent seulement les informations essentielles : la consigne, le but du travail, les compétences majoritaires abordées, et si la TâCo s'y prête, les objectifs assortis à chaque étape³⁶. Selon les tâches proposées, les fiches peuvent être les mêmes pour toute la classe (c'était le cas pour la TâCo *Jury d'Assises*), ou présenter quelques différences selon les rôles attribués ou laissés au choix des élèves (*Éclairer les Lumières*). Généralement, la fiche de présentation et la fiche de synthèse est la même pour tous : l'une et l'autre présentent le but général de la séquence, et le résultat auquel doivent arriver tous les élèves (la trace écrite). Les fiches d'objectifs peuvent varier selon les rôles: dans la TâCo *Éclairer les Lumières*, les objectifs étaient différents selon les rôles des élèves dans la phase « recherche » (*Philologues, Biographes, Historiens*) et selon ce qu'ils avaient choisi de faire dans la phase « restitution » (construire le support visuel de la conférence ou présenter une partie de conférence en tant qu'expert). Les rôles peuvent avoir une incidence sur le niveau

³⁶Certaines des fiches de mise en œuvre sont disponibles en Annexe II

d'exigence de l'exercice demandé, et devenir, en soi, une pratique de différenciation dynamique, ou n'avoir qu'un intérêt scénaristique.

II.2.3 « Coups de pouce »³⁷

Les « coups de pouce », terme emprunté à Olivier Quinet, se distinguent des autres supports par le fait qu'ils ne sont pas distribués en amont : ils interviennent au cours de la tâche, et sont là pour venir en aide aux élèves qui n'arrivent pas à cerner leur rôle ou qui se retrouvent en difficulté. Les « coups de pouce » peuvent être un support matériel (fiche méthode, tableaux pour la récolte d'information, liste des informations importantes à relever, etc.), l'aide d'un support extérieur (liste de sites et d'ouvrages pour orienter les recherches, exemples de supports pour la restitution visuelle des éléments à présenter, etc.) ou consister en la demande d'aide humaine : tutorat d'un élève plus avancé dans son travail, intervention du professeur.

II.2.4 Grilles d'évaluations

L'évaluation accompagne toutes les étapes de la tâche complexe, et peut se présenter sous diverses formes : au cours de l'année, j'ai donc mis en place un protocole d'évaluation double, avec un cadre « classique » (évaluations sommatives à la fin de chaque séquence et éventuellement, dans le cadre des tâches interstitielles³⁸, des évaluations formatives notées) et un cadre spécifique à la tâche complexe, composé d'une évaluation diagnostique initiale, d'une ou plusieurs étapes d'évaluation formative, d'un rendu sommatif (la tâche finale, en quelque sorte) et parfois d'une évaluation de type questionnaire ludique (Plickers ou Kahoot) pour conclure la tâche. Cela donne donc une grille d'évaluation assez complexe, divisée en plusieurs étapes visant à évaluer toutes les compétences utilisées. Je présente en Annexe IV l'une de ces grilles d'évaluations, portant sur la *TâCo Jury d'Assises*.

³⁷Pour un exemple de « coup de pouce » matériel, voir Annexe III

³⁸ Les « tâches interstitielles » sont en quelque sorte les « petites tâches complexes » que je mets en place, autour d'une série de compétences thématiques, où les élèves passent par le travail coopératif, l'utilisation d'outils numériques, etc., pour découvrir un élément de méthodologie : par exemple, pour aborder le paragraphe argumenté, les élèves ont effectué tout un parcours à partir d'une étude de dossier documentaire en groupe ; ils ont classé les informations en axes thématiques, élaboré une problématique par groupe, acquérant les connaissances nécessaires à la réalisation d'un paragraphe argumenté sur le thème du dossier (Les héritages de la Révolution Française). A suivi une reprise méthodologique de ma part durant laquelle la méthode du paragraphe argumenté leur a été fournie, puis l'exercice en lui-même, qui a donné de très bons résultats.

II.3 Présentation des séquences observées et de leurs attendus

II.3.1 Tâche complexe « simple » : le *Jury d'Assises*³⁹

La TâCo prend place au sein du programme du thème d'EMC « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres », alinéa 1a : « Expliquer les grands principes de la justice (droit à un procès équitable, droit à la défense) ».

Elle vise à donner aux élèves les connaissances nécessaires pour comprendre le rôle de la justice, ses principes et son fonctionnement.

Sources utilisées :

- Vidéo pédagogique du ministère de la Justice : La Cour d'Assises
- Le guide du Juré d'Assises (document officiel distribué aux Jurés)
- Retranscription théâtrale de M. Archambaud (2013) : Procès aux Assises
- Le pilier des tribunaux (Gallica/BNF)
- Sessions de la Cour d'Assises de Lyon (2017)

Durée prévue : 2h

Consignes distribuées aux élèves⁴⁰ :

Vous avez été tiré au sort pour être juré d'une session d'Assises. Avec les membres de votre groupe, vous prendrez connaissances du dossier qui vous est soumis, puis vous mettrez en commun ce que vous en avez compris.

Dans un premier temps, vous devrez, avec les membres de votre groupe, vous confronter entre vous et débattre, dans le respect des règles élémentaires de la courtoisie, afin de statuer sur l'innocence ou la culpabilité de l'accusé, et le cas échéant, proposer une peine. Il est impératif de vous accorder sur les décisions prises par le groupe : aussi, vous procéderez à différents votes, rythmés par des questions-guides qui vous seront indiquées (la majorité plus une voix doit être atteinte pour valider chaque vote). Vous devez, durant vos débats, justifier toutes vos propositions. En plus d'être juré, chaque membre du groupe aura un rôle précis (vous vous les attribuerez entre vous) qu'il devra respecter afin d'assurer le bon fonctionnement de votre travail d'équipe :

- Le **maître du temps** modère la durée des débats, et annonce les votes.
- Le **maître des débats** est responsable de la courtoisie et du bon déroulement des délibérations. Il doit veiller à la participation de chacun et au maintien d'un volume sonore

³⁹ L'intégralité de cette séquence est disponible sur le site des TâCos de Thucydide, où je l'ai publiée en novembre 2017 : <https://tacohegce.wordpress.com>

⁴⁰ Voir Annexe II pour la fiche de mise en œuvre complète

acceptable.

- Le **greffier** comptabilise les votes, fait signer les feuilles contenant les résultats des délibérations, s'assure de l'exactitude des renseignements fournis afin d'éviter tout désaccord.
- Le(s) **rédacteur(s)** est (sont) responsable(s) du compte-rendu écrit qui contiendra votre verdict argumenté, et qui devra être validé par tous les membres du groupe.
- Le(s) **orateur(s)** devra (ont) préparer le discours qui restituera, à la fin de la séance, votre verdict. Ce discours devra être approuvé par tous, et il devra être convainquant : il faut motiver vos choix, afin de montrer que le jugement que vous proposez est juste et qu'il pourrait être appliqué.

Dans un deuxième temps, il vous faudra préparer la restitution de vos délibérations : tour à tour, les orateurs désignés devront présenter le verdict et ses justifications devant l'assistance (les autres groupes et le professeur), en utilisant le vocabulaire appris durant les précédentes séances, et les rédacteurs devront rédiger le rapport de votre jury, qui devra répondre à des exigences précises (contenu et vocabulaire).

Avant la TâCo

Les séances préalables doivent introduire et préciser la notion de droit, de règle, et de justice, afin d'arriver peu à peu à la connaissance schématique du système judiciaire français (deux séances ont été réalisées en amont).

La tâche complexe est mise en place à la troisième séance : découverte d'une institution judiciaire (que les élèves ont déjà croisée dans la présentation globale de l'organisation de la justice en France), avec un peu plus de détails et un questionnement libre. Après avoir introduit une définition du concept de crime et de ses différentes acceptions, les élèves ont construit une carte mentale faisant office de trace écrite et de guide pour la réalisation de la tâche.

À la fin de cette troisième séance, on annonce les détails de la tâche complexe et on procède au tirage au sort afin de constituer les groupes. La séquence a été réalisée en 5h.

Compétences évaluées

Je justifie ma démarche, j'argumente, je participe à un débat

Je travaille en groupe, en équipe

Je prends des responsabilités au sein d'un groupe

Je m'exprime à l'oral

Je rédige une synthèse

Observations suite à la mise en œuvre

Premier temps : démarrage de la TâCo, travail sur le dossier, débats au sein des groupes et votes

Les élèves sont globalement enthousiastes et réceptifs : sur les trois classes de Quatrième qui ont eu à effectuer cette tâche complexe, je n'ai noté qu'un seul élève vraiment passif, qui était d'ailleurs sollicité par ses camarades pour participer plus activement.

Malgré des cas assez nombreux de dyslexie, dyspraxie, dysorthographe et problèmes génériques avec l'écrit, aucun des groupes ne m'a paru en difficulté. Les rôles définis permettent une entraide au sein des groupes, et les éléments de notation communs, qui prennent en compte la participation de tous, obligent à une certaine solidarité. Les premiers éléments que j'ai pu récupérer via les fiches des greffiers prouvent que globalement, les consignes ont été comprises et appliquées.

Les débats entre les élèves sont intéressants, je n'ai pas noté de débordements notoires. Certains élèves ont eu des remarques pertinentes : propositions de peines auxquelles je n'avais pas songé (ex. sursis avec bracelet électronique), mise en évidence de détails manquants sur lesquels raisonner (ex. l'arme du crime non précisée). Les réactions « à chaud » sont elles aussi satisfaisantes : beaucoup de remarques sur la difficulté de juger (vol à main armée), sur le rôle des circonstances atténuantes, sur les justifications et la portée de la peine (laquelle choisir, pourquoi ?).

Fait notoire : les élèves les plus dissipés et/ou bavards ont été désignés d'offices « maîtres des débats », et ont eu à expérimenter la difficulté d'avoir une autorité sur le groupe (ils sont responsables de la courtoisie et du volume sonore), le tout sans faire preuve de vulgarité ou d'animosité. En général, peu de débordements durant les débats : mon rôle a été d'intervenir pour clarifier les rôles, repréciser la marche à suivre, donner des précisions et des définitions et répondre aux interrogations des élèves.

Points négatifs : pas assez de précisions sur les rôles, qui ont suscité des clarifications pendant la séance. Le dossier distribué présente des anomalies et des manquements, qui peuvent cependant être des points de réflexion pour les élèves

2ème temps : fin des débats, restitution orale et écrite

Un peu de confusion en début d'heure, le temps que les groupes retrouvent leur cohérence et le fil de leur discours. Les derniers votes sont prononcés, les groupes qui n'avaient pas

complètement remplis leurs objectifs finissent le travail, pendant que les autres travaillent au discours et à la synthèse.

Après 25 minutes de travail et de finition, phase de l'oral : les orateurs et le maître du temps au tableau, chronomètre sur l'ordinateur, et passages groupes par groupes (5 minutes de passage par groupe). J'ai étayé par des questions les passages les plus hésitants. Quelques orateurs plus à l'aise, qui creusaient un peu plus les questions, ont expliqué en détail les raisons qui les avaient poussés à choisir telle ou telle peine. En général, les consignes ont été respectées, et l'activité appréciée (malgré quelques récriminations sur le manque de temps). Les évaluations seront donc positives en général.

Points négatifs :

Pour deux des trois classes : Les consignes étaient trop imprécises, et le temps trop restreint (au moins une demi heure supplémentaire aurait été utile, laissant une heure entière pour la rédaction de la synthèse et du discours et pour de possibles entraînements. Le manque d'un "plan de travail" plus abouti s'est fait ressentir : les élèves étaient parfois perdus sur le déroulement de cette deuxième phase, surtout ceux dont les rôles avaient un sens moins marqué après les délibérations (greffier, maître des débats). Manque d'une coopération dans la rédaction de la synthèse, et de clarté sur la nature du fait jugé (plusieurs élèves ne comprenaient pas la portée d'une arme, confondaient le crime et le délit, se concentrant sur le vol).

