



HAL
open science

Autonomiser, motiver et développer les apprentissages de ses élèves grâce à une tâche complexe en géographie

Valentin Lanthéaume

► **To cite this version:**

Valentin Lanthéaume. Autonomiser, motiver et développer les apprentissages de ses élèves grâce à une tâche complexe en géographie. Education. 2017. dumas-01757251

HAL Id: dumas-01757251

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757251>

Submitted on 3 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

Autonomiser, motiver et développer les apprentissages de ses élèves grâce à une tâche complexe en géographie.

Présenté par Valentin Lanthéaume

Mémoire de M2 encadré par Gilles Darier

Mots clés : Géographie, lycée, seconde, tâche complexe, motivation, autoévaluation, compétences, métacognition, travail de groupe, autonomie.

Table des matières

Introduction : Pourquoi s'orienter vers une « tâche complexe » ?.....	4
Première partie : « État de l'art » sur la tâche complexe.....	5
1.L'ambition et l'intérêt d'une tâche complexe.....	5
1.1.Préparer les élèves à « l'inattendu » en les rendant autonomes.....	5
1.2.Faire élaborer aux élèves des « ressources » disponibles et mettre en réseau des compétences remobilisables.....	7
1.3.Différencier « sans complexes ».....	8
2.Comment favoriser la mise en place d'une tâche complexe ?.....	8
2.1.Habituer ses élèves à travailler en autonomie au cours de l'année.....	9
2.2.La « boîte à outils » du professeur : Une tâche complexe qui emprunte au dispositif de la situation-problème et à la pédagogie de projet.....	10
3.La posture des acteurs pour entrer dans la tâche complexe.....	12
3.1.La posture de l'enseignant : vers une horizontalité de la transmission du savoir.....	12
3.2.L'appropriation des savoirs et le libre-arbitre de l'élève au centre de la construction de ses apprentissages.....	14
4.Anticiper les limites et dérives de la tâche complexe.....	15
4.1.Ne pas perdre de vue l'objectif des apprentissages : Enseignant contre élèves ? Compétences contre savoirs ?.....	15
4.2.Clarifier et « complexifier sans compliquer ».....	16
Conclusion : notre pari autour de la tâche complexe : motiver nos élèves en ancrant leurs apprentissages dans le « réel. ».....	17
Deuxième partie : Quel dispositif et quelle mise en œuvre en classe de seconde : une tâche complexe censée « apprendre à apprendre » et motiver les élèves.....	19
1.La mise en œuvre d'une tâche complexe dans le cadre de la séquence « Les mondes arctiques » en classe de seconde.....	19
1.1.Deux classes de seconde aux profils différents dans un établissement polyvalent.....	19
2.Pourquoi mener une tâche complexe au sein du chapitre sur « Les mondes arctiques » ?.....	20
3.L'organisation de la tâche complexe au sein de la séquence sur les « Mondes Arctiques ».....	21
3.1.Un temps d'introduction guidé et « classique » (3h).....	21
3.1.1 Donner les bases pour favoriser le travail de groupe.....	21
3.1.2 Un temps d'explicitation nécessaire pour les élèves.....	22
3.2.Le travail en groupe et en autonomie : Le cœur de la tâche complexe (5-6h).....	23
3.3.L'évaluation finale et le bilan en classe : le « grand jour » pour les groupes.....	25
Troisième partie : Dans quelle mesure notre tâche complexe sur « Les mondes arctiques » a-t-elle permis de favoriser la motivation et le développement des apprentissages de nos élèves ?.....	26
1.Retour réflexif sur le travail de groupe mis en œuvre au CDI.....	26
1.1.D'excellentes surprises observées dans l'ensemble.....	26
1.2.Des groupes confrontés à des difficultés techniques et de compréhension ce qui a nécessité une évolution des consignes.....	27
2.Les autoévaluations ont-elles permis de développer la métacognition de mes élèves de seconde ?	29
2.1.Analyse qualitative des autoévaluations.....	29
2.2.Analyse quantitative des autoévaluations.....	31
3.Les évaluations finales comme modalité d'étude : un bilan en demi-teinte.....	32
3.1.Des productions ambitieuses et variées. Des argumentations de qualité.....	32
3.2.Une tâche trop complexe par certains aspects pour certains de mes secondes ?.....	33

4.Qu'en ont pensé les élèves et quelles sont les pistes pour améliorer ce dispositif ? (*feedback* anonyme).....34
Conclusions et bilan personnel.....37
Bibliographie.....39
Annexes.....39

Introduction : Pourquoi s'orienter vers une « tâche complexe » ?

