



Fondements de notre démarche

Tâche simple / tâche complexe

Les résultats obtenus lors des différentes enquêtes de PISA montrent que les élèves français réussissent très correctement les tâches simples mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'effectuer des tâches dites « complexes » exigeant d'articuler plusieurs tâches simples, en particulier lorsque le contexte ne permet pas d'identifier le champ disciplinaire concerné ou lorsqu'il est « caché » dans un cas concret de la vie courante.

Travailler ou évaluer des connaissances et des capacités du socle commun peut se faire en proposant des tâches simples, mais permettre aux élèves de se confronter à des tâches complexes les conduit à exprimer de véritables compétences dans des situations nouvelles.

La notion de tâche complexe

Elle fait partie intégrante de la notion de compétence, comme le rappelle le préambule du socle commun. On compte sur la tâche complexe, pas toujours mais souvent, pas systématiquement mais à bon escient, pour motiver les élèves et les former à gérer des situations concrètes de la vie réelle en mobilisant les connaissances, les capacités et les attitudes acquises.

Dans la vie courante, les situations sont toujours complexes, à un degré plus ou moins important. Les résoudre ne se réduit pas à les découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent même si, pour celui qui ne parvient pas à maîtriser une situation complexe, c'est une première étape.

Les tâches simples incitent davantage à des reproductions de procédures laissant peu d'initiative à l'élève alors que les tâches complexes permettent une stratégie de résolution propre à chaque élève.

*ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'UNE « CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE »
DANS LE CADRE DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES AU COLLÈGE
Vade-mecum 2009*

Ce sont souvent essentiellement des savoirs et des savoir-faire qui sont travaillés et, a fortiori, évalués. La seule chose qui est attendue de l'élève est de savoir reproduire ou d'appliquer ce qu'il a appris à l'école. L'objectif est donc de dépasser le degré des savoirs scolaires qui n'ont de sens que dans le cadre dans lequel ils ont été appris, pour les rattacher à une situation proche de la vie quotidienne, dans laquelle ces mêmes savoirs sont davantage reliés entre eux.

Elaborer des tâches complexes

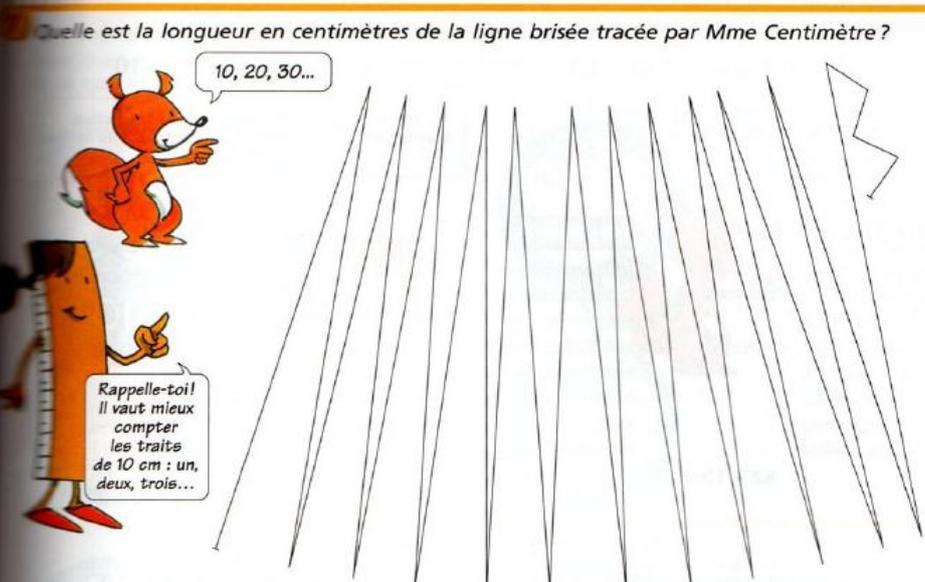
On peut bâtir une tâche complexe simplement en « complexifiant » des exercices proposant des tâches simples, c'est-à-dire en les modifiant afin que les questions soient ouvertes, ce qui permet ainsi aux élèves de faire preuve d'autonomie et d'initiative, de relever un défi motivant.

Exemple :

Comment complexifier cet exercice ?

Quelle est la longueur en centimètres de la ligne brisée tracée par Mme Centimètre ?

10, 20, 30...



Rappelle-toi!
Il vaut mieux
compter
les traits
de 10 cm : un,
deux, trois...

Il y a traits de 10 cm et cm isolés. Cette ligne brisée mesure cm.

- Vérifie en repassant d'une couleur une longueur de 100 cm, puis d'une autre couleur une autre longueur de 100 cm.