Modifications apportées avec l'une des trois classes (Quatrième A):

- insertion d'un plan de travail au tableau (les maîtres du temps allaient régulièrement le compléter pour surveiller l'avancée des groupes)
- insertion du compte à rebours au tableau et possibilité pour les orateurs de s'entraîner en privé dans le couloir
- affichage au tableau des attendus de l'oral et insistance sur la justification à apporter aux peines proposées

Résultats : beaucoup plus de cohérence, moins d'incompréhensions, des temps mieux respectés, des discours pertinents voire brillants, bien justifiés. Une bien meilleure ambiance, globalement plus calme, malgré des groupes assez dissipés. La gamification par le chronomètre au tableau a été un bénéfice pour tous, a vraiment dynamisé la tâche et a créé une nécessité de se diviser le travail (les élèves coopéraient vraiment entre eux).

Éléments statistiques :

	Notation finale et validation de la compétence commune (<i>Je travaille en groupe</i>)	Ressenti des élèves ⁴¹	Volonté de renouveler l'expérience de la TâCo ⁴²
Quatrième A	Moyenne de la classe : 16, 22 Note la plus basse : 14, 50 Note la plus haute : 17 <i>Je travaille en groupe</i> : 11 élèves au gradient vert, 6 au gradient bleu, 6 au gradient orange (1 absent, 1 non noté car pas de participation)	Ressenti généralement positif (question ouverte). Quelques récriminations sur l'impossibilité de choisir son groupe et sur le temps de réalisation jugé trop court. Beaucoup de suggestions : les élèves se sont sentis impliqués.	Oui : 91, 4 % Non : 5, 7 % Pas d'opinion : 2,9%
Quatrième B	Moyenne de la classe: 16, 17/20 Note la plus basse : 12, 50 Note la plus haute : 19 <i>Je travaille en groupe</i> : 11 élèves au gradient vert, 7 au gradient bleu, 6 au gradient orange, 2 au gradient rouge	Ils ont souligné le caractère répétitif des passages (tous les élèves avaient le même dossier) et suggéré de varier les éléments des dossiers. Certains ont évoqué la difficulté de travailler en groupe (notamment en Quatrième B) et suggéré la possibilité de créer une charte de travail en groupe avec des bonus et des malus.	
Quatrième C	Moyenne de la classe : 16, 46/20 Note la plus basse : 13, 50 Note la plus haute : 19 <i>Je travaille en groupe</i> : 19 élèves au gradient vert, 5 au gradient bleu (1 absent)		

II.3.2 Tâche complexe « à rôles » : Conférence « Éclairer les Lumières »⁴³

Cette TâCo prend place dans le thème 1 du programme d'histoire de Quatrième : « Expansions, Lumières, Révolutions ». Elle constitue le second chapitre de ce thème : « L'Europe des Lumières », et occupe presque toute la séquence (les informations importantes sur le contexte historique ayant été abordées en classe inversée grâce à une capsule vidéo et un questionnaire, puis lors d'une reprise rapide liant ce chapitre au chapitre précédent, dans lequel nous avons abordé, à travers la remise en question de l'esclavage, l'émergence d'idées nouvelles à l'orée du XVIII^e).

Cette activité pousse les élèves à se confronter à l'histoire, non comme récit, mais comme recherche permanente et exigeante : en appréhendant des textes historiques (un peu simplifiés et annotés), en se mesurant à la diversité des sources et à leurs pièges, en étudiant les différents contextes politiques de l'Europe, les élèves prennent conscience que le courant des Lumières et l'émergence des idées nouvelles ont un ancrage historique précis, et qu'elles répondent finalement

⁴¹Données récoltées via un questionnaire proposé aux élèves en fin de tâche (non obligatoire). Sur les 3 classes, j'ai reçu 60 réponses/75 élèves.

⁴²Idem

⁴³ L'intégralité de cette séquence est disponible sur le site des TâCos de Thucydide, où je l'ai publiée en décembre 2017 : <https://tacohgec.wordpress.com>

aux besoins d'une époque. En se rendant compte de la similarité de ces idées, qui éclosent au même moment dans plusieurs pays d'Europe, et en étudiant les biographies des philosophes, souvent grands voyageurs et/ou correspondants prolixes, les élèves peuvent également se rendre compte des moyens de diffusion de ces idées, portées par les avancées techniques (imprimerie et système de poste) : les livres, qui circulent et s'impriment dans des endroits stratégiques, les revues, les lettres qui deviennent publiques, parfois publiées au sein des ouvrages, les sociétés savantes qui se montent et s'institutionnalisent.

Cette activité permet aux élèves de mettre en œuvre des compétences diverses : le travail en groupe, sous deux formes différentes (binôme puis équipe), la recherche d'informations libre (guidée par la professeure-documentaliste), la pratique de la synthèse et de la sélection d'informations, et la pratique de l'oral lors de la restitution finale. Ils sont aussi amenés à utiliser les outils informatiques.

On peut insérer, dans le déroulement de l'activité, un fil conducteur amenant les élèves à s'interroger sur leurs difficultés et sur leurs points forts : avec l'une des classes, un suivi a été mis en place à l'aide d'une fiche à compléter en trois temps, un simple tableau à remplir suivi d'une reprise en fin d'étape.

Cette activité est prévue sur 4 séances : deux séances de recherches, une séance de mise en forme, une séance de conférence avec la synthèse finale.

Durée prévue (introduction et conclusion incluses) : 5h

Consignes distribuées aux élèves :

Cette année, les Lumières sont à l'honneur dans notre collège ! En tant qu'élèves de Quatrième, vous êtes tout désignés pour être nos experts, et travailler à éclairer ce siècle avec les connaissances que vous obtiendrez durant nos prochaines séances. Grâce à notre vidéo d'introduction, nous avons pu voir que le XVIII^e siècle a marqué l'histoire pour les grandes avancées politiques et scientifiques qu'il connaît, et qu'un courant de pensée, porté par des hommes qui se nomment eux-mêmes les Philosophes des Lumières, contribue à ces grandes avancées.

Nous avons également vu qu'en Histoire, il nous faut connaître plusieurs éléments pour reconstituer une période et comprendre les événements qui s'y déroulent : les personnalités importantes, les écrits majeurs et le contexte politique.

Vous deviendrez donc des chercheurs, avec votre spécialité particulière: les biographes, experts dans la connaissance des grands noms du XVIII^e siècle, seront chargés d'établir la biographie des grands philosophes du siècle des Lumières ; les philologues, experts de la langue et des textes, se

pencheront sur les grands écrits du siècle pour en dégager les idées majeures ; les historiens, experts du contexte géographique et politique du XVIII^e, s'occuperont de dresser une synthèse précise des événements et des gouvernements des pays concernés par le courant des Lumières.

Par binômes, vous deviendrez d'abord experts sur sujet précis, qui touche à votre spécialité : un philosophe pour les biographes, un texte pour les philologues, un pays pour les historiens.

Ensuite, vous mettrez en commun vos connaissances, en échangeant avec les autres experts, afin de réaliser une présentation thématique : par groupes de six, comportant deux biographes, deux philologues et deux historiens, vous devrez réaliser une présentation de vos recherches autour du thème qui vous rapproche : un philosophe dans son contexte historique et politique, et l'un de ses grands textes. Vous serez chargés de réaliser un diaporama et un discours.

Enfin, lors de notre dernière séance, qui prendra la forme d'une conférence d'experts, vous présenterez vos recherches à vos camarades en réalisant un discours et un support visuel, puis nous mettrons en commun le fruit de votre travail pour réaliser une synthèse pratique pour comprendre les grandes lignes du Siècle des Lumières.

Observations et commentaires :

De manière générale, les élèves ont plutôt bien rempli les objectifs : le travail sur l'oral, amorcé en début d'année, commence à porter ses fruits, et si les élèves restent parfois timides, la plupart d'entre eux a intégré les règles de base de l'expression orale (répétition préalable du discours, fiche de notes personnelle, attitude maîtrisée lors du passage, lecture modérée des notes, capacité à répondre à des questions simples posées par leurs camarades et moi-même) ; la mise en commun des connaissances a été plutôt satisfaisante, les élèves étant eux-mêmes surpris de pouvoir, sans aide, remplir presque en intégralité la carte mentale servant de trace écrite finale sur le courant des Lumières en Europe.

Un questionnaire, proposé sur Plickers, venait conclure la séquence, afin de vérifier les connaissances de base des élèves de manière un peu décalée et plus ludique : sur les 76 élèves des trois classes, j'ai pu vérifier un taux de réussite satisfaisant (plus de 90% en moyenne).

Avec l'une des classe (la Quatrième B), j'ai laissé aux trois orateurs de chaque groupe le rôle complet de conférenciers : à la fin de leur présentation, ils ont eux-mêmes géré les questions de leurs camarades, et se sont retrouvé en position de transmetteurs de savoir, devant parfois réexpliquer et reformuler certains contenus moins bien compris par l'assistance, ce que la plupart d'entre eux ont fait naturellement et sans trop de difficultés.

Points positifs :

La majorité des élèves a fait montre de grande capacité de travail en groupe et d'organisation. Les

phases de recherches, réalisées pour moitié au CDI sous la conduite de la professeure-documentaliste et pour moitié en salle informatique en ma présence, se sont globalement bien déroulées et les élèves étaient impliqués (pour la Quatrième A et la Quatrième C, aucun incident notable ne s'est vérifié et le comportement des élèves a été plutôt positif).

Certains élèves se sont avérés extrêmement rigoureux et pertinents : dans le groupe des philologues, certaines interventions étaient particulièrement brillantes, malgré la difficulté des textes et la complexité d'en extraire les éléments pertinents. Les contextes politiques et les aspects de la diffusion des idées ont été eux aussi très bien exposés dans la plupart des cas ; un groupe a réalisé un schéma au tableau en se basant sur une carte de l'Europe projetée pour montrer la diffusion d'une œuvre et ses canaux.

Dans la plupart des cas, la période de « reprise » en commun a été plutôt bien accueillie : les classes se sont montrées bienveillantes, et ont pu critiquer de manière positive les exposés de leurs camarades, donnant des conseils sur la posture de l'oral et identifiant rapidement les problèmes sans moqueries. Je ne peux déplorer qu'une réaction excessive à cette phase de critique, de la part d'un élève n'ayant pas rempli ses objectifs et refusant de l'admettre.

La coopération des trois rôles a permis, dans la majorité des cas, de retirer tous les aspects demandés et la mise en commun lors de la conférence avec les échanges et les questions de l'assistance a permis à presque tous les orateurs de prouver qu'ils avaient étudié le sujet et qu'ils pouvaient d'eux-mêmes corriger certaines erreurs et combler les manques de leur exposition.

Points négatifs :

En Quatrième B, l'ambiance de travail a été très difficile à instaurer, et les phases de recherches ont été perturbées par un noyau d'élèves refusant de se mettre au travail ; les temps de recherches ont été allongés (la séquence a nécessité 7h dans cette classe), le temps de rétablir l'ordre, et de permettre enfin aux élèves de se concentrer sur leurs tâches. Dans cette classe, un groupe ne s'est pas du tout impliqué et la production finale était très insuffisante ; j'ai donc dû, pour cette classe uniquement, réaliser une reprise sur le thème qu'ils avaient traité en brisant la cohérence de la tâche complexe.