« Monsieur, à quoi ça sert ce que l'on fait ? » Voici la phrase qui me heurta une après-midi de septembre. Persuadé du bien-fondé de ma démarche je ne me déboulonnais pas mais ce fut le début d'une réflexion sur ma capacité à motiver mes élèves. En tant qu'enseignant stagiaire, j'éprouvais des difficultés conséquentes à mobiliser mes élèves de seconde générale sur le chapitre introductif de géographie dédié au développement durable. Il m'était alors difficile en ce début d'année scolaire de donner du sens à mes enseignements et la culpabilité me rongait quant à mon incapacité à motiver une partie de mes élèves.

C'est là le sentiment que peuvent ressentir certains enseignants débutants ou non à certains moments de leur vie professionnelle. Le fait de voir des élèves qui ne comprennent pas le sens de ce qu'ils font et qui se bloquent. Le point de départ de ce présent travail de recherche est de rappeler (quitte à énoncer des banalités) que chaque élève a non seulement droit à un apprentissage adapté, mais qu'il a quelque chose à apprendre quels que soient sa capacité de progression et son niveau. L'enseignant est là pour permettre et favoriser les apprentissages de ses élèves. C'est ce que le pédagogue Philippe Mérioux a appelé le « postulat d'éducabilité. » Fort de ce constat, il convient d'adapter sa pédagogie pour que chaque élève retire quelque chose de son passage à l'école.¹

Un des buts recherchés est ainsi de dépasser l'impuissance apprise et intégrée par certains élèves derrière laquelle ils peuvent se retrancher. C'est avec l'ambition et l'objectif de redonner du sens à des enseignements parfois trop abstraits dans leur mise en œuvre que nous nous sommes attachés à penser un dispositif didactique en lien avec les dernières avancées de la recherche. Le but de ce travail est ainsi d'explorer une voie pédagogique permettant aux élèves de s'intéresser à nouveau à la géographie en travaillant de « manière inhabituelle. » Celui-ci s'appuiera sur des modalités qui tenteront de remettre les élèves au centre des apprentissages notamment en ancrant les problématiques étudiées dans des situations plausibles et proches de la réalité vécue au quotidien ou dans le monde du travail. Pour arriver à ces fins, ce mémoire entend ainsi réfléchir à l'importance d'une « tâche complexe, » en lien avec des préconisations des programmes élaborés par le ministère de l'Éducation nationale. La matière choisie est la géographie en classe de seconde autour du chapitre : « Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète. » (in Chapitre 1, Thème 4 : « Gérer les espaces terrestres »).²

Ce mémoire procédera en trois temps. Un premier temps appuyé sur les apports récents de la

¹ Meirieu P., <http://meirieu.com> Le Pari de l'éducabilité ENPJJ / Novembre 2008. Consulté le 01/03/2017.

² Bulletin officiel n. 4 du 29 avril 2010.

http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf

recherche tentera de définir la « tâche complexe » et d'expliquer son intérêt. Elle débouchera sur la formulation d'hypothèses de recherche. Un second temps sera dédié à la mise en œuvre d'une tâche complexe en classe de seconde autour de la séquence dédiée aux « Mondes arctiques. » Nous définirons alors le contexte d'expérimentation et la manière dont nous mesurerons nos hypothèses. Enfin, une troisième partie décrira et analysera les données recueillies lors de l'expérimentation en classe. Nous tenterons de savoir dans quelle mesure les hypothèses que nous avons formulées après la première partie ont été validées ou non ainsi que les pistes de d'amélioration et de remédiation.

Première partie : « État de l'art » sur la tâche complexe

Avant d'engager plus avant ce travail, il convient de définir même sommairement ce qu'est une tâche complexe. Une tâche complexe est définie par Dominique Michaux comme « une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). »³ Il y a donc l'idée de conjuguer l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves afin d'arriver à résoudre une situation complexe à laquelle ils sont/seraient/seront confrontés. Pour éviter toute confusion, nous avons cru bon de différencier ce qui relève d'une tâche complexe et d'une tâche compliquée. La complexité fait référence à de multiples éléments qu'il faut mobiliser pour comprendre ou répondre à une situation donnée. Une situation compliquée fait quant à elle référence à une situation qui peut être une action simple (au sens d'unique) mais qui est difficile à entreprendre.

