

 <p>2020.04</p>	<p>Continuité pédagogique</p> <p>Enseigner à distance</p> <p>(INSPECTION PEDAGOGIQUE)</p>	<p>COVID-19</p> <p>Cellule de continuité pédagogique de l'académie de Grenoble</p> <p>04 76 74 76 99 continuite-pedagogique@ ac-grenoble.fr</p>
--	---	--

Enseigner par tâches complexes (ou par projet). Pourquoi ? Quoi ? Comment ? Quand ? Pourquoi ?

POURQUOI :

- ✓ Cette notion est apparue dans le **décret de 2006** sur le « socle commun » et est citée dans la version de **2015** : *"L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue."*
- ✓ Les résultats des élèves français aux **tests PISA** indiquent que les élèves français réussissent très bien les tâches simples "scolaires" mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'effectuer des tâches complexes.
- ✓ Les élèves peu scolaires ont du mal à rester motivés par des tâches répétitives dont ils voient mal le sens et dans lesquelles ils ne réussissent pas toujours.

QUOI : qu'est-ce qu'une tâche complexe ... et qu'est-ce que ce n'est pas ?

- ✓ En tant que **tâche**, elle répond à une **consigne** avec un verbe d'action, qui nécessite une démarche ; ce n'est pas une **question** avec un point d'interrogation qui attend une réponse.
- ✓ Elle pose un **problème** que l'élève doit résoudre, un **défi** réaliste à relever, sans donner d'indication pour la résolution et en faisant appel à la **réflexion** et un **engagement** dont on espère en retour une **motivation et un développement de compétences variées**.
- ✓ Elle nécessite de mettre en œuvre des démarches personnelles, de **mobiliser** des connaissances, des capacités et des attitudes, ce qui permet, ou impose, la **collaboration**, la **coopération** avec d'autres élèves.
- ✓ La maîtrise de capacités simples (automatisables) **ne suffit donc pas, il faut en plus** une **prise de décision (savoir quand utiliser ce que j'ai appris)** et des attitudes.

QUAND ?

- ✓ Deux voies possibles :
 - Soit **on commence par l'entraînement**, sous forme d'exercices, aux procédures de base pour passer, dans un **deuxième temps**, à leur mise en œuvre dans une situation complexe et nouvelle. Cela permet **de choisir** les apprentissages nécessaires et de les valider, dans le cas d'une "**tâche finale**" par exemple.
 - Soit on propose **dès le départ** à l'élève une situation nouvelle, complexe, avec le **risque assumé qu'il ne réussisse pas immédiatement** mais qu'il comprenne la nécessité de travailler les **capacités** et/ou les **attitudes** (comme la persévérance) qui lui ont fait défaut. Dans ce cas, la stratégie "par tâche complexe" propose à l'élève, de façon purement formative, "**d'essayer avant de réussir**". Cela suppose d'accorder toute sa place au "**droit à l'erreur**" ("**tâtonnement**") puisque la complexité se conçoit avec plusieurs démarches possibles.
- ✓ La **tâche complexe, chronophage**, ne doit **pas remplacer** l'entraînement à des **procédures automatisables** simples, nécessaires à leur réalisation. Ces deux aspects des apprentissages sont **complémentaires et non opposés**.

COMMENT ?

- ✓ "*Complexe n'est pas compliqué*" : la complexité de la tâche ne réside pas dans la difficulté des ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources.
- ✓ La difficulté ou la nouveauté des ressources (connaissances ou capacités) peut rendre la tâche compliquée.
- ✓ Une tâche complexe combine des éléments que l'élève connaît, maîtrise, et a déjà utilisés dans un autre contexte mais pas uniquement.