1 mètre (1 m), c'est 100 cm (ou 1 centaine de cm).

- Exprime la longueur de la ligne brisée de Mme Centimètre en m et cm :
- Complète : Je mesure m et cm, c'est aussi cm.
- Es-tu plus grand(e) ou plus petit(e) que cette ligne brisée ?

On le voit, la tâche de l'élève consiste, ici, en une succession de tâches simples : l'activité est très guidée.

On peut aisément complexifier cet exercice en soumettant la même situation de base accompagnée de la seule question ouverte (en supprimant donc les questions intermédiaires, très guidantes) :

« Es-tu plus grand(e) ou plus petit(e) que cette ligne brisée ? »



On peut également proposer aux élèves des situations complexes : c'est le choix qui a été fait pour constituer cette banque de situations.

Contextualiser dans une approche globale qui donne du sens

Une situation complexe présente plusieurs supports d'information, elle nécessite de traiter de l'information, de combiner entre eux différents savoirs et savoir-faire qui ont été travaillés antérieurement, mais dans un autre contexte :

- c'est une situation significative, parce qu'elle a une utilité sociale qui permet à l'élève d'utiliser ce qu'il apprend à l'école dans sa vie quotidienne : **situation concrète, réelle ou simulée** ;
- c'est une situation qui nécessite de la part de l'élève d'exercer des activités cognitives de haut niveau (analyser l'information, la synthétiser...), mais aussi de mobiliser des savoirs (connaissances) qu'il a acquis et d'appliquer des savoir-faire simples (lecture d'un graphique...) ;
- c'est une situation qui forme un tout, permettant de relier entre eux différents savoirs et savoir-faire ;
- c'est une situation contextualisée.

Les situations conçues par notre groupe de travail ont été élaborées en référence aux outils proposés par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche belge :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=23895&navi=1777>

Leurs outils sont des outils d'évaluation.

Car on ne doit évaluer que ce que l'on a enseigné, les nôtres se veulent des situations d'entraînement au travail en situation complexe.

L'élève y est mis en situation de mobiliser des ressources internes (culture, capacités, connaissances, expériences...) et externes (aides méthodologiques, fiches techniques, ressources documentaires, adulte, pair...).

Présentation

Les situations sont conçues en **trois phases** :

La phase 1 présente une à trois tâches complexes, contextualisées et significatives.

Pour accomplir une tâche complexe, l'élève doit prendre l'initiative de combiner et mettre en œuvre plusieurs savoirs et savoir-faire. A l'aide du portefeuille de documentation, l'élève est donc invité à résoudre la ou les tâches proposées.

L'originalité de cette phase est que l'élève se retrouve devant « une feuille blanche » et qu'il doit **choisir, organiser et appliquer** lui-même les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réussite de la tâche.

La phase 2 présente les mêmes tâches que la phase 1.

Toutefois, ici, la tâche complexe est décomposée en tâches partielles. Etape par étape, l'élève est donc guidé dans la réalisation de la tâche complexe initiale.

La phase 3, quant à elle, est conçue comme un retour à des exercices plus classiques.

Cette phase se détache de la situation contextualisée pour revenir aux savoirs et savoir-faire de base, mis en jeu dans les phases précédentes.

Tout l'intérêt de cette structure en 3 phases est de permettre d'identifier le type de difficulté rencontré par l'élève lorsqu'il doit exercer ses compétences.

Ainsi, **s'il réussit la phase 1**, nous pouvons penser que l'élève **a été capable, sans aucune aide, d'analyser la tâche et de construire une démarche en choisissant, en combinant et en utilisant ses acquis** (savoirs, savoir-faire et attitudes).

Par contre, s'il échoue en phase 1, **la réussite de la phase 2** permet de déterminer sa capacité à **combiner et utiliser ses acquis lorsqu'on l'aide à analyser la tâche et qu'on lui suggère une démarche**.

Enfin, **la réussite des questions présentées en phase 3** permet de s'assurer que l'élève **maitrise** certains savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation de la tâche complexe.

Ces outils permettent de **cibler les réussites ou difficultés éprouvées par les élèves** pour mieux **définir les dispositifs didactiques** à mettre en œuvre.

Mode d'emploi

• Composition de nos outils

1. Dossier élève :

- ✓ un portefeuille de documentation ;
- ✓ la phase 1 ;
- ✓ la phase 2 ;
- ✓ la phase 3.

2. Dossier enseignant :

- ✓ un tableau qui reprend les compétences sollicitées, ainsi que les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées ;
- ✓ un guide d'utilisation (consignes et correction).