Nous nous attacherons dans cette première partie à décrire ce qu'est une tâche complexe. En nous appuyant sur les réflexions scientifiques nous tenterons de montrer l'intérêt et l'ambition de ce dispositif pédagogique (I) avant d'évoquer les facteurs qui facilitent sa mise en place en classe de seconde (II). Nous nous intéresserons par la suite aux rôles des acteurs de la tâche complexe (III) avant d'en évoquer les limites et les écueils (IV). Enfin, nous achèverons cette première partie par la formulation d'hypothèses et de notre problématique afin de montrer le but recherché dans le contexte d'expérimentation en classe.

1.L'ambition et l'intérêt d'une tâche complexe

1.1.Préparer les élèves à « l'inattendu » en les rendant autonomes

³ Michaux D., « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe » in *stratégies de pilotage : évaluation et validation de la compétence 3*, Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html> Consulté le 06/03/2017.

Philippe Perrenoud dans son chapitre intitulé « Partir de la vie des gens plutôt que des programmes » nous rappelle que la vie est faite d'une « multiplicité de situations, » qui ne sont pas nécessairement d'une complexité extraordinaire mais qui font appel à plusieurs éléments qu'il s'agit de mettre en relation afin de la résoudre. Son idée directrice est de répondre à l'ambition de l'école de former des citoyens honnêtes, intègres et capables de s'en sortir dans leur vie quotidienne et/ou professionnelle.⁴ La réalité de la vie de tous les jours n'est pas nécessairement très compliquée mais elle suppose une préparation et une réflexion face à l'inattendu combinant un ensemble de facteurs. L'ambition d'une tâche complexe dans l'enseignement est donc de rendre autonomes les élèves face à une situation complexe. Ceux-ci doivent en dernier ressort être capables de remobiliser des compétences multiples en lien avec les préconisations du ministère de l'Éducation nationale.⁵

L'enjeu majeur est ainsi de rapprocher les contenus des enseignements dispensés en France avec la vie quotidienne en sortant de l'abstraction qui peut contribuer à une perte de sens et au décrochage des élèves les plus faibles. Cela suppose donc d'ancrer les apprentissages dans la réalité. Cela ne suppose pas uniquement un travail qui serait mis en lien avec la réalité par l'énoncé. Celui-ci ne doit pas faire office de vernis ou de prétexte mais l'enjeu est bel et bien la sollicitation d'habiletés, de ressources, de connaissance, de savoir-faire et savoir-être afin de répondre au mieux à un objectif donné. En bref, il s'agit de développer des compétences.⁶ Cependant, enseigner par le biais de tâches complexes met en exergue cette volonté de préparer à la « vie réelle » en articulant non seulement compétences du lycée⁷ mais également des compétences habituellement non valorisées que les élèves ne sont pas incités à mobiliser.⁸

Il s'agit donc de redonner du sens et de sortir d'une pédagogie basée sur un scénario immuable avec une réponse simple et unique que nous avons pris la liberté d'appeler dans ce mémoire « pédagogie de couloir. » Cette volonté d'une approche globale en lien avec les exigences que posent la vie réelle vise à rendre un élève compétent, c'est à dire un élève qui sera capable de « s'en sortir à son avantage » (Perrenoud).⁹ Pour Dominique Michaux, avec la tâche complexe, « on cesse de « robotiser » les élèves, de les transformer en simple exécutants. »¹⁰

⁴ Perrenoud Philippe, *Quand l'école prétend préparer à la vie...*, Paris, ESF 2011, pp. 43-44.

⁵ Bulletin officiel n. 4 du 29 avril 2010.

http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf

⁶ Grau S., Sanchez A.-M., « La complexité sans complexe », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, p. 10.

⁷ Bulletin officiel n. 4 du 29 avril 2010.

http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf

⁸ Grau S., Sanchez A.-M., « La complexité sans complexe », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510.

⁹ Perrenoud Philippe, *Quand l'école prétend préparer à la vie...*, Paris, ESF, 2011, pp. 43-44.

¹⁰ Michaux D., « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe » in *stratégies de pilotage : évaluation et validation de la compétence 3*, Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en->

