



HAL
open science

La différenciation pédagogique dans le cadre de la tâche complexe

Alioune Cissé

► **To cite this version:**

Alioune Cissé. La différenciation pédagogique dans le cadre de la tâche complexe. Education. 2018. dumas-02538894

HAL Id: dumas-02538894

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02538894>

Submitted on 9 Apr 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.



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

La différenciation pédagogique dans le cadre de la tâche complexe

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

soutenu par

Alioune Cissé

le 26 juin 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Arnaud Mongella, directeur de mémoire

Valérie Bodineau, membre de la commission

Sommaire du mémoire

| | |
|---|------|
| Sommaire | p.2 |
| Introduction | p.3 |
| I) Un cadre théorique reposant sur une approche socio-constructiviste | p.4 |
| 1.1. La tâche complexe, une situation pédagogique qui s'inscrit dans la filiation du socio-constructivisme et de l'approche par compétences | p. 4 |
| 1.2 La pédagogie différenciée et l'approche socio-constructiviste. | p.10 |
| II) Méthodologie de recherche | |
| 1.1 Les modalités de la recherche | p.8 |
| 1.2 La nature des ressources collectées | p.14 |
| 1.3 Les grilles d'analyse adoptées | p.19 |
| 1.4 Les différentes sources collectées | p.23 |
| III) Les résultats | p.24 |
| 1.1 L'analyse des sources collectées | p.24 |
| 1.2 : Le point de convergence des tâches complexes analysées : un modèle stéréotypé | p.27 |
| 1.3 Des dispositifs de différenciation stéréotypés | p.28 |
| Conclusion | p.36 |
| Bibliographie | p.39 |
| Annexes | p.40 |
| 4 ème de couverture | p.60 |

Introduction :

La recherche dont il est fait état ici est motivée par un questionnement, dont le surgissement fut aussi rapide qu'abrupte : l'hétérogénéité des classes. Dans un premier temps, le thème de la pédagogie différenciée ne m'apparaissait pas dans toute son acuité. Bien au contraire, j'étais surtout soucieux de la structuration de mes cours qui se révélaient être des blocs monolithiques. Néanmoins, cette question s'est vite révélée centrale pour moi et a d'autant plus suscité mon intérêt qu'elle est à la jonction des problématiques d'hétérogénéité des manières d'apprendre et d'acquisition de l'autonomie. Je me rendis en effet très vite compte du caractère central de l'hétérogénéité des « niveaux scolaires » (si tant est que ceux-ci puissent être définis comme des entités à part entière) qui, plus qu'une simple hétérogénéité des résultats, rendait compte d'une hétérogénéité des stratégies d'apprentissages chez les élèves. C'est ce dernier point qui me semble le plus saillant dans mon travail de recherche et dans la volonté d'amélioration de mes pratiques pédagogiques en constante évolution. La tâche complexe constitue mon principal cadre de travail, car elle me semble particulièrement révélatrice des difficultés que rencontrent la plupart des élèves confrontés à la résolution d'une « tâche » dont l'issue n'est pas évidente a priori et qui nécessite en partie la mobilisation de ressources internes. A travers ces difficultés transparaît le plus souvent l'hétérogénéité du groupe.

Dans la perspective de la construction d'un socle de connaissances et de compétences communes à chaque élève et dans le cadre particulier de la tâche complexe, l'hétérogénéité semblerait de prime abord apparaître comme un écueil. Les pratiques de pédagogie différenciée apparaîtraient dès lors comme des dispositifs pédagogiques permettant de pallier les difficultés manifestes des élèves en s'appuyant précisément sur une hétérogénéité des processus d'apprentissage et de compréhension.

Aussi conviendrait-il de se demander comment la pédagogie différenciée permet-elle aux élèves de construire des ressources internes, les rendant autonomes dans les tâches complexes. L'hypothèse avancée est que la répétition de la mise en place de tâches complexes, en différenciant les activités en fonction des difficultés des élèves, est suffisante pour transformer les capacités et les connaissances en ressources internes que les élèves pourront remobiliser de manière autonome.

Afin de vérifier cette hypothèse il convient de s'employer dans un premier temps à la définition du cadre théorique présidant à l'analyse des dispositifs pédagogiques précédemment évoqués. Ensuite nous nous emploierons à définir la méthodologie employée dans le cadre de l'analyse des différences sources collectées pour étudier concrètement les effets des dispositifs de pédagogie différenciée sur la mobilisation des ressources internes des élèves. Enfin, nous évoquerons les résultats de notre recherche et par là même ceux des dispositifs d'analyse. Il conviendra alors d'infirmer ou de confirmer la validité de l'hypothèse de départ avancée.

I) Un cadre théorique reposant sur une approche socio-constructiviste

1.1 La tâche complexe, une situation pédagogique qui s'inscrit dans la filiation du socio-constructivisme et de l'approche par compétences

La tâche complexe peut être définie comme une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). La tâche complexe est une situation qui entend mobiliser les capacités de réflexion

personnelle, de résolution de problèmes, de sélection des informations pertinentes chez l'élève. En ce sens elle constitue un exercice dense qui place les élèves dans une situation peu commune, si l'on s'en tient au cadre scolaire traditionnel, étant donné que les clés traditionnelles de résolution des problèmes en histoire-géographie (questions portant sur un corpus documentaire déterminé) ne sont plus à sa disposition. Lors de la tâche complexe, l'effort principal porte précisément sur l'aptitude chez chaque élève à résoudre la situation-problème en partie avec ses propres ressources.

Le caractère non évident de l'issue lors de la tâche complexe, est la principale pierre d'achoppement que les élèves doivent surmonter à l'aide des ressources internes et externes. De ce fait, la tâche complexe est particulièrement caractérisée dans sa réalisation, par une forte hétérogénéité, qui transparaît le plus souvent dans les réalisations des élèves. Les pratiques de pédagogie différenciée apparaissent dès lors comme un des principaux moyens de remédiation.

La tâche complexe s'inscrit dans la droite ligne des différentes approches socio-constructivistes en permettant aux élèves d'élaborer leur propre savoir, par le biais de ressources internes (l'ensemble des connaissances et compétences, qu'ils auront acquises précédemment) qu'ils mobilisent, et de ressources externes à leur disposition. La multiplicité des stratégies d'apprentissage est précisément ce qui caractérise les tâches complexes, lors de leur réalisation. Xavier Roegiers évoque d'ailleurs très clairement la situation-problème dans les termes suivants : « Dans le cadre scolaire, une situation-problème est une situation qui présente ce que Dalongeville et Huber (2001) appellent une déstabilisation constructive. Non seulement la déstabilisation est constructive, mais elle est également souvent construite dans la mesure où la situation-problème prend place dans une suite planifiée d'apprentissages.»¹Roegiers X (2007) (p.23). Cette affirmation de Roegiers corrobore avec une intelligibilité manifeste, la filiation dans laquelle s'inscrit le dispositif pédagogique des tâches complexes. Ce dispositif

¹Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur

s'imbrique fondamentalement dans le cadre théorique socio-constructiviste, en ce qu'il repose sur cette pédagogie de la « déstabilisation constructive » évoquée par Roegiers.

Au demeurant, les tâches complexes s'inscrivent d'autant plus dans une logique constructiviste qu'elles s'appuient sur la mobilisation des ressources internes (savoirs et savoir-faire) et externes (documents, supports proposés pour permettre la résolution de la tâche complexe d'un élève), ainsi que sur leur articulation. Dans ce contexte, la nature et la quantité de ces ressources revêtent un caractère fondamental quant à l'effet déstabilisateur de la situation. Roegiers place également « la contextualisation », à savoir « le degré de proximité que l'élève entretient avec le contexte [...] » au premier rang des critères dont dépendent la réussite des élèves. La nature des ressources internes à mobiliser est souvent protéiforme. En effet, celles-ci peuvent aussi bien relever d'éléments méthodologiques que de connaissances à mobiliser. Leur degré d'importance peut également varier. Certaines ont une importance capitale quant à la résolution de la situation problème, d'autres sont volontairement accessoires dans le but de permettre la mobilisation d'une ressource interne spécifique : la sélection d'informations pertinentes, dans le cadre de la résolution de la situation-problème.

Les types d'articulation que ces ressources internes entretiennent avec les ressources externes sont également fondamentaux quant à l'effet recherché. L'alchimie entre les ressources internes et externes s'avère également fondamentale pour susciter et maintenir l'intérêt des élèves. Une exigence pléthorique de ressources à mobiliser à un effet démotivant manifeste pour l'élève, se heurtant à une marche trop haute à franchir. A l'inverse, une volonté excessivement simplificatrice de la nature et de la quantité de ressources à mobiliser a également un effet délétère en annihilant l'enjeu et par la même occasion son effet stimulateur. La mise en place d'une tâche complexe, nécessite donc de prévoir des ressources externes et internes dont le caractère familier, (ou du moins pas complètement inédit) la nature et la quantité s'articulent de manière assez claire, pour permettre à l'élève de réaliser la production attendue.

C'est à l'aune des objectifs didactiques et pédagogiques visés par l'enseignant que l'articulation des ressources internes et externes va s'opérer. Il est évident qu'une situation d'intégration visant à exercer n'aura pas les mêmes modalités dans l'articulation de ses ressources, qu'une situation d'évaluation où qu'une situation didactique. D'autant plus que comme le souligne Roegiers : « La difficulté vient non pas de chaque opération à exécuter, mais de l'articulation de ces opérations entre elles ».

Enfin, la quantité des ressources internes mobilisées et des ressources externes utilisées est également déterminante. Il est à souligner que le terme « quantité » a ici une portée plus que subjective. Les capacités de mobilisation des ressources internes par un élève fluctuent grandement et ne sont que difficilement prévisibles a priori. Le terme de « quantité » ne doit donc pas être entendu ici dans son acception arithmétique mais plutôt comme un ordre de grandeur. Les ressources internes et externes sont une des pierres angulaires des pratiques s'inscrivant dans le cadre de la pédagogie de l'intégration.

Le terme de pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000) est selon l'auteur basé sur : « Le principe de l'intégration des acquis notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration²» Cette approche pédagogique a pour but d'impliquer les élèves dans la construction et dans la mobilisation de leurs propres acquis et de leurs propres connaissances. En ce sens elle peut être considérée comme un corollaire de l'approche socio-constructiviste. La pédagogie de l'intégration a pour but de finaliser l'ensemble des apprentissages lors de la réalisation de situations-problèmes où tâche complexes.

Cette pédagogie de l'intégration est intimement liée à l'approche par compétences. Les compétences peuvent être définies comme suit : « l'aptitude à

²Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur

mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoirs-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un

certain nombre de tâches³». La parenté de cette approche avec la logique socio-constructiviste est l'utilisation du problème comme pierre d'achoppement, sorte d'élément perturbateur, qui oblige l'apprenant à peu ou prou reconfigurer ses schémas mentaux traditionnels en vue de résoudre la situation-problème. En ce sens, l'utilisation de la tâche complexe comme cadre d'étude de l'efficacité de dispositifs de pédagogie différenciée se révèle pertinente puisque celle-ci est centrée sur le caractère problématique d'une situation dont la résolution n'est pas évidente à priori.

Comme l'indique François -Marie Gérard : « [...] le développement des compétences suppose la confrontation à des situations variées et complexes, avec leur lot de contraintes (dont certaines sont levables et d'autres non) et de ressources (directement accessibles pour les unes, indirectement accessibles pour les autres). [...]» Gerard.F-M (2009) (p. 7). La notion de « confrontation » est clairement mise en avant c'est bien l'idée d'un « choc réflexif » si l'on peut s'exprimer ainsi qui est en partie recherchée lors de l'élaboration des tâches complexes. Au demeurant, comme l'indique François-Marie Gérard, cette pierre d'achoppement est renforcée par la multiplicité des contraintes dont certaines apparaissent « non levables » et absolument coercitives. Cet élément constitue un autre élément de déstabilisation qui pousse l'élève à une remise en cause préalable de ses connaissances et de ses compétences, permettant une meilleure mobilisation de ses ressources internes. Celui-ci insiste par ailleurs sur la nécessité de la multiplicité périodique des confrontations, seule garantie à ses yeux d'un gain significatif d'autonomie à terme pour les élèves.