Dans les trois classes, les travaux réalisés sont parfois inégaux, certains présentent des manques, et dans certains cas le prélèvement d'informations et la sélection des données pertinentes n'est pas entièrement compris (par exemple, certains des élèves biographes se sont concentrés sur les détails de la vie personnelle des philosophes étudiés en oubliant de signaler l'importance de leur œuvre et les détails de leurs idées). Les élèves, lâchés face à l'information, ont montré qu'ils ne savaient pas vraiment reconnaître les éléments essentiels, malgré le guidage des fiches-objectifs ; cependant, comme signalé ci-dessus, la reprise par la classe après les présentations a permis de

dégager les informations essentielles.

Éléments statistiques :

	Notation finale et validation des compétences communes (<i>Je travaille en groupe, Je prélève des informations provenant de sources de différentes natures, Je mobilise mes connaissances</i> ⁴⁴)	Ressenti des élèves ⁴⁵	Volonté de renouveler l'expérience de la TâCo ⁴⁶
Quatrième A	Moyenne de la classe : 14, 6/20 Note la plus basse : 8,50 Note la plus haute : 18 <i>Je travaille en groupe</i> : 13 élèves au gradient vert, 4 au gradient bleu, 2 au gradient orange, 4 au gradient rouge (2 absents) <i>Je prélève des informations provenant de sources de différentes natures</i> : 17 élèves au gradient vert, 1 au gradient bleu, 2 au gradient orange, 2 au gradient rouge <i>Je mobilise mes connaissances</i> : 20 au gradient vert, 2 au gradient bleu, 1 au gradient rouge	Ressenti généralement positif (question ouverte). 87, 3 % des élèves indiquent qu'ils ont apprécié et qu'ils se sont senti à l'aise dans le travail de groupe sur les Lumières, 63 % trouvent que les fiches d'objectifs étaient assez détaillées et les ont aidés, 89 % indique que la phase de mise en commun et de reprise par l'assistance les a aidé à comprendre leurs erreurs et leurs forces.	Oui : 94, 2% Non : 5, 8 %
Quatrième B	Moyenne de la classe: 14, 88/20 Note la plus basse : 4,50 Note la plus haute : 20 <i>Je travaille en groupe</i> : 15 élèves au gradient vert, 3 au gradient bleu, 2 au gradient orange, 5 au gradient rouge <i>Je prélève des informations provenant de sources de différentes natures</i> : 14 élèves au gradient vert, 3 au gradient bleu, 5 au gradient orange, 4 au gradient rouge <i>Je mobilise mes connaissances</i> : 23 au gradient vert, 1 au gradient rouge, 1 absent	Moins de suggestions que dans la TâCo précédentes. Le fait de pouvoir (partiellement) choisir son groupe a été apprécié, mais 33 % des élèves auraient voulu avoir la maîtrise totale et choisir aussi bien leur groupe que leur rôle.	
Quatrième C	Moyenne de la classe : 15, 10 Note la plus basse : 8 Note la plus haute : 18 <i>Je travaille en groupe</i> : 19 élèves au gradient vert, 3 au gradient bleu, 3 au gradient orange. <i>Je prélève des informations provenant de sources de différentes natures</i> : 14 élèves au gradient vert, 6 au gradient bleu, 2 au gradient orange, 3 au gradient rouge <i>Je mobilise mes connaissances</i> : 22 au gradient vert, 1 au gradient orange, 1 au gradient rouge, 1 absent		

⁴⁴Basé sur la réussite au questionnaire de connaissance conclusif (Plickers), comptant pour 4 points sur la note finale

⁴⁵Données récoltées via un questionnaire proposé aux élèves en fin de tâche (non obligatoire, 30 réponses/75)

⁴⁶Idem

II.3.3 Tâche complexe « éditoriale »: La Révolution industrielle, une Europe transformée ?

Cette TâCo s'inscrit dans le thème 2 du programme d'histoire de 4^o, « L'Europe et le Monde au XIX^o siècle ». Elle constitue le premier chapitre de ce thème : « L'Europe de la *Révolution Industrielle* », et occupe presque toute la séquence (les informations importantes sur le contexte historique et les enjeux sont abordées en classe inversée grâce à une capsule vidéo et un questionnaire, puis une reprise vient définir la notion de *Révolution Industrielle* et les discussions autour de l'emploi du terme tout en faisant le lien avec la période précédente). Les élèves devront analyser la transformation de l'Europe au cours du XIX^o siècle, et comprendre pourquoi cette période a été assimilée à une sorte de « révolution ». Ils doivent comprendre les ruptures et les continuités entre le XVIII^o siècle et le XIX^o siècle, ce qu'est l'industrialisation et la transformation qui s'observe dans les sociétés, les paysages et les idées de l'Europe du XIX^o siècle. Cette tâche complexe a pour objectif de mettre les élèves en position de création de contenu : devenus auteurs, ils doivent réaliser un manuel original destiné aux scolaires, ayant pour sujet la « Révolution industrielle » en Europe.

À travers un choix circonscrit de documents qu'ils analysent, ils doivent retirer les aspects essentiels du thème qu'ils choisissent ou qui leur est assigné (parmi trois angles d'attaque : la transformation des villes et des campagnes, les nouveaux modes de production et les bouleversements qu'ils entraînent dans les sociétés, les nouvelles idées politiques), et se montrer capable de les expliquer en réalisant une production numérique via le logiciel IMovie, combinant des aspects graphiques qui mettent en scène le contenu sous la forme qu'ils préfèrent (un diaporama, une bande dessinée, des schémas, des cartes, etc.) et une restitution orale intégrée formant une « leçon », enregistrée et insérée au cœur de la production numérique. Lors de la séance finale, les élèves regroupés en comité de rédaction devront critiquer et examiner les productions et choisir les plus pertinentes. À la suite de cette étape, les productions seront recueillies et combinées au sein d'un livre numérique via le logiciel BookCreator et diffusé à l'ensemble de la classe.

Cette activité permet aux élèves de mettre en œuvre des compétences diverses : le travail en groupe, le prélèvement d'informations, la pratique de la synthèse et de la sélection d'informations, le maniement des outils numériques. Elle permet de leur donner les moyens d'exprimer leur créativité et les force à se pencher sur les problématiques liées à la transmission des connaissances (comment les présenter, qu'est-ce qui est important, comment rendre accessible sans simplifier, etc.). Ils découvrent aussi, par ce « jeu de rôle », un aspect du monde de l'édition et se rendent compte de la diversité des compétences nécessaires pour transmettre des connaissances. Cette

synthèse de connaissances, sous une forme originale, donne aux élèves les moyens de se les approprier : la reformulation des contenus est, en effet, un moyen efficace de s'assurer d'une compréhension plus profonde des enjeux et des caractéristiques de la période historique étudiée.

Comme dans les autres TâCos, la phase de mise en commun sera suivie d'une reprise si nécessaire et d'une évaluation par questionnaire ludique : l'ensemble des connaissances mises à disposition à travers le livre numérique fera office de fiche de révision pour l'ensemble des élèves.

Une petite nouveauté est introduite dans cette troisième TâCo de l'année : les *Jetons Madame*. Ces « jetons », présenté sous forme de petites cartes, sont distribués au début de la séance (trois jetons par élève, sauf situations particulières), soit 9 jetons par groupe. Ces jetons représentent le nombre de questions que peuvent poser les élèves durant les séances : ils régulent le flot de questions et les forcent à réfléchir entre eux avant de demander de l'aide, ce qui leur permet de rester concentrés sur leur travail (et d'écouter avec plus d'attention les consignes) et de ne demander que ce qui leur sert à avancer. Le détail de cette expérience complémentaire est exposé en Annexe V.

Consignes données aux élèves

ANNONCE DE PUBLICATION

Les éditions PCL (Presses du Collège Lamartine) ont un projet pour le mois de Mai 2018 : réaliser un livre numérique coopératif sur le thème de la « Révolution industrielle » en Europe, qui donnerait aux élèves l'envie d'en apprendre plus sur ce sujet.

Nous recherchons donc un groupe d'experts capable de réaliser un ouvrage créatif, qui illustrerait tous les aspects de la Révolution industrielle de manière originale et exigeante : vidéo, bande dessinée, illustrations, cartes mentales, toutes les formes sont permises pour réaliser le meilleur livre possible ! Serez-vous capables de relever le défi ?

Étape 1 : les directives scientifiques : les élèves reçoivent une fiche d'objectifs leur indiquant les connaissances de base qu'ils doivent retirer de la capsule vidéo envoyée en amont du cours, et présentant brièvement le contexte historique et les éléments-clefs de la période étudiée. Par la suite, en séance, ils se constituent en trinômes autour de l'un des trois thèmes proposés : la transformation des villes et des campagnes, la naissance de nouvelles idées politiques, l'industrialisation et le monde ouvrier, puis se connectent au Padlet pour consulter les « directives du Ministère », indiquant les exigences auxquelles leur travail doit se conformer (dates à retenir, données à mettre en évidence, présence d'une carte ou d'un tableau, etc.).

Les « Instructions du Ministères »

Thème « Foyer de nouvelles idées politiques »⁴⁷

Votre domaine d'expertise est : « Foyer de nouvelles idées politiques ».

EXIGENCES : Le fichier IMovie que vous réalisez doit durer au **minimum 2 minutes**. Tous les membres du groupe doivent parler. Il doit présenter le contexte politique du XIX^o siècle, les nouvelles idéologies qui naissent au cours de ce siècle et les raisons pour lesquelles elles sont nées. Il doit répondre à ces trois questions : **Comment se divise la société au XIX^o siècle ?**

Quelles sont les causes des bouleversements politiques au XIX^o siècle ?

Quelles sont les grandes idéologies politiques qui naissent au XIX^o siècle ?

Le chapitre que vous réalisez doit contenir au minimum :

- La présentation complète des deux grandes idéologies du XIX^o siècle
- 1 présentation d'une grève au XIX^o siècle
- Au moins 1 document texte ET 1 document image du Padlet. Ces documents doivent être PRÉSENTÉS et mis en relation avec votre propos.
- 1 frise chronologique présentant les grands événements
- 3 définitions : Libéralisme économique, Capitalisme, Socialisme

Thème « Transformation des villes et des campagnes »⁴⁸

Votre domaine d'expertise est : « Transformation des villes et des campagnes ».

EXIGENCES : Le fichier IMovie que vous réalisez doit durer au minimum 2 minutes. Tous les membres du groupe doivent parler. Il doit présenter les transformations que connaissent les villes et les campagnes au XIX^o siècle, causées par l'industrialisation et les nouveaux besoins de la société. Il doit répondre à ces trois questions : **Quels sont les espaces transformés par l'industrialisation ? Comment sont transformés ces différents espaces ? Quels sont les impacts sociaux et économiques de ces transformations ?**

Le chapitre que vous réalisez doit contenir au minimum

- 1 description d'un espace transformé par l'industrialisation (ville, campagne ou banlieue)
- 1 carte qui localise les grandes régions industrielles en Europe
- Au moins 1 document texte ET 1 document image du Padlet. Ces documents doivent être PRÉSENTÉS et mis en relation avec votre propos.
- 1 description d'une avancée technique responsable de la transformation d'un espace (ville, campagne ou banlieue)

⁴⁷ https://fr.padlet.com/delphine_chiocci/g47p10j5yycb

⁴⁸ https://fr.padlet.com/delphine_chiocci/crjv1e5xojjh

- 3 définitions : mécanisation, industrialisation, industrie minière

Thème « Industrialisation et condition ouvrière»⁴⁹

Votre domaine d'expertise est : « Industrialisation et condition ouvrière ».

EXIGENCES : Le fichier IMovie que vous réalisez doit durer au minimum 2 minutes. Tous les membres du groupe doivent parler. Il doit présenter les régions industrielles en Europe, les types d'usines qui se développent et les conditions de vie et de travail des ouvriers et des ouvrières au cours du XIX^e siècle. Il doit répondre à ces trois questions :

Qui sont les ouvriers au XIX^e siècle ? Comment vivent les ouvriers au XIX^e siècle ?