1.2. Faire élaborer aux élèves des « ressources » disponibles et mettre en réseau des compétences remobilisables

L'intérêt d'une tâche complexe est également d'apprendre aux élèves à mobiliser une banque de ressources qu'ils sauront ré-utiliser dans leur scolarité ou leur vie quotidienne. Bien que la formule puisse paraître convenue, c'est une méthode d'enseignement où l'élève devient l'acteur de son enseignement et est placé au centre de ses apprentissages. Il ne répond pas seulement à une consigne simple mais doit poursuivre un but donné en mettant en place une stratégie personnelle ou collective afin de l'atteindre. Françoise Clerc nous explique que l'intérêt d'une tâche complexe est de sortir de processus d'apprentissage « linéaires et cumulatifs. » Pour répondre à une situation dont il n'a pas immédiatement la solution, l'élève doit se baser sur les ressources qu'il a à disposition. Celles-ci sont constituées des prérequis dont il dispose : les compétences et savoirs qu'il a acquis dans sa scolarité mais également dans sa vie de tous les jours qu'il peut alors remobiliser pour répondre au problème donné. À cela s'ajoute les ressources documentaires que l'enseignant choisit de mettre à disposition de ses élèves (dans notre cas : manuel, accès internet, accès au CDI dans le cadre d'un travail de groupe).¹¹

Pour apprendre les élèves doivent faire appel à des stratégies innées ou acquises par l'expérience. Les stratégies mises en œuvre peuvent être variables selon les élèves tout en étant valables et efficaces. Le but de la tâche complexe est ainsi de solliciter l'intelligence de manière à combler un manque d'informations, de connaissance par l'appel à d'autres ressources. Construire des compétences suppose alors une mise en réseau de connaissances de tous types afin qu'elles deviennent disponibles et remobilisables comme « ressource » pour l'élève. Ainsi, cette vision de l'enseignement diffère radicalement d'une approche « cumulative » par contenu, ce que nous avons grossièrement appelé précédemment « pédagogie de couloir. »¹²

La tâche complexe pour l'élève s'apparente à un petit travail de recherche qui a comme objectif de lui « apprendre à apprendre. » Il s'agit non plus d'apprendre en écoutant une parole dispensée par un enseignant censé tout dire, tout savoir et voulant entendre une réponse pré-définie mais d'apprendre en choisissant le chemin le plus approprié tout en étant confronté à la complexité. Cela pose la question des stratégies sur lesquelles nous reviendrons plus tard. L'ambition de la tâche complexe est de laisser les élèves libres de choisir leur voie, celle qu'ils considèrent comme la plus appropriée en fonction de leurs ressources. Cela entre ainsi en résonance avec la volonté affichée par le

[oeuvre-dans-la-classe.html](#) Consulté le 06/03/2017.

¹¹ Clerc F., « Vous avez dit complexité ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 14.

¹² Clerc F., « Vous avez dit complexité ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 14-15.

ministère d'arriver à différencier les apprentissages.¹³

1.3. Différencier « sans complexes »

La possibilité laissée aux élèves d'entreprendre l'approche qu'ils jugent la plus appropriée en fonction de la disponibilité de leurs ressources, permet à l'enseignant de différencier sans trop de difficultés. En revanche, cela suppose également un changement de posture de sa part (cf III-A). Cela semble permettre concrètement de répondre à l'exigence d'une différenciation qui n'est pas exclusivement dictée par l'enseignant et en accord avec le postulat d'éducabilité que nous évoquions en introduction. Il convient d'accepter le fait que chaque élève progresse à son rythme, qu'il/elle ait la capacité en fonction de ses habitudes et de ses façons de faire de participer à l'élaboration de la solution.¹⁴

En définitive, la tâche complexe entend donner à chaque élève une « boîte à outils » remobilisable et appropriée aux ressources dont il dispose mais également qu'il construit en étant guidé par ses enseignants. Cela permet ainsi théoriquement aux élèves de s'exprimer au mieux de leurs capacités en mobilisant les compétences apprises à l'école mais aussi innées pour répondre à une situation complexe.¹⁵

La proximité avec des situations réalistes qui tentent de rendre compte d'enjeux plausibles contribue à faire le lien entre l'école et la vie réelle. Cela donne du sens à leurs apprentissages en mettant en « évidence leurs qualités » notamment lorsque la tâche complexe est mise au service d'une réflexion collective. Des élèves habituellement passifs ou désintéressés se trouvent ainsi valorisés et peuvent faire valoir leurs habiletés ou expériences de la vie quotidienne.¹⁶

Nous avons ainsi tenté de démontrer l'intérêt d'une tâche ou situation complexe grâce à la mise en réseau des ressources qu'elles encouragent et ambitionnent de créer. Enfin, grâce à l'autonomisation des élèves ce dispositif pédagogique encourage et favorise la mise en place d'une différenciation pédagogique.¹⁷

2. Comment favoriser la mise en place d'une tâche complexe ?

¹³ « Repères pour la mise en œuvre de la différenciation pédagogique », site de l'Académie de Dijon, http://cache.media.education.gouv.fr/file/grands_dossier/02/5/reperes_differeciation-pedagogique_Dijon_579025.pdf, consulté le 24/04/2017.