3 Carette V (2009) *L'approche par compétences XYZep* (34)

4 Gerard F-M (2009) *Evaluer des compétences de boeck*

Enfin, la tâche complexe en ne reprenant pas « le modèle artificiel [et stéréotypé] des exercices scolaires [...]»⁵ Rey.B Carette.V Defrance . A Kahn. S (2012) (p.19) permet peu ou prou de renforcer l'intérêt des élèves ainsi que leur implication face à des situations inédites, dont la contextualisation est susceptible d'établir des ponts avec un certain nombre de leur propre réalité. Cette vertu pédagogique de la tâche complexe s'inscrit également dans un cadre socio-constructiviste en ce qu'elle se base sur la centralité de l'élève et de ses représentations (tout en les bousculant) pour lui permettre de progresser et de gagner en autonomie.

En ce sens, l'étude de différents dispositifs de pédagogie différenciée dans le cadre des tâches complexes s'avère donc essentiellement basée sur un cadre théorique socio-constructiviste.

L'autonomie quasi-complète alloué à l'élève lors de la tâche complexe et la multiplicité des ressources que celui-ci doit mobiliser pour répondre à un problème dont la solution n'est pas évidente a priori résulte bien d'une redéfinition du rôle de l'élève qui comme la pédagogie différenciée prend principalement sa source dans la littérature scientifique des années 1980-1990. Par le biais de la tâche complexe, l'élève n'est plus considéré comme un sujet attentiste, dont l'unique but est d'assimiler le savoir inébranlablement dispensé par l'enseignant, il est considéré comme un acteur à part entière. En ce sens, le contexte de la tâche complexe se trouve être la concrétisation d'un basculement paradigmatique et épistémologique quant à la conception du rôle de l'institution scolaire et des principaux acteurs qui la constitue.

La tâche complexe est également directement corrélée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves lors de la résolution d'une situation-problème et aux

⁵Rey.B Carette.V Defrance . A Kahn. S (2012) *Les compétences à l'École* de boeck

dispositifs de remédiation qui en découlent. En ce sens elle s'inscrit dans l'évolution épistémologique qui caractérisa la littérature scientifique scolaire ces 30 dernières années.

Il conviendra donc d'analyser les ressources collectées à l'aide de modèles interprétatifs empruntés au socio-constructivisme et à la pédagogie de l'intégration, en vue d'analyser avec une acuité renforcée les réactions et productions d'élèves durant les situations d'apprentissage auxquelles ils seront confrontés.

1.2 La pédagogie différenciée et l'approche socio-constructiviste.

Cette recherche reprend le modèle « socio-constructiviste » essentiellement inspiré par les travaux de Jean Piaget (1896-1980) et de Lev Vygotski (1896-1934), prolongés par ceux de Willem Doise (1935-) et Gabriel Mugny (1949-). Ce modèle se base sur la centralité de l'apprenant qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations et surtout par celui de l'interaction sociale (ou entre pairs) dans la mesure où elle permet une confrontation fructueuse entre conceptions différentes. Un tel modèle repose également sur la nécessité pour le sujet d'être confronté à des situations riches et diversifiées.

La nouveauté de l'approche socio-constructiviste, réside dans le fait que, plus qu'un simple lieu d'acquisition mécanique de connaissances, le cadre scolaire devient un lieu d'interactions où l'élève acquiert des savoirs et savoir-faire, par le biais de situations d'apprentissage, reposant principalement sur l'implication de l'élève dans la construction de son propre savoir.

En ce sens la pédagogie différenciée qui, de prime abord apparaît comme « l'ensemble des dispositions que peut mettre en place un enseignant pour tenir

compte des différences entre ses élèves⁶ »Kahn. S (2010) (p.5) dans le but de leur faire atteindre un objectif commun ; et qui est définie par Gilles Auzeloux comme :

« la démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs »⁷ s'appuie fondamentalement sur la mise en place de dispositifs d'apprentissages multiples eu égard à la multiplicité des stratégies d'apprentissage de chaque élève. Cette démarche repose à la fois sur une prise en compte des différences entre les élèves et sur une volonté de convergence de chacun vers un objectif commun par le biais d'itinéraires d'apprentissage si l'on peut dire, différents.

Dans la droite lignée de l'approche socio-constructiviste, la différenciation pédagogique peut s'avérer être un dispositif pédagogique propice au développement de phases d'interactions et de confrontations, permettant le développement de stratégies d'apprentissage diverses chez l'élève en vue d'élaborer ses connaissances de manière autonome.

Un rapport récent du « conseil national d'évaluation du système scolaire » (cnesco), datant de 2017 fait état de résultats scientifiques concernant les effets concrets de la mise en œuvre de dispositifs de différenciation pédagogique sur la progression des élèves. Ces résultats peuvent s'avérer particulièrement édifiants, dans le cadre de l'élaboration d'outils d'analyse efficaces permettant de mesurer l'impact des dispositifs de différenciation sur la

⁶Kahn S. (2010). *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires* éditions de Boeck

⁷Bonnaventure D. (2017) *La différenciation pédagogique* Académie de Nice Repéré à http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Formation/T2/2017-01-09_T2-differenciation-Bonnaventure.pdf

progression des élèves, dans le cadre de la réalisation de tâches complexes.

Si l'on s'en tient au rapport du cnesco , les résultats scientifiques issus des contributions des chercheurs, mettent au jour des « modalités de différenciation efficaces, mobilisables par les acteurs de l'enseignement »⁸. Le rapport insiste d'abord sur le fait fondamental selon lequel : « la nature et la qualité des situations d'apprentissage importent plus que ce que les enseignants perçoivent ou supposent des caractéristiques générales des élèves » . Il conviendrait donc d'élaborer des outils d'analyse intégrant des éléments servant à contextualiser la situation d'apprentissage de manière à mesurer dans un deuxième temps, son effet sur l'autonomisation des élèves et la mise en place du processus de mobilisation des ressources internes.

Le rapport du cnesco insiste par ailleurs sur le fait que « les élèves apprennent parce qu'ils sont confrontés à ce qu'ils ne savent pas (le nouveau), mais avec un appui suffisant sur des connaissances déjà là (de l'ancien) » cet élément, à savoir l'articulation entre les ressources externes , le « nouveau » et les ressources internes « de l'ancien » pourrait faire l'objet d'une analyse spécifique dans le cadre de l'étude des dispositifs de différenciation. Ceux-ci comporteront-ils des éléments permettant de faciliter cette délicate articulation ? Les dispositifs de différenciation élaborés, s'avèrent-ils au contraire, à leur corps défendant un obstacle à l'autonomisation, notamment en raison de leur caractère, trop guidé ou trop stéréotypé ? Autant de questions qui ouvrent la possibilité d'un angle d'interprétation spécifique des dispositifs de différenciation qui sera la pierre angulaire de l'entreprise analytique menée ci-dessous.

« le temps d'exposition des élèves au savoir » dont l'importance, comme l'indique le rapport du cnesco, est fondamentale dans le processus de mobilisation des ressources internes est également un des critères sur lequel s'appuiera

⁸ *Différenciation pédagogique comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Cnesco l'Ifé/ENS de Lyon Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_recommandations.pdf

l'analyse des effets concrets des dispositifs de différenciation pédagogique. En somme les outils d'analyse élaborés reposeront sur la prise en compte de l'inclusion de critères relevant de la nature des savoirs ainsi que de leur degré de familiarité pour les élèves, dans le cadre des dispositifs de différenciation.

L'idée que les différences entre les élèves puissent être considérées en tant que telles comme des facteurs d'amélioration des stratégies d'apprentissages affleure en effet progressivement dans le sillage du mouvement de « l'éducation nouvelle » au début du dernier siècle. Cette prise de conscience donne lieu à la mise en place de dispositifs pédagogiques inédits dans l'institution scolaire . Comme l'indique Sabine Khan (2010) ces « [...] innovateurs-pédagogues [...] ont tenté de mettre en place une individualisation des dispositifs d'enseignement apprentissage. »⁹ (p.55) Elle poursuit en citant la seconde « vague d'innovateurs-pédagogues » dont les pratiques se mirent en place à partir des années 60 : « Les seconds ont tenté d'expérimenter et de proposer une différenciation pédagogique qui permette à tous les élèves de bénéficier du même enseignement » (p.55)

La différenciation pédagogique s'inscrit donc dans la droite ligne d'un changement de paradigme quant à la manière d'appréhender les différences entre élèves, qui sont devenus des objets d'études en tant que tels et qui concentrent une multitude d'enjeux pédagogiques, dont l'abondante littérature scientifique sur le sujet s'est fait l'écho.

Ce changement progressif de paradigme, quant à l'appréciation et la prise en compte des différences des élèves dans le cadre scolaire constitue la véritable genèse d'une littérature scientifique dont la pédagogie différenciée sera un des thèmes majeurs bien qu'elle ne constitue pas un concept scientifique en tant que

⁹Kahn S. (2010). *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires* éditions de Boeck

tel, particulièrement durant les décennies 1970-1980. La différenciation est alors appréhendée sous différents angles d'étude. Comme l'indique Annie Feyfant (2016) « La différenciation est pensée au niveau macro soit comme une « différenciation verticale » opérant une répartition des élèves en fonction d'un jugement global porté sur les facultés générales des élèves (exemple du système allemand), soit comme une « différenciation horizontale » juxtaposant des formations spécialisées (exemple de l'enseignement professionnel dans le secondaire supérieur). (p.2)¹⁰Le développement d'une littérature scientifique prolifique, conjuguée au développement des pratiques de différenciation en classe est tributaire d'un contexte de massification de l'enseignement entraînant un «souci de démocratisation de l'enseignement, au milieu des années 1970. » (p.3)

II) Méthodologie de recherche :

1.1 Les modalités de la recherche

Cette recherche porte sur une situation d'enseignement/ apprentissage. Elle est réalisée durant l'année 2017-2018 dans une classe de quatrième du Collège les Quatre-vents au Lude. Dans les classes, des dispositifs de pédagogie différenciée ont été mis en œuvre dans le cadre de la réalisation de tâches complexes par les élèves, toutes construites sur le même modèle en histoire comme en géographie . Les ressources collectées sont constituées de deux tâches complexes relevant de situation d'intégration, et d'une tâche complexe relevant d'une situation d'évaluation. Cette hétérogénéité relative des tâches complexes collectées, permettra dans le cadre d'une approche mixte, quantitative et qualitative, de comparer d'une part les modalités de réalisation de ces tâches complexes, (notamment basées sur la nature et la quantité des ressources internes et externes demandées), et, d'autre part, l'articulation de ces mêmes ressources aux dispositif de pédagogie différenciée mis en place ; en vue de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ avancée.

¹⁰Feyfant A. (2016) *La Différenciation pédagogique en classe* Revue de l'Institut Français de l'Éducation (113) Repéré à [http:// www .ife.ens-lyon.fr/vst /DA-Veille/113-novembre-2016.pdf](http://www.ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf)

1.2 La nature des ressources collectées

Les données collectées reposent essentiellement sur des productions d'élèves consignées dans leur cahiers respectifs ainsi que sur les dispositifs pédagogiques préparés en amont par le professeur. Ces données vont être analysées comparativement à l'aune de critères préétablis.

L'approche se veut mixte bien qu'essentiellement qualitative, (basée sur l'analyse spécifique des caractéristiques de productions d'élèves ou de préparations de l'enseignant) dans le cadre de l'hypothèse de départ avancée et du modèle théorique présenté ci-dessus. Le travail de recherche fera également l'objet d'une approche quantitative, s'appuyant sur un tableau retraçant l'évolution de l'autonomie des élèves au fil des trois tâches complexes réalisées. Ainsi, à partir de cette base statistique tangible, l'analyse des données collectées et plus particulièrement des dispositifs de différenciation mis en place se verra étayée.