Comment évolue leur condition face aux contestations qui éclatent ?

Le chapitre que vous réalisez doit contenir au minimum :

- 1 description d'un ouvrier ou d'une ouvrière et de ses conditions de travail.
- 1 carte qui localise les grandes régions ouvrières en Europe
- Au moins 1 document texte ET 1 document image du Padlet. Ces documents doivent être PRÉSENTÉS et mis en relation avec votre propos.
- 1 frise chronologique de l'évolution des droits du travail
- 3 définitions : syndicat, industrialisation, classes ouvrières

Étape 2 : la recherche : les élèves effectuent les recherches à l'aide des tablettes (2 ou 3 par groupe), prennent des notes sur un fichier numérique partagé, travaillent sur les documents. Ils se répartissent eux-mêmes le travail.

Étape 3 : la réalisation : À l'issue du travail de recherches, les élèves passent un « entretien d'édition » : ils présentent leur projet au professeur, et vérifient si les exigences sont bien prises en compte et si des éléments sont à corriger. Une fois obtenu le sésame, les élèves montent leur chapitre à l'aide d'IMovie ou de BookCreator. Ils choisissent en groupe l'aspect de la mise en forme, peuvent réaliser un diaporama, une interview d'expert, une bande dessinée qu'ils photographient et montent sur le logiciel en la commentant. Tous les membres du groupe doivent réaliser un morceau de séquence audio dans laquelle ils commentent leur travail et explicitent leur production.

Étape 4 : le comité d'édition : tous les documents sont centralisés, puis commentés ensemble. Les qualités de chaque chapitre sont soulignées, les manquements sont signalés. Les meilleurs chapitres sont montés ensemble pour réaliser le livre numérique qui sera envoyé à la classe. C'est le temps de concertation, de reprise, qui clôture habituellement toutes les tâches complexes, où

⁴⁹ https://fr.padlet.com/delphine_chiocci/cp1la512og5a

les élèves réfléchissent à leurs difficultés et échangent sur les moyens de dépasser leurs blocages et de remédier aux obstacles qu'ils rencontrent.

Observations et commentaires :

Phases 1 et 2 : Le lancement de la TâCo a été très bien accueilli par les élèves, qui se sont montrés intéressés et motivés par le fait d'avoir la main sur la production finale et sur l'opportunité de choisir partiellement leur groupe. Dans la phase de recherche, j'ai pu observer dans les trois classes une ambiance de travail sereine et efficace : les groupes se sont montrés dynamiques, la mise en activité s'est faite très rapidement, et la limitation des questions parasites à travers le dispositif des *Jetons Madame* s'est montrée bénéfique. Les travaux que j'ai observés, au stade de notes et de brouillons, montrent que la plupart des élèves a bien intégré l'analyse de documents et ses principes, et l'absence de questions-guides ne les perturbent pas outre mesure. L'objectif final semble jusqu'ici bien compris par tous. Les élèves habituellement perturbateurs semblent également mieux disposés par ce genre de tâches, qui les laissent libres de s'organiser comme ils l'entendent : aucun incident n'est à déplorer, et certains se sont montrés impliqués dès le départ. La maîtrise de l'outil numérique semble elle aussi acquise : les élèves prennent sans aide des captures d'écran, les retailent, les sauvegardent sur l'ENT, et nombre de groupe a établi naturellement un plan de travail avec des schémas de montage et une ébauche de story-board. En Quatrième A, la classe la plus avancée dans le déroulement des séances, plusieurs élèves ont déjà commencé à se pencher sur la réalisation finale, me faisant part de leurs propositions : certains envisagent un « jeu de rôle », un commentaire de documents à l'oral interactif sous forme de questions-réponses, d'autres se lancent dans la réalisation d'une bande dessinée en superposant leurs dessins et les documents du Padlet.

III. Bilan réflexif

III.1 Obstacles et limites

Les trois expériences ici reportées m'ont permis de tirer un bilan provisoire de l'enseignement par tâches complexes. Ce bilan est dans l'ensemble assez positif, puisque j'ai le projet, avant la fin de l'année scolaire, de proposer à mes élèves deux tâches complexes supplémentaire, en géographie cette fois-ci.

Cependant, je me suis heurtée, dans cette réalisation, à certains éléments problématiques : les obstacles, auxquels je tenterai ici de proposer des remédiations, expérimentées ou non, et les limites de cet exercice, qui soulignent l'importance d'une pratique variée de l'enseignement de

III.1.1 Le problème du temps : la tâche complexe dans la progression annuelle

Le premier obstacle, le plus évident, a été le temps de mise en œuvre : dans une progression annuelle, avec trois séances de 55 minutes par semaine, l'organisation d'une TâCo peut apparaître terriblement chronophage, compte tenu des aléas liés à la pratique des travaux de groupes, aux temps de réflexion laissés aux élèves en autonomie, aux moments de reprise plus ou moins longs selon les résultats obtenus. Il m'est arrivé, parfois, de devoir ajouter une séance entière dans certaines phases, de consacrer une heure à préciser des explications là où j'estimais qu'une vingtaine de minutes aurait suffi, ou de passer plus de temps que prévu sur la reprise pour combler les manques de certaines productions. J'ai également, parfois, laissé volontairement les élèves s'exprimer plus longtemps : par exemple, lors de la TâCo *Éclairer les Lumières*, j'ai estimé qu'il était nécessaire d'allonger les temps de discussions et de reprise entre pairs dans la classe de Quatrième B pour renforcer leurs pratiques coopératives, malgré le fait que mes prévisions avaient déjà été dépassées ; dans la classe de Quatrième C, pour la même TâCo, j'ai organisé une séance de « rattrapage » pour certains conférenciers afin de les laisser améliorer leurs présentations (les élèves de cette classe ont été les premiers à expérimenter cette TâCo, ma maîtrise des temps et des besoins des élèves n'étaient donc pas encore rodée, et j'ai estimé qu'il était juste que les élèves puissent fournir cet effort s'il le souhaitaient). Les temps de réalisation s'allongent aussi en fonction des aléas techniques : les tablettes qui ne fonctionnent pas ou ne sont pas disponibles, le CDI et les salles informatiques occupées pour d'autres activités, les ouvrages empruntés, les élèves absents, etc., tout cela s'ajoutant à mes propres obligations (formations internes) et aux obligations de l'établissement (journées blanches, événements, examens, etc.). Avec la tâche complexe, les enjeux sont donc plus nombreux : il s'agit, d'une part, de laisser aux élèves le temps et les conditions nécessaires à l'expression des compétences requises, et d'autre part, de s'assurer que ces compétences et les connaissances liées au programme sont travaillées, assimilées et acquises, tout cela en tenant des temps de réalisation acceptable pour traiter tous les chapitres de l'année sans devoir raccourcir à outrance le temps passé sur les éléments du programme en dehors des tâches complexe, tout aussi essentiels. Il me fallait donc gagner un temps précieux, sans que cela affecte négativement l'apprentissage des élèves et les exigences du programme : j'ai donc, pour cela, commencé à pratiquer régulièrement la classe inversée.

Selon la définition proposée par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), la classe inversée est «une inversion des temps et activités synchrones et asynchrones d'un enseignement traditionnel

transmissif [...] Dans un enseignement traditionnel transmissif, la transmission du contenu de cours est réalisée en classe. Pour les élèves, le travail à la maison consiste essentiellement à vérifier si les notions de cours sont bien comprises au travers de la réalisation d'exercices. Dans une pédagogie de classe inversée, le processus est « inversé » :

– les notions de cours sont donc à consulter à la maison. Pour cela, le professeur propose des ressources qui peuvent prendre des formes différentes : photocopiés, manuels scolaires, site web, podcast audio, capsule vidéo...

– les exercices et activités sont faits en classe individuellement et/ou par groupe. »⁵⁰

Il s'agit donc de donner aux élèves, en amont des séances, les connaissances qui seront utilisées dans les activités réalisées en classe, ce qui permet de passer directement aux études de documents, aux travaux de groupes, aux réalisations plus ambitieuses, dont les tâches complexes, sans perdre de temps sur la définition des notions, la copie des définitions, etc. De plus, les supports qui portent ces connaissances de bases restent à disposition des élèves et leur servent, en fin de séquence, à réviser les éléments de contexte et à se préparer aux évaluations.

Dès l'élaboration de ma première TâCo, j'ai donc commencé à mettre en place des pratiques de classe inversée. Afin d'habituer les élèves à ce travail nouveau pour la plupart d'entre eux, j'ai commencé dans la séquence précédente : au sein du premier chapitre du premier thème d'histoire, « Bourgeoisie marchande, négoce internationaux et traite négrière au XVIII^e siècle », j'ai introduit la question de la traite et du commerce triangulaire grâce à une capsule vidéo envoyée aux élèves une semaine avant la séance assortie d'un questionnaire en ligne à remplir, me permettant de vérifier la visualisation de la vidéo. Pour cette première expérience de classe inversée, j'ai utilisée une vidéo proposée sur le site de France TV Éducation, spécialisé en contenu pédagogique à destination des élèves. Pour introduire la TâCo du *Jury d'Assises*, j'ai également utilisé une vidéo pédagogique à disposition sur le site du Ministère de la Justice, là aussi assortie d'un questionnaire obligatoire. Par la suite, j'ai commencé à créer mes propres contenus de classe inversée : j'ai monté mes propres vidéos en choisissant les documents qui m'intéressaient et adapté le discours aux contenus précis que j'abordais par la suite en cours, aidée en cela par l'expérience de mon tuteur académique, Sylvain Hausard, dont l'aide, les conseils et la maîtrise du sujet m'ont permis de débiter en toute tranquillité. Je me suis intéressée, pour parfaire ma technique et expérimenter des modèles différents, aux expériences de Jonathan Bergmann et Aaron Sachs, considérés comme des précurseurs en la matière⁵¹, et je me suis inscrite à

⁵⁰ <http://acces.ens-lyon.fr/acces/classe/classes-hybrides-et-inversees/mise-en-oeuvre/classe-inversee-une-proposition-de-definition-etendue>

⁵¹ BERGMANN Jonathan, SAMS Aaron, GIRARD Marc-André, *Apprentissage inversé*, ISTE/Reynald Goulet inc., Montréal, 2015 et BERGMANN Jonathan, SAMS Aaron, *La classe inversée*, ISTE/Reynald Goulet inc., Montréal, 2014

l'autoformation proposée par la plate-forme M@gistère et le réseau Canopé « S'initier au concept de classe inversée ».

Je pratique désormais régulièrement la classe inversée, et j'en tire des bénéfices notoires : outre le fait que cette préparation en amont est très riche, et m'oblige à bien définir mon discours et à éviter les longueurs (en effet, synthétiser les notions essentielles en moins de 5 minutes est un exercice particulièrement complexe en ce qui me concerne), je dégage également un temps précieux qui me permet d'aborder avec une sérénité relative mes projets de tâches complexes tout en me laissant une marge acceptable pour « déborder » en cas de besoin.

Dans l'établissement où je me trouve, avec un public d'élèves ayant en grande majorité un accès personnel à Internet et des installations correctes à disposition au collège, ces pratiques sont très bien acceptées, et si elles se sont parfois avérées difficile au départ, j'ai désormais l'assurance d'une participation presque totale (généralement, je récolte en moyenne 23 réponses par classe de 25 élèves⁵²) et j'ai pu vérifier, à travers les évaluations, les exercices en classes et les reprises, que cette forme d'apprentissage ne déstabilise pas les élève ; nombre d'entre eux m'ont d'ailleurs dit se servir de ces vidéos comme des fiches de révision avant les évaluations, ce qui montre que, dans ce contexte, les pratiques de classe inversée forment une ressource tout à fait intéressante.