¹⁴ Mérieux, Le pari de l'éducabilité.

¹⁵ Clerc F., « Vous avez dit complexité ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 14-15.

¹⁶ Juan S., « Enquête au labo », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 13.

¹⁷ Nous reviendrons sur ses modalités dans le III-A.

Nous évoquerons ici quelques facteurs qui peuvent faciliter la mise en place d'une tâche ou situation complexe au sein de la classe.¹⁸

2.1.Habituer ses élèves à travailler en autonomie au cours de l'année

Un des facteurs décisifs consiste notamment à poursuivre le travail en autonomie des élèves (amorcé au collège) dès leur entrée au lycée. Le Bulletin Officiel spécial n. 4 d'avril 2010 définit d'ailleurs dans le tableau des capacités et méthodes la nécessité pour l'élève de « Préparer et organiser son travail de manière autonome (III-2) » que ce soit de manière autonome ou collective (ce qui sera le cas dans notre dispositif expérimental).¹⁹

L'idée maîtresse est encore une fois de faire comprendre aux élèves qu'ils sont les acteurs de leurs apprentissages. Il ne peut cependant s'agir d'une volonté qui résulterait d'une démarche non formalisée et implicite du professeur et qui resterait dans l'incantatoire. Il s'agit bien de leur faire comprendre que leur réussite passe par leur capacité à s'organiser et à développer leurs capacités, à organiser cette autonomie. Il ne s'agit pas d'apprendre de manière encyclopédique mais de resituer les connaissances dans un contexte en adoptant une démarche qui leur convienne.²⁰

L'auto-évaluation est notamment au cœur de la tâche complexe que nous comptons expérimenter. Il s'agit de leur faire formaliser leur cheminement en verbalisant leur apprentissage et le processus par lequel ils produisent du savoir. L'enjeu est ainsi qu'ils parviennent à prendre conscience de ce processus et à le formaliser pour mieux le contrôler. En ayant à disposition des critères objectif d'évaluation voire de notation, les élèves doivent être capables de s'orienter dans la bonne direction. Cela entre en résonance avec l'idée développée précédemment de se créer et de mobiliser les ressources adéquates afin de répondre à la problématique donnée.²¹ Toutefois, une difficulté subsiste en classe de seconde car les élèves qui arrivent du collège sont faiblement autonomes. Il est parfois également plus facile de demander à l'enseignant une réponse plutôt que de se demander si ce que l'on fait est efficace, juste, et répond à la démarche et aux objectifs demandés. De plus, la diversité et le nombre d'élèves en classe seconde générale dont l'orientation des élèves n'est pas encore définie se conjugue avec la difficulté qu'éprouvent certains élèves à entretenir une démarche d'autonomie. Enfin, ce n'est pas forcément une pratique à laquelle les élèves ont été habitués et c'est une gymnastique intellectuelle qui avant de devenir un réflexe doit être cultivée, expliquée et encouragée.

¹⁸ « Impliquer l'élève dans son évaluation », *Évaluer pour faire réussir les élèves*, Site de l'académie de Nantes, p. 13.

¹⁹ Bulletin officiel n. 4 du 29 avril 2010.

http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf

²⁰ « Impliquer l'élève dans son évaluation », *Évaluer pour faire réussir les élèves*, Site de l'académie de Nantes, p. 13.

²¹ « Impliquer l'élève dans son évaluation », *Évaluer pour faire réussir les élèves*, Site de l'académie de Nantes, p. 13.

Quoi qu'il en soit, il s'agit d'un apprentissage au long cours dont le but est de favoriser des degrés dans l'autonomie. La réalisation d'une tâche complexe répond d'ailleurs pleinement à cette préoccupation puisqu'elle entend que l'élève se questionne sur son processus d'apprentissage.²²

2.2.La « boîte à outils » du professeur : Une tâche complexe qui emprunte au dispositif de la situation-problème et à la pédagogie de projet

La tâche complexe emprunte à un certain nombre de démarches didactiques. C'est notamment le cas de la situation-problème (dont l'émergence remonte à la fin des années 1990) et des démarches de projets. Cette partie rappellera brièvement leurs objectifs et les apports de ces démarches en classe. Nous montrerons que la tâche complexe emprunte à ces dispositifs.