Phase 1	Phase 2	Phase 3
<ol style="list-style-type: none">1. Susciter un échange évoquant le contexte dans lequel la situation s'inscrit.2. Distribuer la phase 1 et le portefeuille de documentation.3. Lire à haute voix le contexte et la (les) tâche(s) demandée(s) ⁽¹⁾.4. « Feuilletter » avec les élèves le portefeuille de documentation et indiquer clairement à quel endroit du document les élèves doivent répondre ⁽²⁾.5. Répondre aux questions des élèves sans donner d'informations susceptibles de les aider dans la résolution.	<ol style="list-style-type: none">1. Expliquer aux élèves que cette deuxième phase propose les mêmes tâches que celle de la phase 1, mais que cette fois-ci, ils sont davantage guidés.2. Distribuer la phase 2 et le portefeuille de documentation.3. Lire à haute voix le contexte et la (les) tâche(s) demandée(s) ⁽¹⁾.4. Il est utile de lire toutes les questions proposées.5. Répondre aux questions des élèves sans donner d'informations susceptibles de les aider dans la résolution.	<ol style="list-style-type: none">1. Expliquer que cette troisième phase évalue des connaissances qui étaient nécessaires à la réalisation des deux phases précédentes.2. Distribuer la phase 3.3. Lire toutes les consignes.

3. Grille d'encodage

Les enseignants qui le souhaitent pourront entrer dans un fichier Excel les résultats de leurs élèves. Ces tableaux d'encodage permettent une vision synoptique des réussites et difficultés de chaque élève et de l'ensemble de la classe (cf. « Interprétation des résultats »).

⁽¹⁾ Il peut être utile pour les élèves de reformuler, avec leurs mots, le contexte et la (les) tâche(s) demandée(s).

⁽²⁾ Ces situations peuvent « bloquer » certains élèves (feuille blanche). Dans ce cas, il faut re/lire la consigne avec lui, de lui proposer de la formuler avec ses mots, de l'aider à verbaliser l'obstacle rencontré, de lui permettre d'appréhender la tâche.

- **Modalités de correction**

Pour les phases 1 et 2, des indicateurs et des niveaux de maîtrise sont fixés.

Les **indicateurs** sont des faits observables liés à une tâche spécifique. Ils informent l'enseignant quant à la manière dont l'enfant a réalisé cette tâche.

Les **niveaux de maîtrise** permettent de mesurer le degré d'avancement d'un élève dans la réalisation de la tâche et son niveau de réussite de la tâche. Les niveaux de maîtrise sont fixés par la présence d'un ou de plusieurs indicateurs et se situent sur une échelle allant de 0 à 5.

L'enfant a réussi la tâche s'il atteint le niveau 4. Le niveau 5 est considéré comme niveau d'excellence.

Pour la phase 3 (et parfois la phase 2), il s'agit d'une correction classique dont les modalités sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Modalités de correction

Phase 1	Phase 2	Phase 3
<p>1. Pour chaque tâche, relever le nombre d'indicateurs présents dans la production de chaque élève. Les comparer avec les niveaux de maîtrise. La note obtenue indique leur niveau de maîtrise à la tâche proposée.</p> <p>2. Utiliser le tableur pour transformer en pourcentage ⁽³⁾ les notes obtenues par chaque élève à chacune des tâches.</p>	<p>1. <u>Pour les tâches où l'élève reçoit une aide légère</u> (sous forme d'un modèle par exemple), revenir aux indicateurs de la phase 1. Les comparer avec les niveaux de maîtrise. La note obtenue indique leur niveau de maîtrise à la tâche proposée.</p> <p><u>Pour les tâches décomposées en tâches partielles</u>, additionner les notes obtenues.</p> <p>2. Transformer en pourcentage ⁽⁵⁾ les notes obtenues par chaque élève à chacune des tâches.</p>	<p>1. Additionner tous les points obtenus par l'élève : transformer la note obtenue en pourcentage ⁽⁵⁾.</p>

- **Interprétation des résultats**

Le diagnostic sur la maîtrise des compétences peut être posé au niveau de la classe, d'un groupe d'élèves ou pour chaque élève.

Le tableau d'encodage des résultats offre à cet égard une **double lecture** :

- ✓ une analyse horizontale permet de saisir ce que **chaque élève** a réussi et de cerner ce qu'il ne maîtrise pas encore. (Intérêt de cette structure en 3 phases) ;
- ✓ une analyse verticale met en évidence les aspects qui nécessitent l'organisation de séquences didactiques appropriées pour **l'ensemble des élèves concernés**.

⁽³⁾ Une **grille d'encodage sous Excel**, disponible sur notre site, permet de convertir automatiquement en pourcentage.