III.1.2 Le problème de l'adaptation : comment différencier ?

L'une des première questions que je me suis posée, en abordant mon année de formation, portait sur l'exigence de la différenciation. Durant l'année, j'ai donc consacré du temps à préparer des exercices et des évaluations différenciées pour mes élèves, en essayant de comprendre au mieux leurs besoins (grâce aux PAP pour ceux qui en bénéficient, et à travers l'observation de difficultés résiduelles répétées pour d'autres). Cependant, comment différencier lors des tâches complexes ? En effet, si le principe est que lors d'une tâche complexe, les élèves sont laissés libres de choisir leurs productions, leur organisation, etc., comment faire pour adapter ce qui, par définition, est volontairement hors de mon contrôle ? Il ne s'agissait donc plus de différencier ma grille de notation (à l'exception, par exemple, de la prise en compte de l'orthographe pour les dyslexiques dans les formes écrites imposées) mais de trouver un moyen de laisser les élèves s'exprimer librement, sans qu'ils se sentent perdus ou contraints par les exigences de l'exercice. Je me suis très vite aperçue que les tâches complexes étaient en elles-mêmes un outil formidable de différenciation : une différenciation non plus passive, où les élèves concernés acceptent les

⁵²Les élèves n'ayant pas visionné la vidéo, peu nombreux, ne sont pas exclus pour autant ; ils ont une heure de rattrapage obligatoire organisée dans la semaine pour devoirs non faits (sauf problème technique justifié par les parents, ce qui décourage généralement les plus récalcitrants) et bénéficient d'un temps lors de la classe pour visionner la vidéo afin de se raccrocher à l'activité en cours (j'ai toujours avec moi une tablette ou deux et des écouteurs pour leur permettre de le faire). Le fait que la durée d'une capsule vidéo soit en moyenne inférieure à 5 minutes permet également de ne pas les pénaliser outre mesure.

aménagements sans avoir à réfléchir, mais bien active, puisque la production et l'organisation des tâches leur appartenant, ces élèves pouvaient avoir la liberté de mieux situer leurs difficultés et de choisir, en fonction de leurs préférences, les formes de rendus qu'ils préféreraient. J'ai ainsi eu, lors de la TâCo *Éclairer les Lumières*, un certain nombre d'élèves dyslexiques parmi les orateurs, qui ont choisi d'eux-mêmes cette fonction pour contourner les difficultés de l'écrit ; dans la TâCo du *Jury d'Assises*, face à l'exigence du rendu écrit, de nombreux groupes ont mis en place une correction autogérée des brouillons et j'ai pu observer des pratiques d'entraide spontanées entre les élèves. Les élèves les moins « scolaires », ceux pour qui les études de documents sont source de grandes difficultés, se sont révélés dans ces tâches un peu différentes, trouvant, parmi les objectifs à remplir, ceux dans lesquels ils se trouvaient le mieux. Certains élèves particulièrement à l'aise avec les situations scolaires se sont également bien adaptés à ce type d'exercice : eux qui « s'ennuyaient » généralement dans les exercices plus classiques, ceux qui finissaient avant les autres, ceux pour qui le prélèvement et la reformulation d'informations, compétences inhérente aux pratiques de l'histoire et de la géographie de notre système, étaient devenues intuitives, ont trouvé dans la tâche complexe le moyen de se dépasser ; lors de la TâCo *Éclairer les Lumières*, j'ai pu retrouver des études poussées, des analyses très fines, notamment parmi les élèves philologues dont les analyses de textes ont souvent dépassé mes attentes (dans cette TâCo, les rôles étaient imposés, afin de guider les élèves dans ce que je pensais le plus opportun : la complexité des textes proposés nécessitait ici une aisance dans l'analyse des documents), mais également parmi les autres qui ont proposé des rendus intéressants, une mise en forme originale des contenus et une approche très pédagogique montrant qu'ils prenaient au sérieux leur rôle et qu'ils avaient parfaitement compris les enjeux de la période à présenter. En règle générale, ce type d'exercice a facilité mes approches de différenciation : les groupes les plus autonomes se géraient entre eux, et j'ai pu me concentrer sur les élèves dans le besoin, aiguiller ceux qui se sentaient perdus (généralement les élèves les plus « scolaires », mais aussi ceux dont les difficultés d'attention nécessitaient un accompagnement plus poussé), maîtriser plus efficacement les débordements des élèves les plus dissipés. Le climat de coopération générale a permis également d'instaurer les pratiques de tutorat de manière naturelle au sein des groupes, et les élèves les plus timides, les moins enclins à demander de l'aide, ont pu bénéficier de l'approche de leurs camarades avant de recourir à mon accompagnement, là où, dans les exercices classiques, ils n'auraient pas eu l'occasion d'exprimer leurs besoins et n'auraient donc pas pu avoir accès à cette aide nécessaire. La même configuration se présente dans les premières séances de la TâCo *Révolution Industrielle, une Europe transformée ?* : malgré une grande liberté laissée aux élèves (ils constituent eux-mêmes les groupes, au sein d'une présélection de 8 à 9 élèves répartis aléatoirement dans les trois thèmes,

et le choix de la forme finale du rendu leur appartient), une difficulté accrue dans les documents laissés à leurs disposition (de toutes natures, sans questions-guides) et la nécessité de déterminer par eux-mêmes les éléments à chercher sur Internet pour compléter leur production, je n'ai pour le moment rencontré aucun problème majeur. L'introduction des « Jetons Madame », pensés pour réguler leur flot de questions, me donne également accès à une plus grande efficacité dans l'accompagnement des élèves en difficulté, tout en permettant aux autres d'acquérir une plus grande autonomie, puisqu'ils réfléchissent avant de poser une question dont ils connaissent déjà la réponse et ne demandent de l'aide qu'en cas de blocage : ils gagnent en temps de réalisation, prennent confiance en eux et apprennent à se confronter de manière systématique pour contourner les obstacles qu'ils rencontrent.

III.1.3 Le problème de l'évaluation des compétences dans les rendus des élèves

L'une des limites que j'ai pu identifier est l'évaluation des rendus des élèves, lors de la tâche finale. Je me pose donc deux types de questions quant à ces rendus.

La première de ces questions concerne le rendu « libre » : en effet, dans la perspective des tâches complexes, la forme des rendus ne doit pas être imposée, et les élèves sont libres de proposer ce qui leur semble opportun, du moment que cela rentre dans les exigences des objectifs de la tâche : je me réfère, notamment, à l'exemple proposé par Olivier Quinet que j'ai cité dans la partie scientifique de cet écrit, où l'un des élèves avait rendu une bande dessinée pour expliquer la traite négrière et le commerce triangulaire. Dans les deux tâches complexes que j'ai développé entièrement ici, les rendus des élèves étaient relativement encadrés, avec dans les deux cas l'exigence d'un rendu oral et d'un rendu écrit, et dans des contextes précis (une cours d'Assises, donc une forme de plaidoirie, et une conférence, appelant à un support visuel). J'avais stipulé, dans les deux cas, que la forme leur appartenait et qu'ils étaient libres de proposer des choses plus originales : par exemple, lors du *Jury d'Assises*, j'avais suggéré qu'une interprétation théâtrale était possible, et dans *Éclairer les Lumières*, ils pouvaient gérer leurs temps de parole comme ils le souhaitaient, organiser une forme de questions-réponses entre les orateurs, ou adapter le support visuel à ce qui leur convenait le mieux en réalisant, au lieu d'un diaporama, une vidéo explicative, ou en insérant dans leur diaporama des passages lus, des schémas, des cartes, etc.. Cependant, les directives étant encore rigides, les élèves n'ont que très peu saisi cette opportunité, et j'ai donc eu des rendus assez similaires, et assez classiques, et le problème de l'évaluation de productions très différentes ne s'est pas posé. J'y serai confrontée, je pense, à la fin de ma troisième TâCo, actuellement en cours de réalisation, pensée pour permettre aux élèves d'exprimer plus facilement leur créativité, et il me faudra donc, à ce stade, compenser les limites de ma grille d'évaluation.

La deuxième question porte sur les rôles que mes élèves choisissent : en effet, ils se dirigent

naturellement vers ce qui leur convient le mieux, ce qui dans un sens, leur permet d'appréhender la connaissance d'une manière plus apaisée, mais qui a pour conséquence de faire travailler les mêmes compétences aux mêmes élèves. Les orateurs, en effet, seront toujours ou presque ceux qui ont déjà une certaine aisance à l'oral, et les rédacteurs ceux pour qui l'écrit n'est pas un problème à surmonter. Cette deuxième question est finalement un obstacle plus qu'une limite : les autres séquences m'ont permis, dans l'année, de mettre en œuvre toute une série de compétences variées et de donner à tous les élèves l'occasion de réaliser une performance orale et plusieurs types de productions écrites ; de plus, ma troisième TâCo comporte, dans les exigences du rendu, l'enregistrement d'une séquence audio avec la participation de tous les élèves du groupe : cette pratique de l'oral, certes un peu décalée, me permettra sans perdre trop de temps d'évaluer la compétence pour tous les élèves en donnant aux plus timides la possibilité de s'y confronter tout en se sentant plus en sécurité que s'ils devaient s'exprimer devant toute la classe.

III.2 Quelques réflexions conclusives

Cette expérience du travail par tâches complexes, menée sur presque toute une année scolaire, s'est révélée à mon sens très positive sur bien des aspects.

D'un point de vue strictement théorique d'abord, elle m'a permis de remplir, du moins partiellement, les objectifs présentés dans le cadre théorique de cet écrit : en effet, pour intégrer mes séquences de tâches complexes, donc des séquences mettant en œuvre une série de compétences différentes au sein d'un même exercice, il m'a fallu organiser minutieusement tout mon travail en suivant une progression par compétences assez rigoureuse, qui puisse me permettre d'aborder au moins une fois avant chaque TâCo les compétences que je souhaitais faire travailler aux élèves ; à l'exception de certaines compétences concernant la création de contenu et l'utilisation d'outils numériques, auxquelles la TâCo offre en elle-même un cadre privilégié de découverte et de pratique encadrée, et celles que les élèves choisissent délibérément en fonction de leur besoins et de leur projet dans les tâches plus libres, toutes les compétences mises en œuvre ont fait l'objet d'un travail préalable, que j'ai tenté, dans la mesure du possible, de placer stratégiquement une à deux semaines avant la TâCo pour que les élèves aient le temps de s'y confronter et d'en intégrer les principes sereinement. En observant les tableaux récapitulatifs que je remplis après chaque évaluation, il me semble donc avoir réussi, en partie, mon premier objectif, et avoir donné aux élèves l'occasion de pratiquer un nombre discret de compétences du socle, tout en proposant, dans les TâCos, une occasion pour les lier et pour leur donner un autre

sens que le simple exercice en classe. La tâche complexe, en effet, est une illustration de la pédagogie de la complexité qui m'avait interpellée dès le début de ma pratique : elle représente une manière de mettre les élèves en condition de mesurer le sens de leurs apprentissages, de se les approprier différemment, de faire l'expérience de la collectivité jusque dans la manière dont ils acquièrent leurs connaissances. Dans le cadre des TâCo, ils ne sont plus seulement les membres d'une classe déterminée selon des paramètres plus ou moins éloignés de leurs préoccupations : ils sont collaborateurs, coopérateurs, équipiers et concepteurs ; ils interrogent leurs relations sociales, semblent parfois vivre plus concrètement la nécessité du dialogue, de la confrontation des idées, du partage des tâches ; ils se montrent généralement plus solidaires, bienveillants, se comportent plus volontiers comme des compagnons, comme un groupe soudé, sans renier leurs individualités, mais en apprenant, peu à peu, à s'approprier. J'ai eu l'occasion de voir des dynamiques de classe se transformer radicalement sur l'année, et d'assister à la création d'automatismes et d'habitudes positives, de manœuvres d'entraide spontanées, et une autonomie grandissante sur les tâches simples qui n'était pas acquise auparavant, que je n'attribue pas entièrement à ce travail par tâches complexes, mais qui semble y avoir contribué ou avoir renforcé certaines tendances de manière positive. Bien sûr, ces conclusions sont générales, et ne reflètent pas toutes les situations ; des problèmes subsistent, des élèves sont toujours en difficulté, des tensions affluent encore, mais j'ai l'impression que ce type de travail, cette approche de la complexité, est un moyen parmi d'autre de créer une ambiance propice au travail, qui cette année correspondait aux groupes d'individus que j'avais devant moi, et qui me correspond également.