Dans le cadre de l'analyse de l'efficacité des dispositifs de pédagogie différenciée lors des tâches complexes, quant à l'amélioration de l'autonomie des élèves et de leur capacité à mobiliser leurs ressources internes, ce vivier comporte 3 tâches complexes différentes réalisées en classe de 4^{ème} et ayant été caractérisées par la mise en place de dispositifs de pédagogie différenciée.

Les deux outils d'analyse élaborés, sont essentiellement basés sur le modèle interprétatif élaboré par Xavier Roegiers quant aux situations-problèmes. Roegiers identifie deux principaux axes de réflexion qui président à l'élaboration d'une tâche complexe pour des élèves : « La nature des savoirs et des savoir-faire ainsi que « la quantité de ces savoirs et savoir-faire »¹¹ Roegiers (2007) (p.46) devant être articulés par l'élève. La complexité de la tâche demandée fluctue en fonction de ces deux facteurs principaux. Roegiers intègre aussi dans ses outils d'analyse des tâches complexes, les critères suivants : « Le but poursuivi ;

¹¹Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur

le type de résolution principalement visée ; le degré de guidage en cours d'activité et la nature de la production attendue ». Roegiers (2007)

Les critères de la grille de Xavier Roegiers, m'ont permis d'analyser les données collectées, car ils me permettaient d'une part de relever des objectifs didactiques et pédagogiques et d'autre part leur articulation en vue d'une meilleure appropriation de ceux-ci par les élèves. Ensuite ils permettent d'identifier clairement « le type de résolution » principalement visée qui recouvre les modalités organisationnelles de mise en œuvre de la tâche complexe. Elles peuvent concerner l'agencement des élèves, notamment le caractère individuel ou collectif de l'activité demandée. Ces modalités influent grandement sur les données collectées et sur l'impact des dispositifs de différenciation élaborés.

Le type de résolution visée, me semble plus globalement relever des modalités de réalisation. Dans le cadre du travail de recherche Ce critère permet d'identifier avec intelligibilité les tenants et aboutissants de la tâche complexe, qui seront les bases à partir desquelles les dispositifs de différenciation sont élaborés

« Le degré de guidage en cours d'activité » permet d'analyser l'intensité de la présence de l'enseignant et de son implication directe dans la résolution de la tâche. Ce critère peut notamment être très utile pour analyser les postures de sur-étayage dans le cadre des dispositifs de différenciation qui peuvent être fréquentes lors de ce genre d'activité, mais qui de fait, frappent les processus d'autonomisation des élèves lors de la réalisation de la tâche, de caducité . Ce paramètre est essentiel car il conditionne tout le processus de mobilisation des ressources internes. Si le processus de mobilisation des ressources internes procède d'un guidage trop appuyé du professeur, il se dénature évidemment puisque de fait, l'élève n'a plus aucune marge de manœuvre et suit les instructions du professeur. La tâche complexe perd alors son intérêt principal reposant sur le travail des élèves en autonomie.

Les types de savoirs et savoir-faire mobilisés ainsi que leur quantité permettent quant à eux, d'analyser dans les données collectées, comme cela a été précisé plus haut, la nature des ressources internes mobilisées et les modalités de leur mobilisation lors de la réalisation de la tâche complexe par les élèves. L'analyse de la nature et de la quantité de ressources internes mobilisées revêt une importance particulière. Une telle analyse met en lumière le degré de familiarité entre l'élève et les ressources internes demandées. Si l'on s'en tient aux critères de Roegiers, la réussite ou l'échec du processus de mobilisation dépend en très grande partie de ce degré de familiarité. Xavier Roegiers définit même la « tâche complexe de niveau adéquat » selon ces deux critères.

La nouveauté des savoirs et savoir-faire mobilisés rend de fait toute notion de « ressources internes » hors de propos. La quantité de ressources internes mobilisées est également un facteur clé. Elle conditionne également le niveau de difficulté de la tâche complexe proposée à l'élève. La multiplicité des types de savoirs et savoir-faire à mobiliser s'avère évidemment pénalisant pour les élèves les plus en difficulté en particulier, mais est aussi une difficulté supplémentaire pour tous les élèves en général.

Ces deux critères, inspirés par l'ouvrage de Xavier Roegiers, nous apparaissent ainsi, particulièrement pertinents dans le cadre de l'analyse des effets des dispositifs de différenciation pédagogique sur le processus de mobilisation des ressources internes.

Enfin, la nature de la production attendue est un critère d'analyse permettant d'évaluer l'influence éventuelle qu'aurait la forme de la production finale demandée et les modalités de réalisation qu'elle implique. Au reste, un tel critère, est directement lié à l'analyse des dispositifs de différenciation, étant donné que, comme nous le verrons ultérieurement, ces dispositifs tendent essentiellement à aider les élèves en proie à des difficultés, en permettant une meilleure structuration des ressources internes mobilisées et en les insérant dans

un cadre formel permettant de rédiger la production finale, qui s'avère, dans les trois tâches complexes étudiées, mobiliser les compétences rédactionnelles. Ce critère permet donc de mieux analyser les effets des dispositifs de différenciation, quant à l'amélioration du processus de mobilisation des ressources internes.

La Fonction de la situation-problème est un critère qu'il ne m'a pas semblé utile de retenir dans la perspective du travail de recherche, étant donné qu'il portera principalement sur la différenciation pédagogique, bien que l'analyse et la compréhension des modalités de réalisation des différentes tâches complexes étudiées se révélera fondamental.

Tableau comparatif des types de situation-problème élaboré par Xavier Roegiers

| 10 | Situation-problème « didactique » | Situation « cible » |
|---|--|---|
| But poursuivi | Favoriser de nouveaux apprentissages (notions, procédures...) en vue d'une meilleure appropriation de ceux-ci par les élèves | Apprendre à chaque élève à intégrer ses acquis ou évaluer sa compétence à mobiliser les acquis de façon articulée. |
| Type de résolution principalement visée | Résolution par le groupe-classe et/ou en sous-groupes : le conflit socio-cognitif est prépondérant | Résolution individuelle par l'élève (ou du moins contribution individuelle a une production collective) : la mobilisation (intra) cognitive est |

10Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur

| | | |
|---|---|--|
| | | prépondérante. |
| Degré de guidage en cours de l'activité | Guidage relativement fort | Guidage faible |
| Type de savoirs et savoir-faire mobilisés | Certains savoirs et savoir-faire sont nouveaux pour les élèves. | Les savoirs et savoir-faire mobilisés sont acquis par les élèves. |
| Quantité de savoirs et savoir-faire mobilisés | Savoirs et savoir-faire en nombre limité (de l'ordre, de la durée d'une ou deux leçons) | Ensemble de savoirs et savoir-faire acquis (pendant plusieurs jours ou plusieurs semaines) |
| Nature de la production attendue | Production « martyr » qui sera exploitées (s) par la suite à des fins didactiques | Production finalisée |
| Fonction de la situation-problème | Situation-problème souvent construite à des fins pédagogiques, en fonction des savoirs et savoir-faire que l'on veut installer chez les élèves. | Situation problème souvent à caractère fonctionnel, se rapprochant d'une situation que l'on peut rencontrer dans la vie de tous les jours. |

1.3 Les grilles d'analyse adoptées

La première grille élaborée est plus axée sur l'analyse des productions du professeur, bien qu'elle intègre évidemment les productions des élèves. La seconde grille d'analyse se focalise néanmoins plus spécifiquement sur les

réalisations d'élèves ainsi que sur le processus de mobilisation des ressources internes

La série de critères élaborée par Xavier Roegiers en vue d'analyser les modalités de construction et de réalisation d'une tâche complexe, fluctue bien évidemment en fonction du type de situation-problème. Roegiers fait en l'occurrence, la différence entre la situation-problème didactique et la situation « cible » qui sont toutes les deux des tâches complexes d'intégration, visant, sous des déclinaisons différentes, à favoriser les apprentissages et l'articulation entre les ressources internes et les ressources externes chez les élèves.

Ce modèle interprétatif est la matrice des deux grilles d'analyse élaborées dans le cadre de ce travail de recherche.

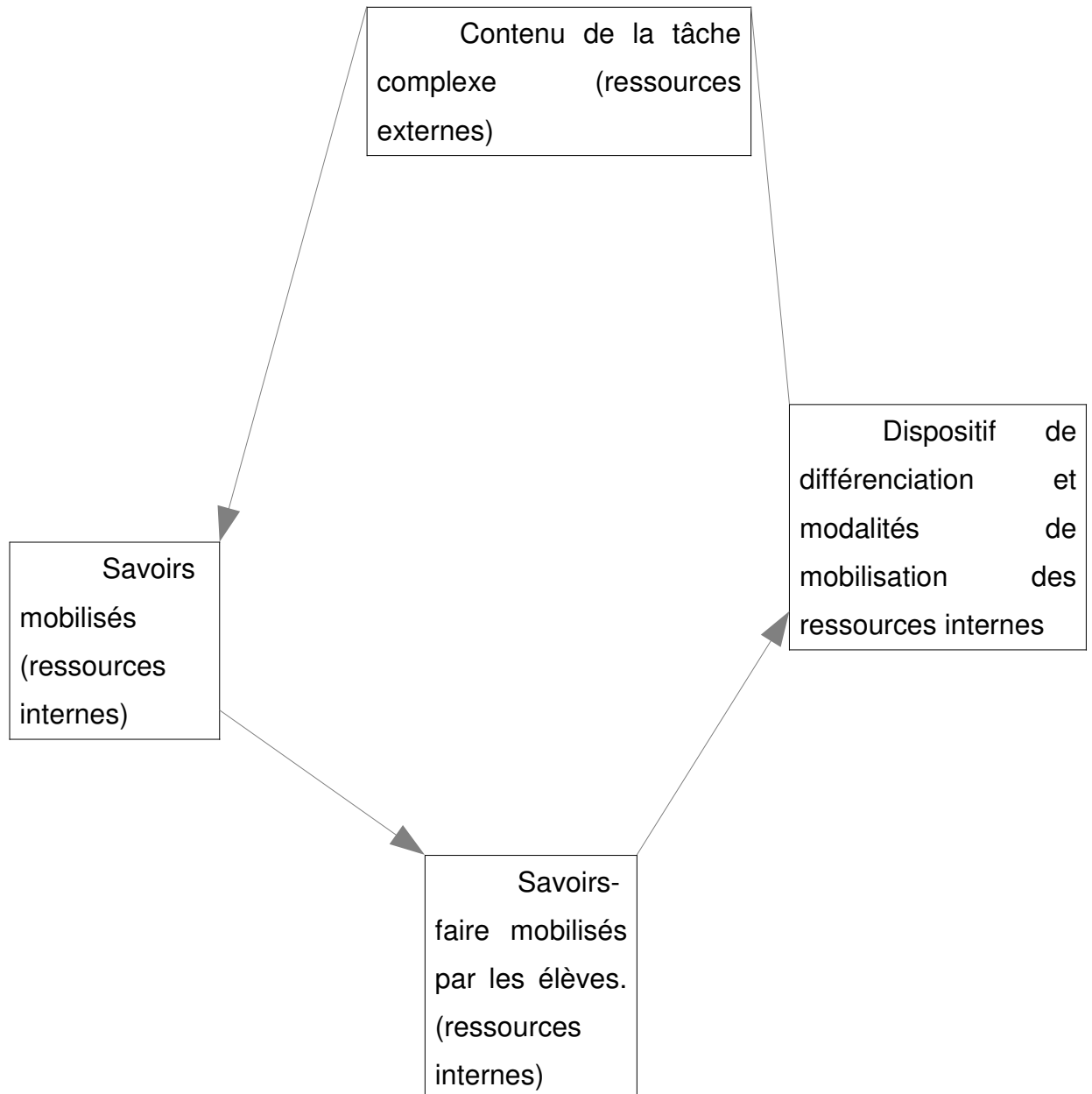
Dans le but d'analyser l'effet à terme des différents dispositifs de pédagogie différenciée sur l'autonomisation progressive des élèves lors des tâches complexes, j'ai pris le soin de rajouter la nature des dispositifs de pédagogie différenciée mis en place ainsi que leur niveau de graduation.