La situation-problème entendait « donner du sens aux apprentissages » et a été définie par Gérard De Vecchi à l'aide de sept étapes ou critères :

1. Le premier est un critère de **sens** pour les élèves qui ne doivent pas se contenter d'obéir ou répondre à l'ordre qui leur est donné. Il y a une volonté de l'intégrer et lui faire élaborer un processus cognitif qui « l'interpelle » et le fasse réfléchir.
2. Le point central est la définition d'un **obstacle** identifié par l'enseignant comme dépassable mais dont les élèves doivent avoir conscience et qu'ils peuvent appréhender à l'aide de leurs représentations mentales.
3. Les élèves doivent faire émerger un **questionnement** par eux-mêmes sans que le professeur soit le seul à poser ces questions
4. Le processus est par la suite suivi d'un moment de **rupture** qui entend déconstruire les représentations initiales si elles sont fausses ou inadaptées.
5. L'élève est par la suite face à une **situation complexe** face à laquelle il doit adopter une stratégie avec une palette de réponses acceptables ou utilisables.
6. Enfin, cela aboutit à l'émergence de savoirs d'ordre général, de « compétence, de concepts, de savoir-être, savoir-devenir, savoir-faire. »

²² « Impliquer l'élève dans son évaluation », *Évaluer pour faire réussir les élèves*, Site de l'académie de Nantes, pp. 27-28.

7. Le tout est suivi d'un *feedback*, sur le déroulement des activités et de la façon dont les élèves l'ont vécu.

L'idée centrale est la mise en place d'un état d'esprit pour un niveau donné avec une situation de recherche et une mise en autonomie des élèves.²³

Dans une situation problème, il s'agit de faire appel à des compétences multiples en construction dans les apprentissages. L'idée de mettre les élèves dans une démarche proche de celle d'un chercheur en leur faisant se poser des questions face à l'inconnu va dans le sens de la tâche complexe. En revanche c'est sur le point central de la démarche que l'approche que nous entendons mettre en place diverge. En effet, la tâche que nous mettrons en place ne suit pas le canevas assez normé de la situation-problème et ce notamment dans la définition d'un obstacle qu'il convient aux élèves de dépasser. Nous insisterons particulièrement dans notre tâche complexe, sur la démarche et le questionnement que les élèves devront mettre en place. La tâche complexe emprunte ainsi à la situation problème et peut être vue comme une évolution ou une interprétation un peu plus souple de celle-ci.

Une tâche complexe emprunte également des éléments qui découlent d'une démarche par projet. L'idée principale de cette démarche est de « mobiliser les élèves sur un projet qui ne soit pas artificiel et intra-scolaire, mais qui débouche sur une production ayant valeur en dehors de l'école. » La forme que peut prendre un tel projet peut être diverse : de la pièce de théâtre à l'organisation d'un voyage à but humanitaire en passant par l'organisation d'un concours, de propositions concrètes concernant un problème de leur ville... Le but d'un tel projet est d'être « socialement visible » ce qui est censé motiver les élèves. Elle confronte de fait les élèves à la complexité de la tâche et mobilise des compétences dont l'utilité est tout de suite identifiée en les ancrant dans la réalisation d'un projet réel : « la compétence à acquérir sort de l'artificialité scolaire pour être replacée dans sa fonctionnalité scolaire. »²⁴

Elle responsabilise également les élèves. Le pari est ainsi de les motiver et l'on peut voir les correspondances avec les buts poursuivis par une tâche complexe : création de ressources disponibles, autonomisation, responsabilisation, ancrage dans le réel, regain de motivation... Cependant et comme nous le verrons par la suite, la tâche complexe s'approche de cette démarche non pas en élaborant un projet qui va avoir une répercussion dans la vie quotidienne mais en le scénarisant et en le simulant (en tout cas pour la tâche que nous animerons) comme nous le verrons dans

²³ De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes tous niveaux : éducation à la citoyenneté et philosophie, biologie et géologie, physique, histoire, géographie*, Paris, Hachette, 2004, pp. 5-6.

²⁴ Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., « Faire acquérir des compétences » in *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, Paris, 2012, pp. 142-5.

la partie suivante. La différence est également que la tâche complexe que nous comptons mener s'inscrira dans une logique disciplinaire quand la démarche de projet met en œuvre des tâches complexes qui s'inscrivent la plupart du temps en dehors des cadres disciplinaires habituels.²⁵

Ainsi, nous avons tenté de démontrer que la tâche complexe empruntait aux démarches encouragées par la recherche de ces 20 à 30 dernières années (situation problème et démarche de projet) sans toutefois les reprendre en totalité.

3.La posture des acteurs pour entrer dans la tâche complexe

Nous aborderons ici, la démarche que doivent suivre l'enseignant et les élèves afin d'aboutir à une tâche complexe qui soit menée efficacement.