L'aspect de la différenciation s'avère plus délicat à cerner : si j'ai mis en place certaines choses à travers les tâches complexes, en proposant des rôles, des tâches complémentaires, des niveaux de complexité, en dégagant du temps pour me concentrer sur les élèves plus en difficulté, et s'il s'est vérifié que le cadre de la tâche complexe me permettait de mettre en œuvre ces dispositifs avec plus d'efficacité, je ne parviens pas vraiment à déterminer à quel point cela a pu être bénéfique à tous les élèves. Mes récapitulatifs indiquent que tous les élèves ont progressé dans l'acquisition des compétences du S4C, certains plus que d'autres, mais la tendance est à l'amélioration générale ; j'ai l'impression que certains élèves parmi les plus réfractaires au système scolaire ont bénéficié de ce cadre différents, de l'utilisation d'outils numériques, de la pratique renforcée de l'oral, et qu'ils sont un peu moins timide, un peu plus motivés, un peu plus confiants en leurs propres capacités qu'ils ne l'étaient au départ, qu'ils ont conscience des aménagements proposés et qu'ils s'en servent plus qu'ils ne les acceptent passivement. D'autres, en revanche, n'ont que très peu modifié leur attitude, ou ont mieux réagi dans d'autres cadres de différenciation, avec des dispositifs plus classiques. L'unique certitude que je peux en retirer est

que la réflexion sur la différenciation se fait à tous les niveaux et à tous les instants, et que je ne cesserai pas de m'y intéresser dans tous les cadres pédagogiques que je rencontrerai.

D'un point de vue plus personnel, j'ai eu l'impression, pour reprendre l'expression de Nicolas Go, d'expérimenter la posture du « professeur-accompagnateur »⁵³ ; acquérir cette posture a nécessité une remise en question de ce que je pensais savoir du rôle d'un professeur, et de me détacher des modèles que j'avais pu observer lors de mes expériences passées, de ma propre attitude dans les autres cadres de ma pratique, et surtout de le faire comprendre aux élèves : en cela, le fait de bénéficier d'un accompagnateur de terrain ouvert à ces pratiques et lui-même engagé dans des travaux de type tâche complexe a été une aide inestimable, qui m'a permis de discuter des écueils et d'échanger sur mes expérimentations de manière sereine. Cette posture est, pour ma part, d'une grande richesse, puisqu'elle permet d'observer les mécanismes de mise en activité des élèves, de mesurer leur degré d'autonomie, et d'en retirer des éléments qui servent à concevoir les séquences plus traditionnelles, à les penser différemment, à les adapter plus précisément aux classes. Mes propres compétences d'organisation ont été mises à l'épreuve durant ces séquences de tâches complexes, qui requièrent une préparation plus intense, minutieuse et minutée, un degré de planification qui a eu un impact sur la manière dont je préparais et concevais chaque séquence et chaque séance de l'année, et duquel je ne me pensais pas capable.

C'est donc sur une note enthousiaste que je conclurais cet écrit, avec la volonté de continuer les expériences ébauchées cette année, de poursuivre cet apprentissage à la fois empirique et théorique du métier d'enseignant, cette remise en question fréquente, cette somme de tentatives et d'ajustements permanents qui ont marqué de leurs richesses ma première année d'enseignement.

⁵³ Voir I, 3, 2. Je fais ici référence à l'article de Nicolas GO, « Approche collective complexe en éducation », op. cit., p. 71

BIBLIOGRAPHIE

Eléments de pédagogie et de didactique

BERBAIN Jean-Marie, CAUJOLLE Monique et ÉTÉVÉ Christiane (sous la direction de), *Repères pour enseigner aujourd'hui*, INRP, Nancy, 1999

BONENFANT Maud et GENVO Sébastien, « Une approche située et critique du concept de gamification », revue *Sciences du jeu* « Questionner les mises en forme ludiques du web : gamification, ludification, ludicisation » 2/2014

En ligne : <https://journals.openedition.org/sdj/286>

COUPREMANNE Michel (sous la direction de), *Les dynamiques des apprentissages. La continuité au cœur de nos pratiques. De 2 ans ½ à 14 ans*, coll. Outils pour enseigner, De Boeck, Bruxelles, 2009

BERGMANN Jonathan, SAMS Aaron, GIRARD Marc-André, *Apprentissage inversé*, ISTE/Reynald Goulet inc., Montréal, 2015

BERGMANN Jonathan, SAMS Aaron, *La classe inversée*, ISTE/Reynald Goulet inc., Montréal, 2014

DUVAL Anne-Marie et PAGÉ Mélanie, *La situation authentique : de la conception à l'évaluation. Une formule pédagogique pour toutes les disciplines*, coll. Les cahiers de l'AQPC, Montréal, 2013

GRAU, S. SANCHEZ A.-M. (coord.), « Des tâches complexes pour apprendre », *Les cahiers pédagogiques* n° 510 (2014/1)

PERRENOUD Philippe, *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris, 1997

PERRENOUD Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », Université de Genève, 1999, en ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php1999/199917.html>

SUMPUETH Malini et FOURCADE François (sous la direction de), *Oser la pédagogie coopérative complexe. De l'école à l'université*, coll. L'essentiel Pédagogie/Formation, Chronique Sociale, Lyon, 2013

Textes officiels et ministériels

Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 3 : Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), section Histoire

Site Eduscol (références multiples)

Site Légifrance (références multiples)

Dossiers numériques

Collectif, «Le collège unique de 1975 aux années 2000», dossier mis à disposition par *La Documentation Française*, 2001 : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/index.shtml>

Collectif, « Le collège unique », dossier mis à disposition par le site *Vie-Publique*, 2013 : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-secondaire-college/college-unique/>

Extrait de la conférence inaugurale du Congrès mondial de la pensée complexe : « Enseigner la complexité » par Edgar Morin, 8 décembre 2016 : <https://fr.unesco.org/news/edgar-morin-enseigner-complexite>

Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis, rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n° 2007-48, juin 2007 : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

Sitographie complémentaire

Les TâCos de Thucydide et de Rameau : <https://tacohgec.wordpress.com>

ANNEXES

I. Tableaux de compétences

Les tableaux suivant présentent une progression autour du groupe thématique de compétences que j'ai nommé : «Travail sur documents».

La première étape du travail sur document est de savoir le reconnaître, et donc le présenter⁵⁴:

Compétence	Gradient	Attendus ⁵⁵
Je réalise la présentation complète d'un document (nature, titre, auteur, date, source)		Pas de présentation
		Embryon de présentation, mais informations essentielles manquantes et/ou formules maladroites (“ce document est un texte”). Le contenu est présenté de manière trop synthétique.
		Présentation satisfaisante, contient les informations essentielles mais quelques oublis, ou des maladresses dans la formulation (reprise du titre du document pour le présenter, ajouts de détails inutiles).
		Présentation complète, pertinente (pas d'informations inutiles) : nature, titre, auteur, date, source + description synthétique du document et contextualisation éventuelle.

Par la suite, les exigences augmentent ; la présentation du document est acquise, on passe donc à l'analyse guidée par des questions de son contenu. Ici, on évaluera donc le prélèvement des informations et la capacité à les utiliser pour répondre à des questions précises ; cette compétence est utilisable dans les pratiques de différenciation, où l'on évalue moins la reformulation que la sélection des compétences (en évaluation, les élèves dyslexiques peuvent de fait se contenter de souligner les informations pour répondre aux questions plutôt que de trouver une formulation qui pourrait leur faire perdre du temps ; hors évaluation, ils s'entraînent avec les autres à la reformulation)

Compétence	Gradient	Attendus
Je prélève des informations pour répondre à des questions		Pas de prélèvement d'informations ou informations ne répondant pas aux questions posées.
		Prélèvement d'informations incomplet : questions à moitié traité, ou prélèvement de trop d'informations non triées et peu pertinentes.
		Prélèvement d'informations satisfaisant, choix pertinent des éléments mais oublis ou maladresses dans le choix des informations.
		Prélèvement d'informations pertinentes, répondant à tous les aspects des questions posées, sans oublis ni informations superflues.

⁵⁴Fiche Eduscol

⁵⁵Ou « descripteur » .

La troisième étape dans le traitement de ce thème de compétences est l'exploitation « libre » du document, qui confronte les élèves au texte ou à l'image sans questions-guides : ils doivent réussir à identifier les informations pertinentes, reconnaître ce qu'ils doivent relever, décrire et reformuler ce qu'ils étudient. C'est la première étape de la synthèse.

Compétence	Gradient	Attendus
J'exploite un document : je présente le contenu, je décris, je reconnais les informations pertinentes		Aucune exploitation ou simple recopiage des éléments. Pour un document iconographique : pas de description par plan.
		Exploitation minimale (prélèvement d'information peu pertinent, citations trop longues, éléments inutiles). Pour un document iconographique : description par plan schématique ou insuffisante, erreurs dans les plans
		Exploitation réfléchie, mais comportant des erreurs : prélèvement des informations pertinent mais sans reformulation, peu d'appropriation, pas de problématisation. Pour un document iconographique : description par plans satisfaisante, mais comportant des erreurs ou des oublis.
		Exploitation satisfaisante, prélèvement des informations pertinentes, reformulation, appropriation des informations pour construire un raisonnement. Pour un document iconographique : description satisfaisante, couvrant l'ensemble du document, sans erreur. Problématisation des informations relevées.

Après avoir compris les principes du relevé d'informations, les élèves peuvent donc commencer à comparer, assez simplement, deux documents ; ils utilisent pour cela les informations du paratexte, qu'ils ont appris à relever dans la présentation du document, et le contenu des documents. À la fin du deuxième trimestre, les élèves étaient en grande majorité capables de présenter un document sans que la question soit explicitement posée, et la plupart d'entre eux parviennent de manière satisfaisante à comparer les opinions présentes dans des textes et à relever des informations pertinentes pouvant mettre en relations deux documents.

Compétence	Gradient	Attendus
Je mets en relation deux documents		Aucune mise en relation, les documents sont traités à part.
		Les documents sont comparés de manière incomplète, sans faire attention aux différences d'époque, de nature, etc. Les éléments de comparaison sont peu pertinents.
		Les documents sont mis en relation, comparés et intégrés à un raisonnement. Les informations sont relevées et citées, sans reformulation.
		Les documents sont mis en relation, comparés et intégré à un raisonnement. Les informations sont interprétées, reformulées et mise au service d'une argumentation pertinente.

Le dernier temps abordé dans ce travail sur document est la synthèse : les élèves, pour répondre à une question générale, s'appuient sur un corpus de documents divers qu'ils ont su identifier, savent relever et choisir les informations essentielles de tous les documents et les reformuler de

manière satisfaisante.