Ainsi, la première grille d'analyse que j'ai élaborée se décline comme suit :

| | Tâche complexe n°.... |
|---|-----------------------|
| Niveau scolaire. | |
| Modalités de réalisation. | |
| Type de ressources internes et externes | |

| | |
|---|--|
| mobilisées | |
| Quantité de ressources externes et internes mobilisées. | |
| Nature de la production attendue | |
| Nature du dispositif de pédagogie différenciée | |
| Niveaux de graduation dans la différenciation | |

La seconde grille d'analyse se décline selon les modalités suivantes :



Pour des raisons de commodité et d'intelligibilité des différentes grilles d'analyse, chaque tâche complexe sera analysée certes comparativement mais selon une grille propre. Il est à souligner que, dans le cadre de la recherche menée, les grilles d'analyse sont fondamentalement organisées autour de l'articulation entre les ressources (internes et externes) et les dispositifs de pédagogie différenciée mis en place selon des niveau de graduation fluctuants. Il

est enfin à préciser que les tâches complexes collectées sont analysées ci-dessous par ordre chronologique de réalisation durant l'année.

1.4 Les différentes sources collectées

La première tâche complexe collectée est une situation d'évaluation. Elle s'inscrivait dans le cadre du Thème 1 d'histoire en quatrième : « Le XVIII^{ème} siècle Expansions, Lumières et révolutions ». Elle portait plus particulièrement sur le chapitre 1 du même thème : « Bourgeoisie marchandes, négoce et traites négrières » (voir annexes). Il est à souligner qu'une tâche complexe portant sur Le Thème 1 de géographie : « L'urbanisation du monde » et plus particulièrement sur le chapitre 1 du même nom, avait déjà été réalisée préalablement. Elle portait sur les espaces et paysages et de la ville de Detroit, dans le cadre de l'analyse des espaces et paysages des grandes métropoles mondiales (voir annexes).

Cette tâche complexe n'était donc pas la toute première à laquelle étaient confrontés les élèves de ma classe de 4^{ème}, bien que le degré de familiarité avec l'exercice à ce stade de l'année apparaisse assez faible pour les élèves nous aurons l'occasion d'y revenir.

La deuxième tâche complexe collectée est une situation d'intégration. Elle portait sur le chapitre 3 du thème 1 d'histoire en classe de 4^{ème} : « La Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe ». La fiche d'activité contenait du vocabulaire spécifique ainsi qu'un paragraphe de contextualisation. L'activité reposait sur un travail de groupe. La classe était dans un premier temps divisée en trois rangées elles mêmes subdivisées en groupe de 3. Chaque rangée avait en charge l'étude d'un événement révolutionnaire préalablement sélectionné par moi même (La naissance de la souveraineté nationale/ l'abolition des privilèges/ La déclaration des droits de l'homme et du citoyen) :

La troisième tâche complexe collectée est une situation d'intégration. Elle s'inscrivait dans le cadre du Thème 2 d'histoire en classe de 4ème : « L'Europe et le monde au XIXe siècle ». Elle portait plus particulièrement sur le chapitre 2 de ce thème : « Conquêtes et sociétés coloniales » Elle reposait sur un travail individuel et s'inscrivait dans le sillage de quatre situations de mise en activité reposant sur la tâche complexe depuis le début de l'année.

III) Les résultats.

1.1 L'analyse des sources collectées

L'analyse de la mobilisation des ressources internes (à l'aide de dispositifs de différenciation ou non) dans le cadre des tâches complexes collectées, nécessite préalablement un constat statistique, permettant d'esquisser l'évolution des élèves au fil des différentes tâches complexes :

Eu égard au tableau statistique réalisé¹², il apparaît très clairement que dans la majorité des cas, des dispositifs de différenciation (impliquant différents niveaux de graduation) ont été nécessaires à la réalisation de la production finale demandée.

Les résultats sont éloquents. En effet, lors des deux premières tâches complexes analysées, le nombre d'élèves ayant eu recours à un dispositif de différenciation s'élève à 15 sur 21 soit 71,4% de l'effectif général. La dernière tâche complexe totalise 14 élèves (sur 21) ayant utilisé un dispositif de différenciation, soit 66,6% de l'effectif général. Enfin, il est à noter que lors des trois tâches complexes analysées, le nombre d'élève ayant utilisé un dispositif de différenciation de niveau 2 (la plus forte graduation) atteint toujours 33% de l'effectif ce qui s'avère non négligeable.

¹² Voir annexes : Tableau statistique

Dès lors, il apparaît très clairement que le processus de mobilisation des ressources internes a été fortement corrélé aux dispositifs de différenciation mis en place, ce qui laisse peu de place à l'autonomie des élèves. Ces résultats rendent donc compte d'un très fort pourcentage d'élèves ayant utilisé des dispositifs de différenciation lors de la réalisation des tâches complexes analysées. Cette proportion très majoritaire d'élèves non autonomes, y compris lors de la dernière tâche complexe, questionne sur la conception des dites tâches complexes ainsi que sur les dispositifs de différenciation mis en place pour pallier les difficultés des élèves. Ceux-ci semblent défailants. Il s'agit désormais d'explicitier cette défaillance en partant de production d'élève et en analysant avec précision les tâches complexes et les dispositifs de différenciation mis en place par le professeur.

La première tâche complexe est une situation d'évaluation, dont les modalités de réalisation reposaient sur un travail de groupe. Il importe de directement nous appuyer sur une production d'élève pour étayer notre analyse. Il est à noter que cette tâche complexe n'est pas la première de l'année pour les élèves.

Cette production d'élève témoigne déjà d'une progression dans la mobilisation des ressources internes. Le cadre de la tâche complexe n'est pas tant le récit mais la rédaction d'un paragraphe structuré expliquant les raisons de l'essor de la ville de Nantes au XVIII^{ème} siècle dans un contexte de Traite négrière. Les dispositifs de pédagogie différenciée mis en place (voir annexes) sont axés sur la mobilisation de ressources internes reposant sur la sélection d'informations pertinentes en vue de rédiger le paragraphe final. Ce truchement semble avoir été bénéfique quant à la mobilisation de ressources internes permettant de rédiger un paragraphe argumenté sur le sujet concerné. La remobilisation des ressources internes repose sur la compétence décrire et expliquer. La formalisation qu'offre le support choisi et les questions permettant de sélectionner les informations pertinentes plus facilement, permettent dans ce cas précis une meilleure remobilisation de ressources internes, déjà travaillées par ailleurs lors des activités précédentes :

Les paysages de Nantes se transforment car dans le port on peut remarquer qu'il y a énormément de navires et de bateaux, comme certains négriers. Il y a également des maisons le long des quais bâtis tout en pierre ainsi que de nombreuses constructions d'habitations. Nantes est donc une ville très riche, c'est pour cela qu'elle se transforme. Il y a beaucoup de bourgeois, la ville s'enrichit aussi avec les grandes bourgeoisies marchandes grâce à son grand port : un des premiers ports français avec des grands armateurs comme Joseph Delaunay qui a vécu à Nantes vers 1710. On peut donc dire que Nantes est une ville de Négoce.

À partir de l'an 1700, Nantes s'enrichit grâce au commerce triangulaire qui prend forme entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. De l'Europe vers le port de Nantes achètent des esclaves africains pour les ramener en Amérique et ramener d'Amérique des marchandises (comme du sucre, café...) cela s'appelle la traite négrière. Au départ du port de Nantes, la plus grande activité est le commerce en droiture. Grâce à cela Nantes s'enrichit.

Le groupe qui réalisait cette tâche complexe regroupait des élèves qui ont tous bénéficié d'un dispositif de différenciation de niveau 1 (voir annexes)¹³. Celui-ci se proposait de faciliter la mobilisation des ressources internes, reposant sur principalement sur l'extraction d'informations et la remobilisation de compétences rédactionnelles. Le temps d'écriture était fragmenté par le biais d'un tableau qui ciblait les ressources internes à mobiliser en s'appuyant sur des questions précises. Les élèves évoquent dans un premier temps la transformation des paysages de Nantes, avant d'aborder l'importance du commerce triangulaire dans l'enrichissement de la ville au XVIIIème siècle.

Si l'on s'en tient aux critères de Roegiers, la propension à pratiquer une seule situation d'intégration avant une situation d'évaluation (ce qui est le cas de la première tâche complexe par exemple) , est de nature à produire des situations de niveau non adéquat. Roegiers affirme en effet que : « Un des enjeux majeurs d'une situation « cible » est de refléter la compétence que l'on veut atteindre, ni plus ni moins et donc de se situer au niveau adéquat de difficulté »¹⁴

¹³ Voir annexes : Dispositif de différenciation, tâche complexe 1

Le degré de nouveauté qui est assez élevé dans la tâche complexe 1 est certes dans la logique de l'approche socio-constructiviste, un facteur déstabilisant. Cependant, si l'on s'en tient aux critères de Xavier Roegiers, dans un tel cas de figure, la déstabilisation, par trop brutale et soudaine, peut apparaître comme un facteur de démobilisation et de découragement, plutôt que comme un facteur de réussite. Ce facteur particulier est atténué dans les deux tâches complexes suivantes qui sont des situations d'intégration. Si la nature de la situation-problème constitue entre les trois tâches complexes étudiées ici, un des points de divergence notables, les points de convergence apparaissent aussi nombreux.

1.2 : Le point de convergence des tâches complexes analysées : un modèle stéréotypé

Les ressources internes mobilisées dans les trois tâches complexes, relèvent de la sélection¹⁵ et de l'extraction d'informations pertinentes ainsi que de la maîtrise des compétences rédactionnelles (raisonner et expliquer ou raconter un récit historique)

Les ressources externes mobilisées reposent sur la compréhension d'un ensemble documentaire dans toutes les tâches complexes étudiées.

Le caractère particulièrement stéréotypé des tâches complexes apparaît dès lors comme un critère pouvant se révéler problématique.

Si l'on se livre à l'aide des grilles d'analyse 1 et 2, à une lecture concrète des différentes tâches complexes, en lien avec les différents dispositifs de différenciation, la quantité de ressources internes à mobiliser n'apparaît pas excessive¹⁶. En effet, les compétences d'extraction d'informations pertinentes à partir des documents ainsi que les compétences rédactionnelles ont été les plus travaillées dès le début de l'année. Dans le cas de la première tâche complexe analysée, il importe de souligner que la situation demeure encore pratiquement

¹⁴Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur

¹⁵ Voir annexes tâches complexes

¹⁶ Voir annexes : Tâche complexe 1/Grille d'analyse 1

inédite pour les élèves, en dépit de la familiarité déjà ancrée des compétences travaillées. Au reste, le caractère assez stéréotypé du modèle de tâche complexe ne semble pas rétrécir le degré de proximité entre les élèves et cette situation d'évaluation. Il est enfin à souligner, que la tâche complexe 1 est la première de l'année faisant véritablement l'objet d'un dispositif de différenciation gradué (la première tâche complexe de l'année n'avait fait l'objet que d'un seul niveau de difficulté si l'on s'en tient aux dispositifs de différenciation prévus.)

Les dispositifs de pédagogie différenciée mis en place pour pallier les difficultés éventuelles éprouvées par les élèves, ne diffèrent guère les uns des autres, car, l'armature « protocolaire » qui les constitue (un protocole de réalisation de la production finale par étapes dont le support central est le tableau) est sensiblement la même. Dans le cadre de la confirmation où de l'infirmité l'hypothèse de départ, l'analyse plus poussée de ces dispositifs de différenciation, en lien avec l'amélioration (ou non) des processus de mobilisation des ressources internes apparaît primordiale.