3.1.La posture de l'enseignant : vers une horizontalité de la transmission du savoir

Voici comment à travers la situation problème, Gérard de Vecchi définissait l'approche que devait adopter l'enseignant en l'encourageant à un changement de posture : « L'approche que nous proposons va totalement à l'encontre de notre culture pédagogique, de nos habitudes : le maître qui sait... doit se taire ; il détient le pouvoir... qu'il doit céder ; il a une démarche préparée dans sa tête ... qu'il ne doit pas forcément suivre. »²⁶

Lors d'une tâche complexe, l'enseignant se transforme en personne ressource et n'est pas dans son rôle habituel où il dispense le savoir. Les élèves doivent transformer les données qu'ils vont recueillir lors d'un travail de recherche qui s'apparente à celui d'un chercheur. Ces informations vont devoir être problématisées, classées, organisées pour répondre à la stratégie qu'ils ont choisie d'adopter pour répondre à la situation qui leur est posée et à laquelle ils n'ont pas de réponse au départ. C'est en ce sens que l'enseignant est en fait une personne ressource qui va les guider dans leurs choix et les aider à s'approprier le savoir sans toutefois leur donner la réponse finale ou en acceptant que ceux-ci se trompent et apprennent en se trompant. C'est en ce sens que cette approche entend transmettre de manière horizontale à l'inverse d'une verticalité -si l'on force le trait longtemps très française- où l'enseignant devait tout savoir, tout transmettre, tout dire et où l'élève

²⁵ Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., « Faire acquérir des compétences » in *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, Paris, 2012, pp. 142-5.

²⁶ De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes tous niveaux : éducation à la citoyenneté et philosophie, biologie et géologie, physique, histoire, géographie*, Paris, Hachette, 2004, pp. 5-6.

attendait patiemment les connaissances qu'il se devait de restituer lors du contrôle final. L'enseignant devient en effet davantage un accompagnateur qui permet aux élèves de mener à bien leurs recherches. Il doit penser des activités ou des documents d'aide qui facilitent l'approche des élèves sans pour autant leur donner la solution à partir de documents sélectionnés par ses soins. Les élèves doivent aboutir à une production quelle qu'elle soit en s'approchant du rôle que tiendrait des acteurs dans cette situation.²⁷

Cependant, pour que ce travail soit efficace, il convient de savoir comment faire « entrer » ses élèves dans la tâche complexe. C'est le point qui est décisif et qui était déjà évoqué par G. De Vecchi. Le risque en effet est de voir des élèves complètement désintéressés si ceux-ci n'adhèrent pas à la démarche, ne la comprennent pas ou n'y participent pas.²⁸

Une tâche complexe doit arrimer les élèves à l'activité par l'enjeu qui les place dans une situation proche de la réalité à laquelle ils vont s'identifier. Scénariser une tâche complexe est donc l'enjeu majeur sur lequel repose l'ensemble de l'activité. Cette scénarisation doit permettre par son contexte proche de la réalité de mobiliser des « ressources » (connaissances spécifiques, compétences acquises ou en construction) pour arriver à l'objectif fixé. Une tâche complexe bien menée doit ainsi théoriquement conduire à donner le goût du travail et de l'effort aux élèves car elle les aura motivés. L'enseignant ne peut imposer la démarche à suivre et doit laisser les élèves le faire.²⁹

Dans cet exercice inhabituel pour les élèves, il doit avoir une attitude bienveillante. Définir le statut de l'erreur (en amont et au cours de l'année) pour les élèves est indispensable. Celle-ci doit les aider à progresser. Il faut accepter que certains élèves échouent, éprouvent des difficultés à arriver au résultat final puisque c'est cette démarche qui doit les mener à se créer de nouvelles ressources et à questionner la façon d'y arriver. Pour les guider, l'enseignant doit définir des modalités d'évaluation, qui les poussent à questionner la stratégie que les élèves vont adopter.³⁰

Il convient également au professeur de faire l'inventaire des ressources particulières mobilisées en fonction des compétences travaillées et de les rendre explicites au sein du projet porté avec la

²⁷ De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes tous niveaux : éducation à la citoyenneté et philosophie, biologie et géologie, physique, histoire, géographie*, Paris, Hachette, 2004, pp. 5-9

²⁸ De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes tous niveaux : éducation à la citoyenneté et philosophie, biologie et géologie, physique, histoire, géographie*, Paris, Hachette, 2004, pp. 5-9

²⁹ Michaux D., « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe » in *stratégies de pilotage : évaluation et validation de la compétence 3*, Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html> Consulté le 06/03/2017.