Compétence	Gradient	Attendus
Je synthétise des informations issues de différents documents pour répondre à des questions		Pas de synthèse. Morceaux de textes copiés ou cités et non triés, souvent peu pertinents. Les informations essentielles n'apparaissent pas.
		Effort de reformulation minimale, mais tri peu effectif des informations. Les informations essentielles n'apparaissent pas.
		Informations reformulées et choisies, mais encore trop imprécises ou dispersées (données superflues, longueurs, informations essentielles manquantes ou peu mises en valeur)
		Informations reformulées, choisies et synthétisées pour faire ressortir l'essentiel. Le propos, écrit ou oral, est clair et précis, sans longueurs ou superficialité

II. Fiches de mise en œuvre

*Eclairer les Lumières*⁵⁶

Voici les fiches d'objectifs distribuées aux élèves pour accompagner la TâCo *Eclairer les Lumières* :

Les premières étapes correspondent aux rôles assignés (Historiens, Philologue, Biographe) avec la description de la tâche finale, et les étapes suivantes à la mise en commun.

L'Europe des Lumières : une conférence au collège Rôle : HISTORIENS

<p>Fiche HISTOIRE 1: Appropriation Objectif : Travailler sur le contexte d'émergence des idées des Lumières, à travers les figures marquantes de ce siècle, leurs textes, et les réalités politiques et historiques auxquelles ils appartiennent.</p>	<p>COMPÉTENCES TRAVAILLÉES Je travaille en groupe Je situe dans le temps et dans l'espace Je sais synthétiser des informations Je m'exprime à l'oral</p>
--	---

Vous êtes les HISTORIENS : votre mission est donc d'étudier le contexte historique et politique des pays pendant le siècle des Lumières. Nous avons vu, dans la vidéo d'introduction au cours, l'importance du contexte politique et son impact sur l'émergence des idées des Lumières : vous devez aborder ces thématiques avec la précision et l'expertise d'un historien pour écrire un compte-rendu sur le pays qui vous est assigné et son contexte politique et social au XVIII^e siècle.

Vous devez suivre les consignes suivantes : cochez les cases une fois les différents objectifs accomplis.

Vous travaillez par deux ou par trois sur 1 pays.

NOMS ET PRÉNOMS :
PAYS :

Objectifs des historiens

Étape 1 : Effectuez les recherches. Vous pouvez prendre des notes. Vous pouvez utiliser plusieurs sources.

Coup de pouce : Vous pouvez utiliser cet espace pour noter vos références (les livres et les sites que vous consultez). Demandez l'aide d'un professeur si vous en avez besoin.

Étape 2 : Rédigez un premier jet de votre compte-rendu en suivant ce guide :

Dans votre compte-rendu, il doit y avoir OBLIGATOIREMENT :

- Une carte du pays au XVIII^e siècle, montrant ses frontières.
- Le nom du régime politique et des dirigeants que ce pays connaît
- Les principaux événements que le pays a connus au XVIII^e siècle
- Les principales personnalités des Lumières originaires de ce pays
- Les sources que vous avez utilisées

NOUS VÉRIFIONS :

- Que les informations ne sont pas erronées (erreurs de dates, de sources...)
- Que les informations relevées ne sont pas un copié-collé, mais qu'elles sont REFORMULÉES
- Que les informations sont triées et choisies pour laisser l'essentiel

CHIOCCI Delphine

⁵⁶ L'intégralité de cette séquence est disponible sur le site des TâCos de Thucydide, où je l'ai publiée en décembre 2017 : <https://tacohgec.wordpress.com>

<p>Fiche HISTOIRE 2: Appropriation Objectif : Travailler sur le contexte d'émergence des idées des Lumières, à travers les figures marquantes de ce siècle, leurs textes, et les réalités politiques et historiques auxquelles ils appartiennent.</p>	<p>COMPÉTENCES TRAVAILLÉES Je travaille en groupe J'extrais des informations d'une source historique Je résume les idées principales d'un texte donné Je m'exprime à l'oral</p>
--	---

Vous êtes les PHILOGUES : votre mission est d'étudier les grands textes du XVIII^e siècle, ceux qui ont marqué l'histoire. Nous savons que le siècle des Lumières, c'est avant tout le siècle des échanges d'idées, des penseurs : vous devez donc lire les textes des philosophes avec l'attitude d'un historien et l'agilité d'un expert de la langue, pour pouvoir en extraire les grandes idées.

Vous devez suivre les consignes suivantes : **cochez les cases** une fois les différents objectifs accomplis.

Vous travaillez par deux sur 1 texte.

NOMS ET PRÉNOMS :

TEXTE ET AUTEUR:

Objectifs des philologues

Étape 1 : Lisez votre texte.

Coup de pouce : concentrez-vous d'abord sur le contenu avant d'entreprendre des recherches sur l'auteur. Lisez le texte, surlignez les mots qui vous ne comprenez pas dans une couleur, et ceux qui vous paraissent importants dans une autre.

Repérez les éléments suivants :

- Titre
- Nature du texte (discours, lettre, article...)
- Champs lexicaux majoritaires

Posez-vous les questions suivantes : à qui s'adresse l'auteur ? Quel est le sujet de ce texte ?

Demandez l'aide d'un professeur si vous en avez besoin.

Étape 2: Effectuez les recherches sur le texte. Vous pouvez prendre des notes. Vous pouvez utiliser plusieurs sources.

Étape 3 : Commentez votre texte, et réalisez une note d'explication.

Dans votre note, il doit y avoir OBLIGATOIREMENT :

- Une présentation du texte : auteur, nature, année de publication, lieu de publication
- Les grands thèmes du texte, les axes majeurs, les grandes idées
- Les raisons pour lesquelles ce texte est connu
- Ce qui vous a marqué dans ce texte
- Les sources que vous avez utilisées

NOUS VÉRIFIONS :

- Que les informations ne sont pas erronées (erreurs de dates, de sources...)
- Que la note correspond aux attentes indiquées
- Que les informations sont triées et choisies pour laisser l'essentiel

CHIOCCI Delphine

Fiche HISTOIRE 1: Appropriation

Objectif : Travailler sur le contexte d'émergence des idées des Lumières, à travers les figures marquantes de ce siècle, leurs textes, et les réalités politiques et historiques auxquelles ils appartiennent.

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Je travaille en groupe
Je sais synthétiser des informations
Je sais exploiter des documents de différentes natures
Je m'exprime à l'oral

Vous êtes les BIOGRAPHES : votre mission est donc d'étudier les grands personnages du siècle des Lumières, afin d'en dresser un portrait dans lequel vous parlerez un peu de leur vie, mais surtout de leurs idées, et des phénomènes marquants qui ont pu les conduire à se faire connaître.

Vous devez suivre les consignes suivantes : **cochez les cases** une fois les différents objectifs accomplis.

Vous travaillez par deux ou par trois sur 1 philosophe.

NOMS ET PRÉNOMS :

PHILOSOPHE :

Objectifs des biographes

Étape 1: Effectuez les recherches. Vous pouvez prendre des notes. Vous pouvez utiliser plusieurs sources.

Coup de pouce : Vous pouvez utiliser cet espace pour noter vos références (les livres et les sites que vous consultez). Demandez l'aide d'un professeur si vous en avez besoin.

Étape 2 : Rédigez un premier jet de votre biographie en suivant ce guide :

Dans votre biographie, il doit y avoir OBLIGATOIREMENT :

- Un portrait du philosophe
- Ses dates de naissance et de décès
- Un résumé de sa vie et des événements importants qui le concernent
- Un résumé de ses idées
- Les sources que vous avez utilisées

NOUS VÉRIFIONS :

- Que les informations ne sont pas erronées (erreurs de dates, de sources...)
- Que la notice biographique n'est pas un copié-collé, mais une REFORMULATION
- Que les informations sont triées et choisies pour laisser l'essentiel.

CHIOCCI Delphine

La Révolution Industrielle, une Europe transformée ?

Cette TâCo étant dépourvue de rôles, elle est mise en place à partir d'une fiche d'objectif commune à tous, qui sert également de prétexte pour fabriquer peu à peu une trace écrite et tirer le bilan de la capsule vidéo précédente. La première page explicite l'objectif de la tâche, la deuxième présente les différentes étapes (la recherche, le montage, etc.). Les directives du Ministres sont contenues sur le Padlet, dans un document que les élèves doivent ouvrir avant de

commencer à prendre des notes : il indique les informations importantes à relever et fait office de fil rouge pour la réalisation du livre numérique.

La Révolution industrielle : une Europe transformée ?

Fiche HISTOIRE 1 : La « Révolution industrielle » ? Le XIX ^e siècle est une période de grands bouleversements en Europe, qui ont notamment pour cause l'industrialisation massive qui s'observe dans tout le continent. Il faut donc, avant toute chose, chercher des informations sur ces bouleversement et leurs effets sur les sociétés Européennes.	Compétences travaillées : Je travaille en groupe ou en équipe Je prélève des informations Je synthétise des informations Je réalise une production numérique
--	---

ANNONCE DE PUBLICATION

Les éditions PCL (Presses du Collège Lamartine) ont un projet pour le mois de Mai 2018 : réaliser un livre numérique coopératif sur le thème de la « Révolution industrielle » en Europe, qui donneraient aux élèves l'envie d'en apprendre plus sur ce sujet. Nous recherchons donc un groupe d'experts capable de réaliser un ouvrage créatif, qui illustrerait tous les aspects de la Révolution industrielle de manière originale et exigeante : vidéo, bande dessinée, illustrations, cartes mentales, toutes les formes sont permises pour réaliser le meilleur livre possible ! Serez-vous capables de relever le défi ?

Étape 1: Les directives scientifiques

J'écris une définition de « Révolution Industrielle » en m'aidant de ce que j'ai appris dans la capsule vidéo :

Je reporte les éléments de contexte historique :

Je prend connaissance des directives du Ministère (fiche objectif correspondant à mon domaine)

J'indique le domaine d'expertise sur lequel je travaillerai :

J'indique la question posée :

J'indique le numéro de mon groupe et le nom des membres :

Étape 2 : La recherche

À l'aide d'une tablette, je me rends sur le Padlet correspondant à mon domaine d'expertise et je prends connaissance des documents.

EN GROUPE, nous créons notre document partagé sur le Labo : NOUS réalisons un tableau ou une carte mentale et nous identifions les éléments qui nous serviront à créer notre chapitre.

Nous nous répartissons le travail à fournir.

Si j'en ai besoin, je demande de l'aide :

- 1) je demande l'aide d'un camarade**
- 2) je demande la fiche « coup de pouce »**
- 3) j'utilise l'un de mes jetons « Madame » distribués en début de séance**

Étape 3 : La réalisation

NOUS choisissons ensemble la forme finale de notre chapitre.

NOUS nous référons aux exigences de notre thème (fiche-objectif correspondant au domaine)

NOUS nous répartissons les tâches : la réalisation graphique (dessin, BD, diapositive, commentaire de document), le texte qui sera enregistré sur la production, les éléments des exigences que nous feront ressortir (dates, données, cartes, personnages historiques, définitions)

NOUS écoutons les consignes et le mode d'emploi du logiciel Imovie.

MONTAGE DE LA PRODUCTION FINALE

ATTENTION : Vous avez 1H seulement pour réaliser ce montage et l'envoyer. Assurez-vous d'avoir tout préparé à la séance précédente!!

NOUS DONNONS UN TITRE AU FICHIER et nous INDIQUONS LES NOMS DES AUTEURS

NOUS réalisons notre production graphique sur UNE tablette, grâce au logiciel Imovie. Le format est libre : extraits filmés, dessins photographiés, images prélevées du Padlet, cartes réalisées, etc. MAIS doit contenir au moins UNE capture d'un document du Padlet et doit intégrer les informations exigées dans la fiche-objectifs du thème.

NOUS enregistrons notre texte :

- TOUS les membres du groupe doivent parler**
- Le fichier Imovie doit durer au minimum 3 minutes**

NOUS ENVOYONS NOTRE FICHIER TERMINÉ SUR LE LABO et NOUS LE PARTAGEONS AVEC LE PROFESSEUR. En cas de problème de connexion ou d'application, NOUS L'ENVOYONS PAR MAIL AU PROFESSEUR.