1.3 Des dispositifs de différenciation stéréotypés

Les dispositifs de pédagogie différenciée sont très stéréotypés¹⁷ (voir annexes). Ils reposent sur la fragmentation des temps d'écriture, par le biais d'un tableau, qui apparaît comme un support structurant (formellement si ce n'est intellectuellement) la production finale, afin qu'elle prenne la forme d'un récit où d'un paragraphe argumenté. En ce sens, ceux-ci ont principalement pour but de faciliter la mobilisation des ressources internes, à

savoir la remobilisation des compétences rédactionnelles liées au récit mais également l'analyse de documents et la sélection d'informations pertinentes utiles à la production finale. Le récit sur la conquête coloniale de l'Algérie¹⁸ (voir annexe)

17 Voir annexes : Dispositifs de différenciation

18 Voir annexe : Conquête coloniale de l'Algérie

au XIXème siècle ainsi que celui sur l'essor de Nantes au XVIIIème siècle, à la faveur notamment de la traite négrière sont clairement sous-tendus par ses dispositifs de pédagogie différenciée.

Ces dispositifs sont étroitement corrélés au niveau de difficulté des tâches complexes proposées qui si l'on s'en tient à Roegiers peut être défini en étudiant : « l'écart qu'il y a entre la « solution expert » et les « solutions élèves » effectives. Une situation difficile sera une situation pour laquelle cet écart est important , une situation facile sera une situation pour laquelle cet écart est peu important. »¹⁹

Ainsi, les dispositifs de différenciation mis en place viennent pallier les difficultés éventuelles éprouvées face des tâches complexes dont le niveau de difficulté n'est pas très élevé eu égard au fait que, nombre d'élèves, par le truchement des dispositifs de différenciation, ont atteints « la solution expert » qui se basait sur la maîtrise des compétences rédactionnelles permettant la rédaction de récits respectant le schéma de raisonnement causes-faits-conséquences (bien que tâche complexe portant sur l'enrichissement de Nantes demande une production finale ne s'apparentant pas à un récit mais plutôt à un court développement construit).

La question de la mobilisation des ressources internes et de leur articulation avec les ressources externes ainsi qu'avec les dispositifs de différenciation pédagogique apparaît commune aux tâche complexe 1 et 3 , en dépit de leur différence de nature. Le caractère assez pondéré des ressources internes à mobiliser (ne présageant en rien du niveau de difficulté peu ou prou éprouvé par les élèves,) semble un point de convergence saillant entre ces deux situation-problème. La nature de la production attendue (toujours textuelle en dépit des différentes modalités de rédaction des textes en questions) est également une trame commune aux trois tâches complexes collectées.

¹⁹Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur

Eu égard à l'analyse des différentes ressources internes demandées ci-dessus, le caractère extrêmement stéréotypé des différentes tâches complexes et des dispositifs de différenciation, semble le principal écueil expliquant l'absence d'une réelle autonomie des élèves, y compris au bout de la troisième tâche complexe.

Ainsi, d'après les critères de Xavier Roegiers, cette tâche complexe apparaît de prime abord « trop compliquée [pour l'élève] car « elle fait intervenir des savoirs et des savoir-faire nouveaux pour les élèves. »²⁰

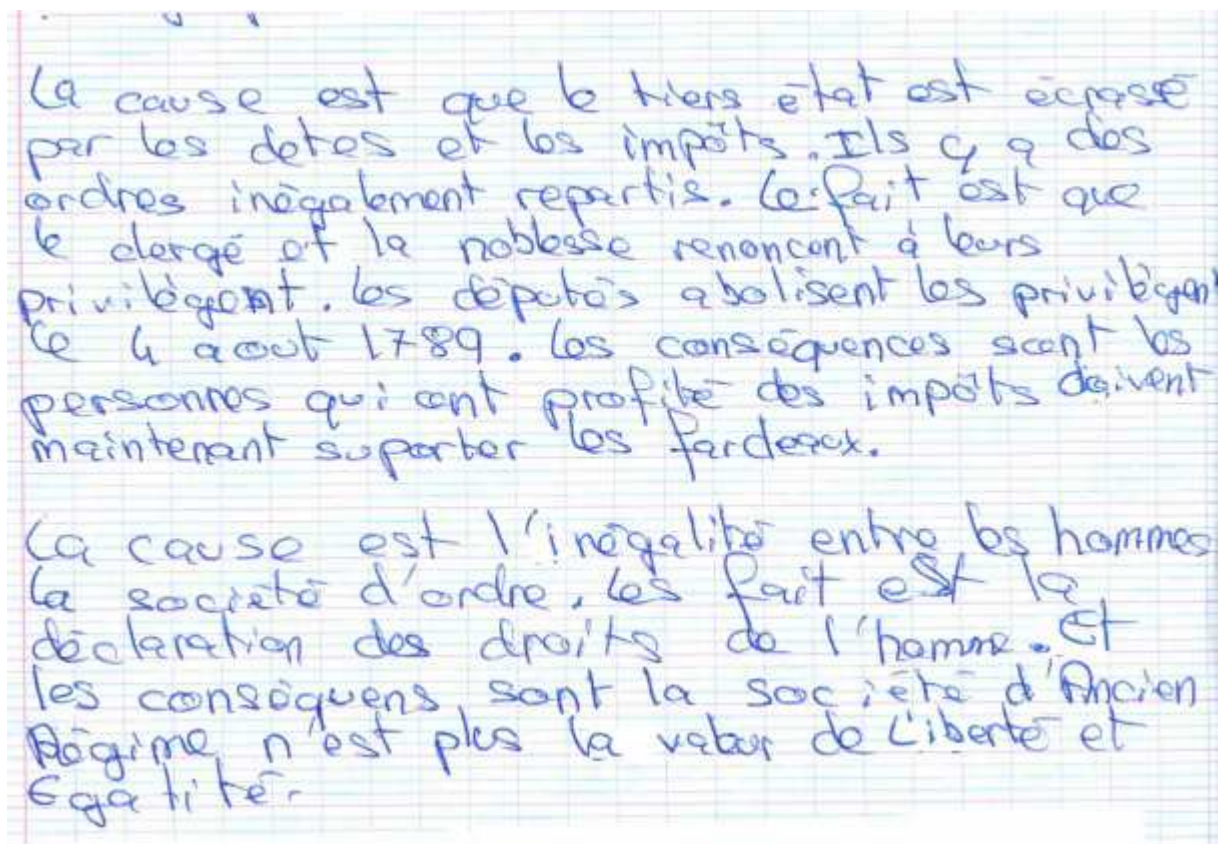
Néanmoins, cette tâche complexe peut aussi être abordée du point de vue de François -Marie Gérard dans le sens où comme il le souligne : « [...] le développement des compétences conduit à l'apprentissage de la mobilisation des acquis. On entend par là ce processus complexe fait d'analyse des situations, d'identification des ressources pertinentes [...] Ce processus complexe sera d'autant plus facile à développer que le répertoire (cognitif et autre) de l'apprenant est bien organisé, que celui-ci a été confronté à un éventail suffisant de situations et qu'il a été suffisamment bien accompagné dans cet apprentissage. »²¹ Eu égard aux propos de François-Marie Gérard, la première tâche complexe pourrait être envisagée comme le premier jalon d'un long processus de construction des compétences rédactionnelles visées et par là même des ressources internes, néanmoins les tâches complexes suivantes, reprennent les écueils de la première, étant donnée qu'elles sont exactement réalisées sur le même modèle.

Afin de vérifier les effets délétères du caractère stéréotypé des différentes tâches complexes et des dispositifs de différenciation sur l'autonomie des élèves, il convient de s'intéresser à la tâche complexe portant sur le récit de trois événements révolutionnaires ayant marqués l'année 1789 . Analysons les productions d'élèves qui en découlent avant de poursuivre l'analyse :

²⁰Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur

²¹ Gerard F-M (2009) *Evaluer des compétences* de boeck

Si l'on compare ce dispositif de différenciation précis aux deux autres, sa particularité réside dans sa double fonction. Non seulement, celle de pallier les difficultés de remobilisation des ressources internes « habituelles » lors de la réalisation d'une tâche complexe (la sélection d'informations pertinentes et la formalisation de la production écrite, en lien avec le travail des compétences rédactionnelles) mais également celle de servir d'élément consolidant, quant au processus de construction de ressources internes basées sur le récit historique. La production finale du groupe concerné, témoigne du rôle structurant joué par le dispositif de différenciation :



Bien que cette structuration soit balbutiante, l'événement est segmenté en différentes temporalités, ce qui constitue la base du renforcement ultérieure de la compétence rédactionnelle spécifique au récit. De fait elle se transforme progressivement en ressource interne.

Eu égard à l'hypothèse de départ avancée, il convient de comparer l'évolution entre les deux tâches complexes ayant mobilisé des ressources internes et externes liées à la construction d'un récit. La première à avoir été

réalisée (chronologiquement parlant) est la tâche complexe portant sur le récit des événements révolutionnaires de 1789. Comme cela a été indiqué précédemment, cette tâche complexe a été l'occasion de la construction d'une partie d'une partie des ressources internes nouvelles (le schéma de raisonnement Causes-Faits-Conséquence) ; construction sous-tendue par la mise en place de dispositifs de différenciation permettant le cas échéant une meilleure remobilisation des ressources internes déjà travaillées précédemment.

La première trace écrite (le tableau décomposant les différentes étapes du récit), n'est pas un dispositif de différenciation à proprement parler puisque tous les élèves en étaient pourvus afin de le compléter. Il s'articule néanmoins de manière manifeste avec les dispositifs de différenciation évoqués plus haut, dans la mesure où ceux-ci permettent de compléter les différentes étapes du récit en facilitant la sélection d'informations pertinentes dans le corpus documentaire proposé. Au reste, la formalisation de ces dispositifs de différenciation par le biais d'un tableau divisé en trois colonnes reprenant le schéma de raisonnement évoqué plus haut est une aide à la structuration du récit et par extension une pierre à l'édifice des ressources internes concernées.

Lors de cette tâche complexe, au vu des différents éléments collectés et analysés, les dispositifs de pédagogie différenciée apparaissent de manière manifeste comme des éléments permettant une meilleure mobilisation des ressources internes proposées, ainsi qu'une meilleure articulation de ces mêmes ressources internes avec les ressources externes. Néanmoins pour confirmer ce constat ponctuel, il nous faut comparer cette tâche complexe avec une situation-problème ultérieure et similaire quant aux modalités de mobilisation des ressources internes. De plus comme l'indique Roegiers : « [...] quelqu'un qui est compétent n'est pas quelqu'un qui s'est contenté de résoudre une seule fois une situation donnée. Il se pourrait qu'il l'ait résolue par chance, ou encore parce que

l'enseignant, ou un compagnon de classe l'a résolue une première fois en sa compagnie. Démontrer sa compétence implique qu'il puisse résoudre seul n'importe quelle situation nouvelle, inédite, mais de même niveau de difficulté »²²

Néanmoins, force est de constater que, à l'aune de ces critères, les productions d'élèves étudiées, en raison de leur faible nombre permettent une marge d'interprétation de la progression du processus de mobilisation interne à l'aide de la différenciation pédagogique, relativement limitée. En ce sens l'étude des productions finales portant sur la troisième tâche complexe analysée apporte un éclairage supplémentaire.

La troisième tâche complexe collectée portant sur la conquête coloniale de l'Algérie, la production finale des élèves témoigne une fois de plus de l'action structurante du dispositif de différenciation :

Les raisons de la conquête française sont qu'en 1827, le Dey d'Algérie Hussein frappe le consul de France Pierre Deval qui refuse de rembourser une dette française.

Les principales batailles qui jalonnent la conquête française sont d'Alger^{*1}, de Smola^{*3} et d'Isly^{*4}.