POUR QUOI ? (apprendre et évaluer en formatif)

- ✓ La **tâche complexe**, en tant qu'élément d'apprentissage, est indissociable de la notion d'**évaluation formative** mise en œuvre à l'occasion de "**l'évaluation par compétences**". C'est la partie "**se rendre compte**" (avec **critères, descripteurs et indicateurs**) qui précède le "**prendre en compte**" (**remédiation**) et aboutit au "**rendre compte**" (sur la production de l'élève ou dans les bulletins).
- ✓ Cela permet d'identifier, à l'aide de **critères**, ce qui a été réussi (à conforter) et ce qui a manqué et qui reste à découvrir, à comprendre ou à apprendre. Cela jalonne les **progrès** et les **efforts**.
- ✓ **Critères, descripteurs et indicateurs** :
 - Les **critères** (*exactitude, pertinence, cohérence, originalité, ...*) doivent faire l'objet d'un **contrat** et à ce titre être **explicités** sous la forme de **descripteurs** généraux décrivant "*ce qu'il faut faire pour réussir*".
 - Les **indicateurs** ("*j'ai réussi si...*"), **contextualisent** les descripteurs et ne peuvent pas être fournis avant la production car ils fournissent des "**éléments de correction**".
 - Ces outils, utilisables en **autoévaluation** et/ou en **autocorrection**, aident l'élève à travailler son **autonomie** et ainsi entretenir sa **motivation**

UNE TACHE (PLUTÔT) SIMPLE	UNE TACHE (PLUTÔT) COMPLEXE
privilégie un type d'opération automatisable	mobilise des ressources mentales multiples et diverses
est réalisable par une procédure unique aboutissant à une réponse standard	est ouverte avec plusieurs stratégies de résolution possibles pour construire une réponse originale et personnelle
est fragmentée et dépourvue de contexte autre que scolaire	est globale , avec une production dans un contexte qui peut être extra-scolaire (scénarisation)
est prescriptive ou normative en conformité avec la production attendue	permet de mettre en œuvre des cheminements personnels et laisse une part d'initiative à celui qui l'entreprend
est l'application de savoirs préalables et est prévue pour être réussie	comprend une part d'inconnu sans qu'elle soit pour autant impossible à réaliser, ni qu'elle soit obligatoirement immédiatement achevée ou réussie . L'important est d'essayer
comporte une difficulté balisée et permet d'acquérir des " automatismes " par entraînement (exercices)	comporte des obstacles dont le franchissement permet les apprentissages et le développement de compétences
propose des opérations isolées, simplifiées et décontextualisées	suppose des parcours et des stratégies diverses , non prédéterminés
n'a pas d'autre justification qu'elle-même en situation d'apprentissage scolaire	est finalisée dans des situations , qui donnent du sens (projets)
ne peut prendre du sens que par rapport à une tâche complexe dont elle est un élément scolaire	peut prendre du sens en elle-même car elle aboutit à une production qui peut avoir un sens aussi hors de l'école (mais mobilise des savoirs et capacités déjà travaillés)
relève d'une logique de restitution, d'application et d'entraînement : elle se traduit par des exercices	relève d'une logique de recherche et de compréhension qui est convoquée par des situations-problèmes
ne nécessite que le temps de sa réalisation, généralement court , aboutissant à une solution	est souvent " chronophage ", avec un temps incompressible de prise de décision pour la démarche envisagée et un temps pour la construction d'une réponse
est souvent réalisée de façon individuelle	peut être réalisée en groupe , avec collaboration ou coopération
est détaillée par le professeur qui peut orienter (plus ou moins) le travail de l'élève sans forcément lui laisser d'initiative. On peut alors se demander qui a travaillé : les élèves ou le professeur ?	peut conduire à une certaine déception vis-à-vis des productions obtenues au regard du temps (important) investi, mais c'est l'élève qui a travaillé ["en faire moins mais mieux"]

Deux productions de l'académie de GRENOBLE :

2013 : [Guide de bonnes pratiques pour la mise en oeuvre du socle](#)

2017 : [Vade-mecum de mise en oeuvre du travail et des évaluations des compétences en collège dans le cadre de la réforme](#)