Toute production non envoyée sera perdue. Pensez à enregistrer votre travail régulièrement et à l'envoyer sur le Labo.

III. Fiches « coup de pouce »

Les fiches « coup de pouce » sont, dans la plupart des cas, des fiches d'accompagnement méthodologique que les élèves peuvent suivre en cas de difficulté. Ces fiches peuvent être spécifique (utilisation d'un logiciel, etc.) mais sont souvent générales et reviennent sur les points essentiels déjà travaillés en cours. Voici ici un exemple de « coup de pouce » centré sur le prélèvement d'informations dans un document.

FICHE COUP DE POUCE

1. J'analyse un texte :

D'abord, je lis le titre du texte, et le paratexte qui l'accompagne si il y en a un : de quoi parle-t-il ? Quelles sont les informations qui le concernent ?

Ensuite, je lis attentivement le texte 2 FOIS :

- Une première fois sans rien faire, je me concentre sur le texte et j'identifie les mots que je trouve difficiles. Je m'adresse au professeur pour avoir des définitions.
PUIS je lis les questions : qu'est-ce qu'on me demande ? Combien de questions ? Où puis-je trouver ces informations, dans le texte ou le paratexte ?
- Une deuxième fois avec des surligneurs : une couleur pour chaque élément répondant aux questions. Je surligne sur mon texte, et j'extrais les informations.

2. J'analyse une image

D'abord, je lis le titre de l'image, j'identifie sa nature et sa date, et je lis le paratexte qui l'accompagne si il y en a un : quel est le thème de l'image ? Quelles sont les informations qui la concernent ?

Si je ne comprends pas quelque chose, je demande au professeur de venir m'aider.

Puis je me concentre sur l'image : qu'est-ce que je vois en premier ? Qu'est-ce qui me frappe ?

En général, ce qui ressort le plus est ce que l'auteur a voulu montrer.

Ensuite, je lis les questions : qu'est-ce qu'on me demande ? Combien de questions ? Où puis-je trouver ces informations, dans le texte ou le paratexte ?

Enfin, je regarde attentivement l'image, et j'essaie de relier chaque information à une question. J'entoure les éléments si ça m'aide, et j'extrais les informations.

FICHE COUP DE POUCE

1. J'analyse un texte :

D'abord, je lis le titre du texte, et le paratexte qui l'accompagne si il y en a un : de quoi parle-t-il ? Quelles sont les informations qui le concernent ?

Ensuite, je lis attentivement le texte 2 FOIS :

- Une première fois sans rien faire, je me concentre sur le texte et j'identifie les mots que je trouve difficiles. Je m'adresse au professeur pour avoir des définitions.
PUIS je lis les questions : qu'est-ce qu'on me demande ? Combien de questions ? Où puis-je trouver ces informations, dans le texte ou le paratexte ?
- Une deuxième fois avec des surligneurs : une couleur pour chaque élément répondant aux questions. Je surligne sur mon texte, et j'extrais les informations.

2. J'analyse une image

D'abord, je lis le titre de l'image, j'identifie sa nature et sa date, et je lis le paratexte qui l'accompagne si il y en a un : quel est le thème de l'image ? Quelles sont les informations qui la concernent ?

Si je ne comprends pas quelque chose, je demande au professeur de venir m'aider.

Puis je me concentre sur l'image : qu'est-ce que je vois en premier ? Qu'est-ce qui me frappe ?

En général, ce qui ressort le plus est ce que l'auteur a voulu montrer.

Ensuite, je lis les questions : qu'est-ce qu'on me demande ? Combien de questions ? Où puis-je trouver ces informations, dans le texte ou le paratexte ?

Enfin, je regarde attentivement l'image, et j'essaie de relier chaque information à une question. J'entoure les éléments si ça m'aide, et j'extrais les informations.

IV. Exemple de grille d'évaluation

Voici, par exemple, les deux grilles d'évaluation utilisées dans la tâche complexe du *Jury d'Assises* :

la première est la grille « formative », me permettant de noter la mise en œuvre de la tâche par les élèves en cours de réalisation. Cette grille donne une première notation comprenant des notes communes (C) et personnelles (P).

Étapes et compétences	Nom des élèves du groupe	Observations	Gradient (basé sur le tableau des compétences)	Points attribués	
Étape 1: prise en main du dossier (P)⁵⁷					
Je prélève des informations /3	X.				
	V.				
	Y.				
	Z.				
	A.				
Je mets en relation des documents /4	X.				
	V.				
	Y.				
	Z.				
	A.				
Étape 2 : débat (P/C)					
Je suis capable d'écoute et d'empathie ⁵⁸ /2	X.				
	V.				
	Y.				
	Z.				
	A.				
Je travaille en groupe ou en équipe /3	Note commune sur l'avancée du travail (évaluation personnelle dans les « rôles »)				
Total des points : 12 (3C, 9P)					
	X.	Y.	V.	Z.	A.

Cette grille me donnait donc l'occasion d'évaluer les groupes d'élèves en contexte de travail. Les rôles définis au préalable leur donnaient des indications sur la marche à suivre, mais l'organisation leur étaient laissée ; ils devaient se répartir le travail à fournir, remplir les objectifs communs, rendre en temps imparti les documents nécessaires à la poursuite de la tâche.

La deuxième grille utilisée est, en revanche, centrée sur la production finale, divisée en plusieurs éléments : un discours devant réutiliser les termes appris précédemment, et devant expliquer de manière convaincante la démarche du groupe ; un compte rendu (le verdict) construit sur le

⁵⁷ Évalué à partir de la remise de la fiche d'objectif de l'étape 1 en fin de tâche

⁵⁸ Évalué sur l'observation des groupes, sur le respect porté aux pairs lors de la pratique du débat

même modèle ; le rendu de « fiches rôles » résumant tous les éléments de la démarche.

Étape et compétences	Noms des élèves/groupe	Observations	Gradient	Points	
Étape 3: mise en forme des conclusions (C)					
Je travaille en groupe ou en équipe /2	Note commune sur la répartition des tâches et le respect des temps de réalisation				
Je m'engage, je prends mes responsabilités	Notes par rôle : selon les rôles occupés, les élèves sont évalués sur les critères qui les concernent. 2 points sont attribués sur ces rôles et forment la note commune du groupe.				
Je formule une synthèse écrite					
Je m'exprime à l'oral					
Total des points : 8	X.	V.	Y.	Z.	A.

V. Les *Jetons Madame* : apprendre l'autonomie par la gamification ?

Les *Jetons Madame* sont nés de deux réflexions : la première part du constat qu'en règle générale, et plus encore dans les travaux de groupe et les tâches complexes où les bornes sont moins évidentes, les élèves posent un grand nombre de questions et sont très demandeurs d'explications de ma part ; ces demandes en soit, peuvent être pertinentes, permettant à celui qui les formulent d'avancer, de dépasser un obstacle, d'éclairer un doute ; cependant, dans la très grande majorité des cas, ce flot continu de questions et la possibilité d'avoir un éclaircissement immédiat de la part du professeur bloque les mécanismes d'autonomie et entrave plus qu'il n'accompagne la progression des élèves dans l'accomplissement d'une tâche, leur faisant perdre du temps. J'ai constaté que ceux qui posaient le plus de questions étaient généralement ceux qui ne parvenaient pas à terminer leur tâche à temps, et que la plupart du temps, ils connaissaient déjà la réponse ou la solution à leur problème, et demandaient de l'aide par habitude ou par crainte de *mal faire*, avant même de prendre le temps d'y réfléchir ou de se concerter entre eux.

La deuxième réflexion s'est construite autour de mes difficultés à évaluer, lors des travaux de groupes et des tâches complexes, le degré d'autonomie des élèves, la manière dont ils parvenaient à sortir par eux-mêmes des situations problématiques.

J'ai donc tenté d'élaborer un outil qui pourrait répondre, de manière certes incomplète et imparfaite, mais tangible, à ces deux situations combinées, sans que cela soit perçu par les élèves comme une punition ou une contrainte trop rigide : pour cela, récupérer un système proche du jeu de plateau, et donc utiliser des processus de gamification, pour entraîner les élèves dans l'acquisition d'une plus grande autonomie, m'a paru une expérience intéressante à mener.



Les *Jetons Madame* (voir ci-dessus) se présentent donc sous forme de petites cartes illustrées de représentations de figures historiques féminines, en accord avec le programme d'Histoire de Quatrième et faisant écho au programme d'EMC du cycle 4⁵⁹, et jouant avec humour sur la manière qu'ont certains élèves de m'interpeler en contexte de travaux de groupe ; au verso de chaque carte, une succincte biographie de la personne concernée, et au recto, l'appellation *Jeton Madame*. Durant les TâCos, je distribue un certain nombre de jetons au début de chaque séance, avec le matériel nécessaire à la réalisation, le nombre de jetons correspondant à la difficulté des objectifs de la séance. Chaque jeton donne le droit de poser une question, à laquelle je m'engage à répondre avec précision, en apportant toute l'aide nécessaire ; si les élèves terminent leurs jetons avant la fin de l'heure, ils doivent se confronter à un choix : tenter de se débrouiller par eux-mêmes, ou poser une question supplémentaire, qui leur coûte un certain nombre de points (généralement 0,25 ou 0,5 points) sur la note d'autonomie qui entre dans le barème de la tâche (sur un maximum de 4 points). De fait, les élèves doivent trouver des stratégies pour éviter cette éventualité, se montrer plus concentrés sur les consignes et communiquer entre eux avant de prendre la décision de jouer un jeton.

Cet outil, expérimenté pour l'instant dans le cadre de ma troisième TâCo, *L'Europe de la « Révolution Industrielle », une Europe transformée ?* donne déjà des résultats satisfaisants : les élèves travaillent plus rapidement, écoutent avec plus d'attention les consignes, prennent confiance en eux, et semblent apprécier prendre ce « jeu » avec humour et bonne humeur ; de mon côté, je m'engage à fournir des consignes détaillées et faciles d'accès, et à prendre le temps de répondre en détail à chaque question posée, ce qui m'est plus difficile quand elles sont plus nombreuses.

⁵⁹ En Histoire, ces illustrations font écho au troisième chapitre du Thème 3 : Conditions féminines dans une société en mutation, et en EMC, elles s'inscrivent dans le thème des discriminations et reviennent sur la nécessité de la représentation.

Résumé :

Cet écrit est le résultat d'une expérience menée sur une année scolaire, cherchant à lier dans une même pratique l'acquisition de compétences variées, le développement d'un esprit coopératif entre les élèves et la mise en place de parcours différenciés. Cette expérience se base donc sur la proposition pédagogique de la tâche complexe, qui permet aux élèves de s'exprimer, de prendre en main leurs apprentissages, de travailler en groupe et d'expérimenter un certain nombre de compétences, notamment celles liées à la maîtrise d'outils numériques, à l'organisation, à l'autonomie et à la pratique de l'oral. Nous présentons ici les éléments qui nous ont permis d'arriver à cette proposition pédagogique, la mise en œuvre de l'expérience, et les conclusions générales qui en ressortent.

Abstract :

This paper presents a one school year's experience that attempt to connect the practise of learning by competences, the growth of a cooperative attitude between the pupils and the introduction of an higher degree of differentiation during the lessons. This experience is based on an educational proposal, the *complex task*, designed to help the pupils to express themselves and to be involved in their own learning, throughout collective learning, group pedagogy, digital technologies and others competences, in order to enhance their autonomy and oral practice. We aim to present here some of the elements of this experience, its conception and the conclusions that we made.

Mots-clefs : Histoire- Géographie- EMC – cycle 4 – 4^e – tâches complexes – pédagogie coopérative – différenciation – compétences - gamification