Les villes indigènes^{ou etc} saccagées par l'administration et par les armes. Les terres fertiles ont été données par les Européens aux indigènes. Des tribus ont été poussées hors de leur territoire. Abd el-Kader^{*1} capitule, le roi de France et l'armée française gagnent beaucoup de territoires entre 1830 et 1848. Ils vont coloniser.

*1 en 1847, *2 1835, *3 1843, *4 1844.

22Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck

. Les dispositifs de pédagogie différenciée²³ mis en place lors de sa réalisation reprennent le schéma de raisonnement causes-faits-conséquences et le combinent à des questions, destinés à favoriser la mobilisation de ressources internes destinées à la sélection d'informations pertinentes (voir annexes).

Au reste, la forme du tableau est une fois de plus adoptée. Ce dispositif de différenciation est une amélioration de celui de la première tâche complexe. Il considère le schéma de raisonnement « causes-fait-conséquences » comme une ressource interne devant être mobilisée par le truchement de la différenciation et non par celui d'un tableau distribué de manière indiscriminée à tout un chacun. Son efficacité, du fait de sa plus grande précision dans le ciblage des élèves ayant des difficultés à remobiliser les ressources internes concernant le récit, devrait, en principe, être redoublée .

Le récit des élèves concernés apparaît très structuré. Le dispositif de pédagogie différencié mis en place semble avoir eu des vertus de structuration du récit selon l'ordre événementiel et chronologique demandé. Lors de la construction de ce récit, le dispositif de pédagogie différenciée ne constitue pas une médiation centrale comme lors du récit des événements révolutionnaires, mais une médiation intermédiaire. Les ressources internes ne sont plus des entités en « construction » mais sont remobilisées par le truchement du tableau de différenciation. Dans ce cas-ci il nous semble possible d'affirmer que le dispositif de pédagogie différenciée a permis de fait, une meilleure remobilisation des ressources internes.

La question de l'autonomie reste néanmoins en suspens. Il convient de rappeler qu'une part non négligeable des élèves a encore eu besoin de ce type de médiation pour pouvoir rédiger un récit structuré. Le caractère extrêmement stéréotypé des différents dispositifs de différenciation, comme des tâches complexes proposées dénature profondément l'un et l'autre. De fait, l'efficacité de

23 Voir annexe : Différenciation : conquête coloniale de l'Algérie

ces dispositifs est considérablement réduite. Le tableau statistique témoigne très bien du fait qu'une écrasante majorité des élèves a encore besoin de dispositifs de différenciation jusqu'à la tâche complexe 3 qui demande pourtant le même exercice que la deuxième.

Cependant, la faiblesse numérique des tâches complexes réalisées à ce stade de l'année ne nous permet pas d'affirmer de manière péremptoire l'inefficacité de tels dispositifs quant à l'autonomie des élèves lors de la mobilisation des ressources internes. La tâche complexe du début d'année ainsi que la première tâche complexe collectée sont autant de jalons renforçant la mobilisation des ressources internes.

La question de l'autonomie demeure néanmoins la principale pierre d'achoppement majeure. En effet, ces dispositifs de pédagogie différenciée semblent demeurer quasi-indispensables à la réalisation du processus de mobilisation des ressources internes chez les élèves lors des tâches complexes.

1.3 Conclusion

En somme, eu égard aux différentes sources collectées et aux différents dispositifs de pédagogie différenciée analysés, il apparaît que lors des tâches complexes, les dispositifs de pédagogie différenciée permettent une meilleure (re)mobilisation des ressources internes, ainsi qu'une meilleure articulation de celles-ci avec les ressources externes. Cette affirmation s'applique particulièrement en ce qui concerne la nature des ressources internes mobilisées lors des différentes tâches complexes analysées. Celles-ci reposaient sur les compétences de rédaction d'un récit historique où d'un paragraphe structuré et argumenté reposant sur la compétence « décrire et expliquer ».

L'armature des dispositifs de pédagogie différenciée, en ce qu'elle s'appuyait sur le tableau comme support de différenciation, a permis d'apporter

une aide non négligeable aux élèves en difficulté face à l'exercice proposé. Ceux-ci ont facilité la compréhension des modalités de rédaction en vue de la réalisation de la production finale, mais ont également permis de structurer ces textes autour de jalons bien déterminés, dans le cadre de la mobilisation des ressources internes basées sur les compétences rédactionnelles.

En ce sens, l'affirmation selon laquelle : « la répétition de situations de tâches complexes en différenciant les activités en fonction des difficultés des élèves est suffisante pour transformer les capacités et les connaissances en ressources internes que les élèves pourront remobiliser de manière autonome. » s'avère, à l'issue de ce travail de recherche, en un sens vraie du moins pour la première partie de l'assertion.

La question de l'autonomie reste cependant en suspens. Il apparaît manifestement que sans ces dispositifs de pédagogie différenciée, les élèves concernés éprouveraient de plus grandes difficultés à mobiliser les ressources internes nécessaires et à les articuler aux ressources externes proposées de manière autonome. De plus, la multiplication de ces tâches complexes, ne permet pas de déceler une amélioration significative quant au gain d'autonomie de travail des élèves lors des tâches complexes proposées.

A ce stade, on ne peut qu'infirmar la deuxième partie de l'hypothèse avancée. La multiplication des dispositifs de pédagogie différenciée lors des tâches complexes, ne permet pas en l'état d'affirmer que les élèves deviennent plus autonomes quant à la mobilisation des ressources internes.

On l'aura compris, les conclusions de ce travail de recherche apparaissent mitigées. Si l'analyse des ressources collectées permet de confirmer l'utilité des dispositifs de différenciation pédagogique quant à une meilleure mobilisation des ressources internes lors des tâches complexes par les élèves éprouvant des difficultés, l'autonomie de ceux-ci ne semble pas connaître de progrès sensible, en dépit de la répétition des tâches complexe, couplée à celle des dispositifs de pédagogie différenciée.

La relative brièveté du temps de collecte et le caractère relativement réduit de l'échantillon prélevé dans le cadre du travail de recherche peuvent être en partie des facteurs opacifiant. On peut néanmoins raisonnablement supposer que à plus long terme. Une partie des élèves tend à gagner en autonomie. quant à la mobilisation de ressources internes travaillés de multiples fois lors des tâches complexes proposées à conditions que celles-ci varient les approches en étant beaucoup moins stéréotypées.

Bibliographie

- Kahn S. (2010). *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires* éditions de Boeck
- Roegiers X . (2007) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* De Boeck Supérieur
- Carette V (2009) *L'approche par compétences XYZep* (34)
- Gerard F-M (2009) *Evaluer des compétences de boeck*
- Rey.B Carette.V Defrance . A Kahn. S (2012) *Les compétences à l'École* de boeck
- Bonnaventure D. (2017) *La différenciation pédagogique* Académie de Nice
Repéré à http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Formation/T2/2017-01-09_T2-differenciation-Bonnaventure.pdf
- Feyfant A. (2016) *La Différenciation pédagogique en classe* Revue de l'Institut Français de l'Éducation (113) Repéré à [http:// www .ife.ens-lyon.fr/vst /DA-Veille/113-novembre-2016.pdf](http://www.ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf)

Annexes

Grille d'analyse Tâche complexe 1

| | |
|--|---|
| Niveau scolaire. | Quatrième |
| Modalités de réalisation. | Travail de groupe (7 îlot de 3 élèves) |
| Nature des ressources internes et externes mobilisées | <p>Les ressources internes mobilisées relèvent de la sélection et de l'extraction d'informations pertinentes et de la maîtrise des compétences rédactionnelles (Raisonnement et expliquer)</p> <p>Les ressources externes mobilisées reposent sur la compréhension d'un ensemble documentaire</p> |
| Quantité de ressources externes et internes mobilisées. | <p>La quantité de ressources internes n'apparaît pas excessive, en effet, les compétences d'extraction d'informations pertinentes à partir des documents ainsi que les compétences rédactionnelles ont été les plus travaillées dès le début de l'année. Il importe néanmoins de souligner que cette tâche complexe est une des premières de l'année. La situation est donc encore pratiquement inédite pour ceux-ci, en dépit de la familiarité déjà ancrée des compétences travaillées. Au reste le caractère assez stéréotypé du modèle ne semble pas rétrécir le degré de proximité entre les élèves et cette situation</p> |

| | |
|---|--|
| | d'évaluation. |
| Nature de la production attendue | Deux paragraphes structurés reprenant les éléments de la consigne. |
| Nature du dispositif de pédagogie différenciée | Fiche d'aide matérialisée sous la forme d'un tableau et d'un protocole de réalisation de la tâche complexe segmentée par étapes. |
| Niveaux de graduation dans la différenciation | Deux niveaux de différenciation sont prévus. Il est à souligner que cette tâche complexe est la première faisant véritablement l'objet d'un dispositif de différenciation graduée. La première tâche complexe de l'année n'avait fait l'objet que d'un seul niveau de difficulté si l'on s'en tient aux dispositifs de différenciation prévus. |

Grille d'analyse Tâche complexe 2

| | |
|-------------------------|--|
| | Tâche complexe 2 |
| Niveau scolaire. | Quatrième |
| Modalités de | Travail de groupe (7 îlot de 3 élèves) |

| | |
|--|--|
| réalisation. | |
| Nature des ressources internes et externes mobilisées | <p>Les ressources internes mobilisées relèvent de la sélection et de l'extraction d'informations pertinentes et de la maîtrise des compétences rédactionnelles (Rédiger un récit). Un élément nouveau entre néanmoins en ligne de compte : la maîtrise du schéma de raisonnement Causes-Fait-Conséquences en vue de rédiger le récit final</p> <p>Les ressources externes mobilisées reposent sur la compréhension d'un ensemble documentaire</p> |
| Quantité de ressources externes et internes mobilisées. | <p>La quantité de ressources internes apparaît cette fois-ci assez conséquente. En effet, au-delà des compétences d'extraction d'informations pertinentes à partir des documents ainsi que des compétences rédactionnelles ont été les plus travaillées dès le début de l'année, cette tâche complexe s'appuie sur la mobilisation d'une nouvelle ressource interne : Le schéma de raisonnement Causes-Fait-Conséquences. Cette apprentissage méthodologique reposant sur la conceptualisation abstraite d'une trame narrative, constituant l'ossature du futur récit est clairement ardue et d'un niveau de difficulté non négligeable pour des élèves de 4ème qui y sont confrontés pour la première fois.</p> |
| Nature de la production attendue | <p>Trois paragraphes structurés racontant les trois événements évoqués dans la consigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La naissance de la souveraineté nationale |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - l'abolition des privilèges/ - La déclaration des droits de l'homme et du citoyen <p>Il importe de souligner que chaque groupe n'est en charge que d'un paragraphe et que les deux autres lui sont accessibles par le biais d'une mutualisation avec les autres groupes.</p> |
| Nature du dispositif de pédagogie différenciée | Fiche d'aide matérialisée sous la forme d'un tableau et d'un protocole de réalisation de la tâche complexe segmentée par étapes. |
| Niveaux de graduation dans la différenciation | Une graduation est prévue dans la différenciation sous la forme de deux niveaux de difficultés. |

Grille d'analyse Tâche complexe 3

| | |
|--|--|
| Niveau scolaire. | Quatrième |
| Modalités de réalisation. | Travail individuel |
| Nature des ressources internes et externes mobilisées | Les ressources internes mobilisées relèvent de la sélection et de l'extraction d'informations pertinentes et de la maîtrise des compétences rédactionnelles (Je raconte, je fais un récit) |

| | |
|---|---|
| | <p>Les ressources externes mobilisées reposent sur la compréhension d'un ensemble documentaire</p> |
| <p>Quantité de ressources externes et internes mobilisées.</p> | <p>La quantité de ressources internes eu égard aux nombreux précédents à ce stade de l'année, n'apparaît pas excessive, en effet, les compétences d'extraction d'informations pertinentes à partir des documents ainsi que les compétences rédactionnelles ont été les plus travaillées dès le début de l'année. En principe, une certaine familiarité sinon avec les ressources internes à mobiliser, du moins avec les caractéristiques formelles d'un exercice volontairement très stéréotypée s'est peu ou prou développée chez les élèves.</p> |
| <p>Nature de la production attendue</p> | <p>Deux paragraphes structurés reprenant les éléments de la consigne</p> |
| <p>Nature du dispositif de pédagogie différenciée</p> | <p>Fiche d'aide matérialisée sous la forme d'un tableau et d'un protocole de réalisation de la tâche complexe segmentée par étapes.</p> |
| <p>Niveaux de graduation dans la différenciation</p> | <p>Deux niveaux de différenciation sont prévus.</p> |

Tâche complexe 1 :

Besoin d'un peu d'aide ? (Différenciation de niveau 1)

1) Tu reproduis le tableau ci-dessous et tu classes les informations pertinentes dans ce tableau.

2) Tu t'assures que tes informations contiennent des acteurs, des faits ou événements précis et datés, des lieux ou des espaces géographiques dont les fonctions et/ou les activités sont décrites ; enfin, tu vérifies que le vocabulaire spécifique est mobilisé.

3) Tu rédiges pour chaque colonne un paragraphe pour réaliser la production finale.

| Décrire pourquoi et comment les paysages de Nantes se transforment | Expliquer comment Nantes s'enrichit par la mise en place d'un commerce international et organisé |
|---|---|
| Informations pertinentes (pages 14 ET 15) : - ... - ... - ... | Informations pertinentes (pages 16 ET 17) : - ... - ... - ... |

Besoin d'un peu plus d'aide ? (Différenciation de niveau 2)

1) Tu reproduis le tableau ci-dessous et tu écris les informations pertinentes dans ce tableau en répondant aux questions.

2) Tu t'assures que tes informations contiennent des acteurs, des faits ou événements précis et datés, des lieux ou des espaces géographiques dont les fonctions et/ou les activités sont décrites ; enfin, tu vérifies que le vocabulaire spécifique est mobilisé.

2) Tu rédiges pour chaque colonne un paragraphe pour réaliser la production finale.

| Décrire pourquoi et comment les paysages de Nantes se transforment (pages 14 ET 15). | Expliquer comment Nantes s'enrichit par la mise en place d'un commerce international et organisé (pages 16 ET 17). |
|---|---|
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>- Qui ? Quoi ? Des acteurs qui s'enrichissent (nom, catégorie sociale, les métiers exercés...) :</p> <p>- Où ? Comment ? Pourquoi ? Des aménagements récents (lieux, fonctions, activités...) :</p> <p>- Les éléments qui montrent la richesse de la ville de Nantes :</p> | <p>- Où ? Les espaces et les villes portuaires mis en contact avec le port de Nantes :</p> <p>- Quoi ? Les « marchandises » produites par chaque espace pour être vendues, les victimes de ce commerce :</p> <p>- Comment ? Le transport des « marchandises » :</p> <p>- Quoi ? Les formes du commerce international (les différents trafics de ce commerce international) :</p> <p>- Combien ? L'évolution générale de 1750 à 1790 des différents trafics en tonnes de ce commerce international :</p> |
|---|--|

Tâche complexe 2

Fiche d'aide dédiée aux groupes travaillant sur la naissance de l'idée de souveraineté nationale :

Différenciation de niveau 1 :

Tu as besoin d'un peu d'aide ?

Étape 1 : Reproduis le tableau ci-dessous dans ton cahier

La naissance de la souveraineté nationale

| Causes | Faits | Conséquences |
|--|---|--|
| A qui appartenait la souveraineté sous l'ancien régime ? | Quel évènement marque la naissance de l'idée de souveraineté nationale. | Quels sont les conséquences de cet évènement ? |

Étape 2 : En t'aidant des documents à ta disposition, réponds aux questions du tableau en remplissant chaque colonne.

Différenciation de niveau 2 :

Tu as besoin d'un peu plus d'aide ?

Étape 1 : Reproduis le tableau ci-dessous dans ton cahier

La naissance de la souveraineté nationale

| Causes | Faits | Conséquences |
|--|--|--|
| A quel personnage appartenait la souveraineté sous l'Ancien Régime ? | A quel ordre appartiennent les députés qui décident de ne plus obéir au roi ? Pourquoi leur choix marque-t-il la naissance de la souveraineté nationale ? | Quels sont les conséquences de cet événement ? A quelle grande valeur des Lumières cet événement renvoie-t-il ? |

Étape 2 : En t'aidant des documents à ta disposition, réponds aux questions du tableau en remplissant chaque colonne.

Fiche d'aide dédiée aux groupes travaillant sur l'abolition des privilèges

Différenciation de niveau 1 :

Tu as besoin d'un peu d'aide ?

Étape 1 : Reproduis le tableau ci-dessous dans ton cahier

L'abolition des privilèges

| Causes | Faits | Conséquences |
|--|---|--|
| Comment étaient répartis les privilèges sous l'Ancien Régime ? | Quel événement marque un changement par rapport à la situation qui prévalait sous l'Ancien Régime ? | Quels sont les conséquences de cet événement ? |

Étape 2 : En t'aidant des documents à ta disposition, réponds aux questions du tableau en remplissant chaque colonne.

Différenciation de niveau 2 :

Tu as besoin d'un peu plus d'aide ?

Étape 1 : Reproduis le tableau ci-dessous dans ton cahier

L'abolition des privilèges

| Causes | Faits | Conséquences |
|---|--|--|
| Quels étaient les ordres les plus privilégiés sous l'Ancien Régime ? (Reporte toi au vocabulaire spécifique) | Quel est l'évènement qui marque un changement par rapport à la situation qui prévalait sous l'Ancien Régime ? Pourquoi cet évènement est-il important ? | Quelles sont les conséquences de cet évènement ? A quelle grande valeur des Lumières cet évènement renvoie-t-il ? |

Étape 2 : En t'aidant des documents à ta disposition, réponds aux questions du tableau en remplissant chaque colonne.

Fiche d'aide dédiée aux groupes travaillant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen :

Différenciation de niveau 1 :

Tu as besoin d'un peu d'aide ?

Étape 1 : Reproduis le tableau ci-dessous dans ton cahier

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen

| Causes | Faits | Conséquences |
|--|---|--|
| Quelle situation dominait sous l'Ancien Régime ? Pouvait-on parler d'égalité entre les hommes ? | Quel évènement marque un changement par rapport à la situation qui prévalait sous l'Ancien Régime ? | Quelles sont les conséquences de cet évènement ? |

Étape 2 : En t'aidant des documents à ta disposition, réponds aux questions du tableau en remplissant chaque colonne.

Différenciation de niveau 2 :

Tu as besoin d'un peu plus d'aide ?

Étape 1 : Reproduis le tableau ci-dessous dans ton cahier

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen

| Causes | Faits | Conséquences |
|--|---|--|
| Quelle situation dominait sous l'Ancien Régime ? | Quel événement marque un changement par rapport à la situation qui prévalait sous l'Ancien Régime ? | Quelles sont les conséquences de cet événement ? |
| Pouvait-on parler d'égalité entre les hommes ? | Voir Page 62-63 du manuel | A quelle grande valeur des Lumières cet événement renvoie-t-il ? |
| Pouvait-on parler de « droits de l'homme » ? | | |

Étape 2 : En t'aidant des documents à ta disposition, réponds aux questions du tableau en remplissant chaque colonne.

Tâche complexe 3

Besoin d'un peu d'aide ? (Différenciation de niveau 1

Raconte le déroulement de la conquête de façon chronologique en utilisant les acteurs et les dates indiquées dans la consigne :

Étape 1 : Évoque les étapes de la conquête (Document 1 page 115)

Étape 2 : Utilise les acteurs et les dates ci-dessous pour structurer ton récit

Le roi de France ; l'armée française ; Abd el-Kader

1830-1848

Besoin d'un peu plus d'aide (Différenciation de niveau 2)

Complète le tableau suivant en identifiant les différentes phases de la conquête française de l'Algérie :

Tu évoqueras les acteurs et dates suivants :

Le roi de France ; l'armée française ; Abd el-Kader

1830-1848

Les causes de la conquête.

Pourquoi la France décide-t-elle de conquérir l'Algérie ? (**Document 2 page 115**)

Les faits : La conquête de l'Algérie

Comment se déroule la conquête de l'Algérie ? (**Documents 1 et 4 page 114-115**)

Les conséquences de la conquête de l'Algérie par la France.

Quelles sont les conséquences de la conquête de l'Algérie par la France ?

(Documents 3 et 4 page 115)

Contenu de la tâche complexe (ressources externes)

Le contenu de la tâche complexe est un ensemble documentaire portant sur l'essor de la ville portuaire de Nantes au XVIIIème siècle dans le contexte de la Traite négrière.

Savoirs mobilisés

Comprendre les causes de l'essor économique de la ville de Nantes au XVIIIème siècle dans le cadre du commerce triangulaire.

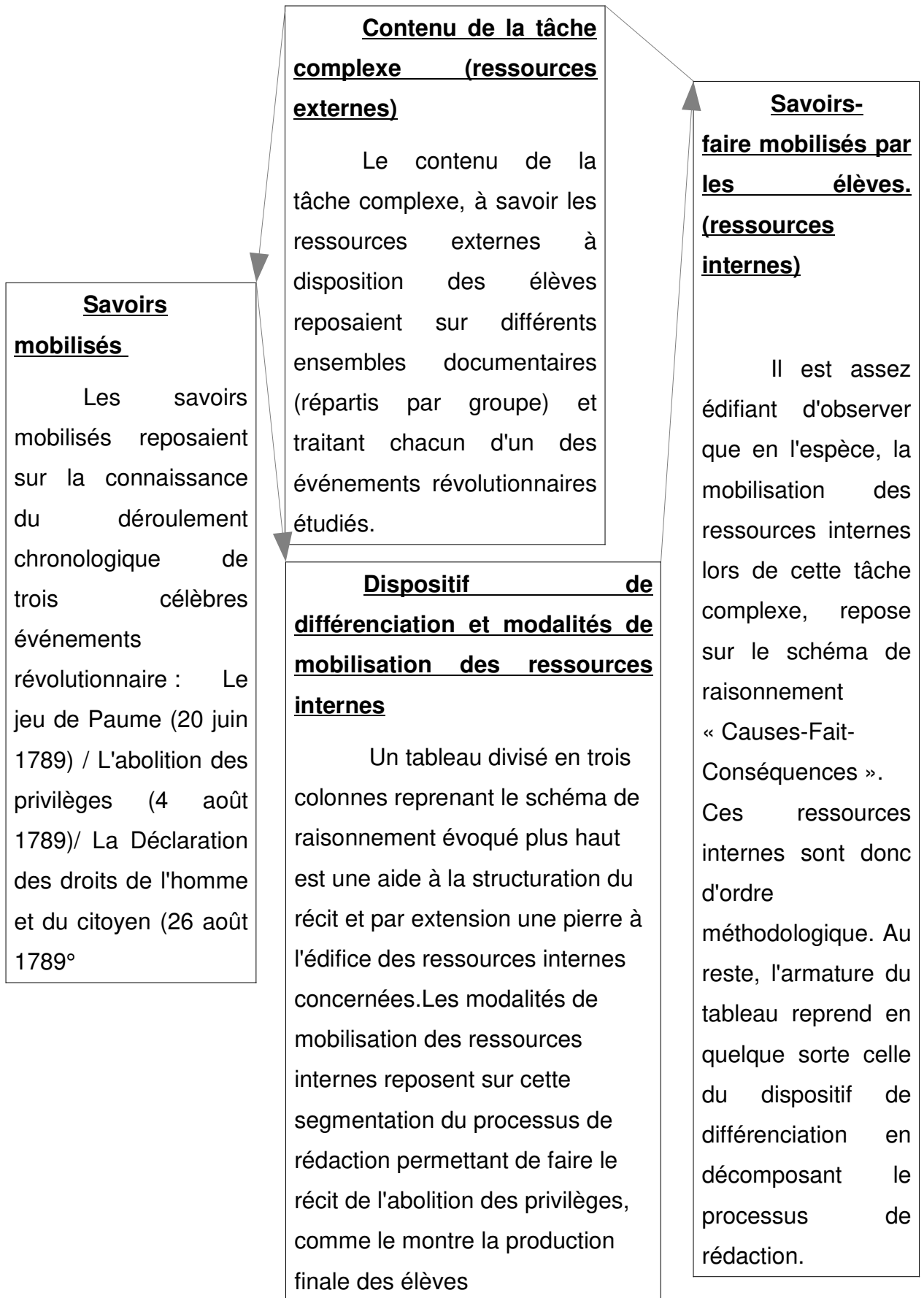
Dispositif de différenciation et modalités de mobilisation des ressources internes

Le dispositif de différenciation reposait principalement sur la segmentation du processus rédactionnel, pour permettre une construction progressive de cette ressource interne correspondant à la maîtrise des compétences rédactionnelles permettant l'organisation du propos. Le processus de mobilisation des ressources internes concernées s'avère assez balbutiant à ce stade de l'année. Bien que la production d'élève analysée rende déjà compte d'une efficacité manifeste du dispositif de différenciation.

Savoirs-faire mobilisés par les élèves. (ressources internes)

Cette tâche complexe est la première de l'année et se base sur des ressources internes parfaitement identifiées et travaillées constamment : la sélection d'information pertinente à partir d'un corpus documentaire. Les compétences rédactionnelles ne peuvent pas à ce stade de l'année être qualifiées de ressources internes en tant que telles.

Grille d'analyse n°2 : Tâche complexe 2



Grille d'analyse tâche complexe 3

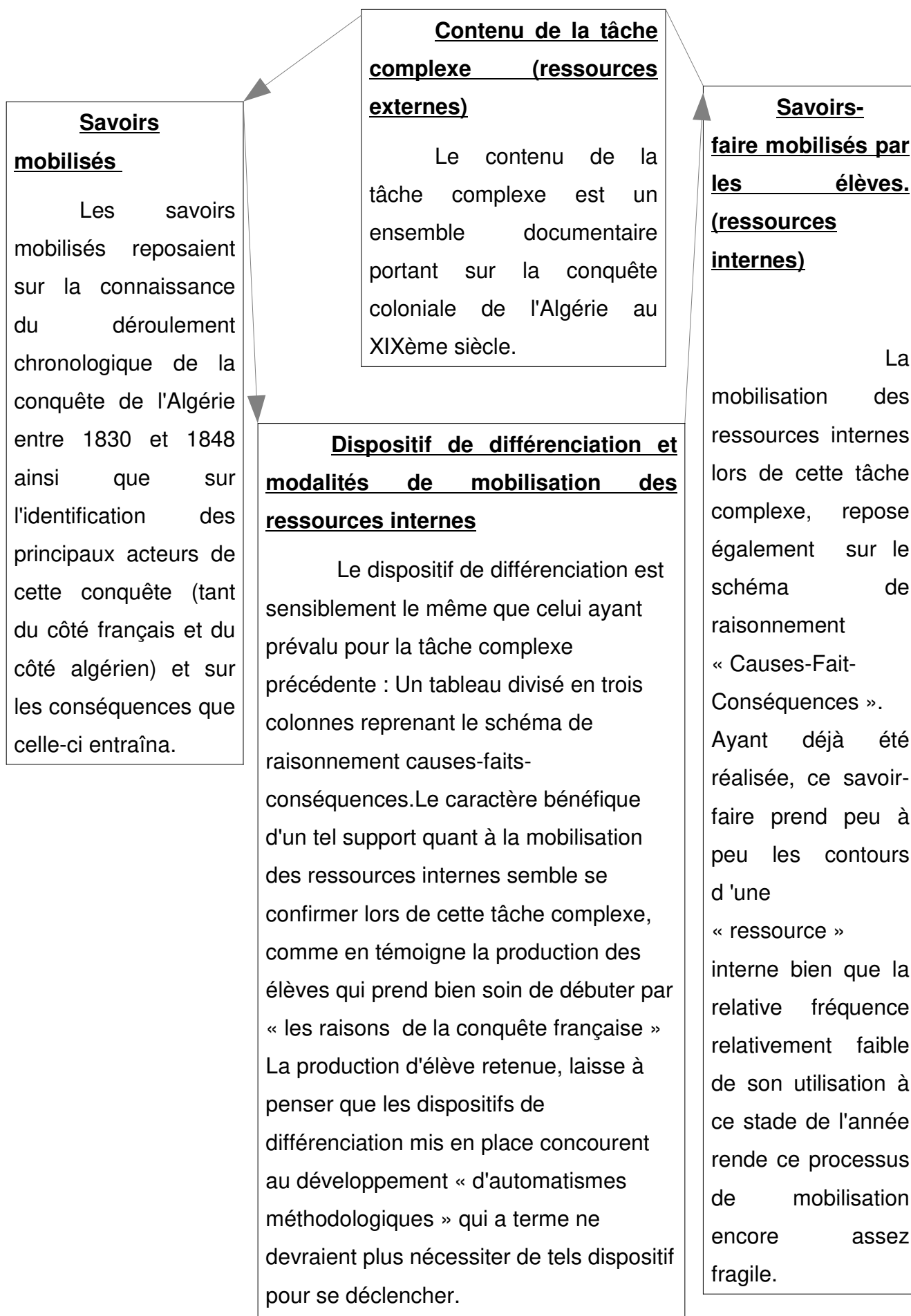


Tableau statistique : Différenciation

| | Tâche complexe n°1 | Tâche complexe n°2 | Tâche complexe n°3 |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Maëna | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 |
| Enzo | Absence de différenciation | Différenciation de niveau 1 | Absence de différenciation |
| Manon | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 |
| Sulyvan | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 |
| Mathéo | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 |
| Charline | Différenciation de niveau 1 | Absence de différenciation | Absence de différenciation |
| Jules | Absence de différenciation | Absence de différenciation | Absence de différenciation |
| Lenny | Absence de différenciation | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 |
| Louis | Absence de différenciation | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 |
| Valentin | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 |
| Louanne | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 |
| Amandine | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 |

| | | | |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Célia | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 | Absence de différenciation |
| Lise | Différenciation de niveau 1 | Absence de différenciation | Absence de différenciation |
| Eléa | Différenciation de niveau 1 | Absence de différenciation | Absence de différenciation |
| Coralie | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 1 |
| Andréa | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 |
| Lilou | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 |
| Loïs | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 1 | Différenciation de niveau 2 |
| Kenzo | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 | Différenciation de niveau 2 |
| Marion | Absence de différenciation | Absence de différenciation | Absence de différenciation |

Production d'élève tâche complexe 1

Les paysages de Nantes se transforment car dans le port on peut remarquer qu'il y a énormément de navires et de bateaux, comme certains négriers. Il y a également des maisons le long des quais bâtis tout en pierre ainsi que de nombreuses constructions d'habitations. Nantes est donc une ville très riche, c'est pour cela qu'elle se transforme. Il y a beaucoup de bourgeois, la ville s'enrichit aussi avec les grandes bourgeoisies marchandes grâce à son grand port : un des premiers ports français avec des grands armateurs comme Joseph Delasalle qui a vécu à Nantes vers 1710. On peut donc dire que Nantes est une ville de Négoce.

À partir de l'an 1700, Nantes s'enrichit grâce au commerce triangulaire qui prend forme entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. De l'Europe dont le port de Nantes achètent des esclaves africains pour les ramener en Amérique et ramener d'Amérique des marchandises (comme du sucre, café...) cela s'appelle la traite négrière. Au départ du port de Nantes, la plus grande activité est le commerce en droiture. Grâce à cela Nantes s'enrichit.

La cause est que le tiers état est écrasé par les dettes et les impôts. Ils y a des ordres inégalement repartis. Le fait est que le clergé et la noblesse renoncent à leurs privilèges. Les députés abolissent les privilèges le 4 août 1789. Les conséquences sont les personnes qui ont profité des impôts doivent maintenant supporter les fardeaux.

La cause est l'inégalité entre les hommes la société d'ordre, le fait est la déclaration des droits de l'homme. Et les conséquences sont la société d'Ancien Régime n'est plus la valeur de liberté et égalité.

Production d'élève tâche complexe 3

Les raisons de la conquête française sont qu'en 1827, le Dey d'Algérie Hussein frappe le consul de France Pierre Deval qui refuse de rembourser une dette française.

Les principales batailles qui jalonnent la conquête française sont d'Alger^{*1}, de Smola^{*3} et d'Isly^{*4}.

Les villes indigènes saccagées par l'administration et par les armes. Les terres fertiles ont été louées par les Européens aux indigènes. Des tribus ont été poussées hors de leur territoire. Abd el-Kader^{*1} capitule, le roi de France et l'armée française gagne beaucoup de territoires entre 1830 et 1848. Ils vont coloniser.

*1 en 1847, *2 1835, *3 1843, *4 1844.

4 ème de couverture

5 mots clés : Socio-constructivisme /Différenciation/ Tâche complexe/
Ressources internes/ Ressources externes/

Résumé en Français (10 lignes):

Ce travail de recherche se propose d'analyser les interactions et conséquences issues de la mise en place de dispositifs de pédagogie différenciée dans le cadre de tâches complexes réalisées en cours.

L'hypothèse de départ partait du postulat selon lequel la pédagogie différenciée permettait aux élèves de construire des ressources internes, les rendant autonome dans les tâches complexes, tout en prenant en compte leur niveau de difficulté. En effet la particularité des tâches complexes reposent sur le fait qu'elles se basent sur des processus de (re) mobilisation des ressources internes qui renvoient fondamentalement aux savoirs, aux connaissances assimilées lors des activités précédentes. Ces ressources renvoient aussi aux méthodes travaillées en amont qui peuvent être considérées comme des savoirs-faire indispensables à la réalisation de la tâche complexe.

L'analyse des différents travaux d'élèves, couplée à celle des différents dispositifs de différenciation mis en place ainsi que les modalités qui présidaient à la réalisation de l'activité, permettent d'aboutir à des résultats contrastés.

Il apparaît que les dispositifs de pédagogie différenciée permettent aux élèves éprouvant des difficultés de mieux mobiliser les ressources internes nécessaires à la réalisation de l'activité. Ils facilitent également l'articulation de ces

ressources internes aux ressources externes. Néanmoins, l'autonomie des élèves demeure assez faible, en dépit de la succession des tâches complexes, selon un modèle trop stéréotypée. La construction de l'autonomie des élèves quant à la remobilisation des différentes ressources internes lors des tâches complexes est un des axes de recherche à privilégier dans le cadre des futurs travaux concernant ce champ de recherche.

Résumé en anglais :

This research project aims to analyze the interactions and consequences resulting from the implementation of differentiated teaching methods in the context of complex tasks carried out in class. The starting hypothesis was based on the assumption that differentiated pedagogy allowed students to build internal resources, making them autonomous in complex tasks, while taking into account their level of difficulty. Indeed, the peculiarity of complex tasks is based on the fact that they are based on processes of (re) mobilization of internal resources that fundamentally refer to knowledge, knowledge assimilated during previous activities. These resources also refer to methods worked upstream which can be considered as know-how essential to the accomplishment of the complex task. The analysis of the different pupils' work, coupled with the various differentiation mechanisms put in place as well as the modalities that presided over the realization of the activity, lead to contrasting results. It appears that the differentiated pedagogy mechanisms allow students experiencing difficulties to better mobilize the internal resources needed to carry out the activity. They also facilitate the articulation of these internal resources with external resources. Nevertheless, the autonomy of the students remains rather weak, in spite of the succession of the complex tasks, according to a stereotyped model. The construction of students' autonomy regarding the remobilization of different internal resources during complex tasks is one of the main areas of research that should be favored in the future work on this field of research.