³⁰ Michaux D., « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe » in *stratégies de pilotage : évaluation et validation de la compétence 3*, Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html> Consulté le 06/03/2017.

classe. Ces ressources vont être essentiellement les attitudes et habiletés que les élèves devront mettre en « synergie. » Toutefois, si le professeur a le rôle de guide et organise la tâche complexe, les élèves demeurent au centre de cette démarche. Pour Philippe Perrenoux, le prix à accepter pour l'enseignant est de « lâcher prise. » Celui-ci doit les laisser réfléchir, les laisser s'épanouir, « s'évanouir dans la magie du projet, » laisser leurs envies les guider et leur donner envie de réussir.³¹

3.2.L'appropriation des savoirs et le libre-arbitre de l'élève au centre de la construction de ses apprentissages

L'enjeu de la tâche complexe est ainsi de donner suffisamment de latitude et de marges de manœuvres afin de solliciter l'intelligence et la créativité des élèves. En définitive, une tâche complexe conduit à une responsabilisation de ceux-ci puisqu'ils vont pouvoir faire vivre l'activité et avoir prise sur le résultat final. L'autoévaluation et l'autorégulation de ses démarches joue un rôle très important. La tâche complexe ne peut fonctionner pleinement sans une appropriation par les élèves de l'activité proposée. Son but n'est atteint que s'il y a création de nouvelles ressources par les élèves avec en définitive une appropriation effective de la façon dont ils réfléchissent, résonnent.³²

Il s'agit de susciter chez les élèves un questionnement, ce que l'on appelle la métacognition qui pourrait être définie comme la nécessité et la capacité pour les élèves à se poser les bonnes questions : « ai-je atteint l'objectif ? Comment ? Est-ce le plus pertinent ? Comment réutiliser les démarches mises en œuvre. » Cette démarche doit permettre aux élèves de répondre à la situation donnée. Ils décident ainsi de la démarche à suivre et de la stratégie à adopter pour arriver à leurs fins. Il s'agit de leur faire comprendre que ce sont eux qui ont la clé, qu'ils doivent organiser et construire leurs compétences en prenant conscience de leurs raisonnements.³³

La liberté des élèves est au centre de ce projet. On a vu que le professeur devait avoir un rôle limité ou effacé par moments. C'est le prix à payer pour ne pas « tuer dans l'œuf » cette liberté et le projet qui en découle. Cette liberté que les élèves revendiquent mais qu'ils ont en réalité peu l'habitude d'exercer dans les apprentissages est alors censée leur permettre de stimuler leur pouvoir de création.³⁴

³¹ Perrenoux P., « Le projet, un générateur de situations complexes », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 21-23.

³² Clerc F., « Vous avez dit complexité ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 14-15.

³³ Clerc F., « Vous avez dit complexité ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, p. 15.

³⁴ Perrenoux P., « Le projet, un générateur de situations complexes », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp.

Il s'agit de mettre le doigt sur le fait qu'ils sont tout à fait capables sans même le savoir. Le libre arbitre est au cœur de la tâche complexe. La trajectoire et le choix laissé aux élèves de choisir un mode de rendu en adéquation avec leurs aspirations ou leurs capacités les motive et entendent remettre l'élève au centre de ses apprentissages.³⁵

Cette citation reprend les grands enjeux et fera office de conclusion à cette partie : « Proposer une situation complexe change la posture de l'enseignant mais elle transforme aussi le métier d'élève. Celui-ci devient véritablement acteur de son apprentissage, dans un respect plus grand de son rythme et selon des axes de progression en relation directe avec ses besoins. »³⁶

4. Anticiper les limites et dérives de la tâche complexe

Après avoir abordé l'intérêt et la manière de mener une tâche complexe. Il convient de questionner cette pratique en pointant un certain nombre de dérives potentielles de la démarche.

4.1. Ne pas perdre de vue l'objectif des apprentissages : Enseignant contre élèves ?

Compétences contre savoirs ?

Après avoir défini le rôle de l'enseignant et des élèves, il convient d'aborder la relation entre ces deux parties autour du projet porté en classe mettant en œuvre la tâche complexe. Philippe Perrenoux évoque l'importance d'engager « une négociation permanente » autour de la « tension » entre élèves et professeur au sein d'un projet censé être générateur de tâches complexes. Il explique que la direction dans laquelle les élèves veulent aller correspond à une logique « de réussite, de jeu, de plaisir » quand le professeur entend tirer celle-ci « vers les apprentissages ». En effet, le projet ne peut être un simple jeu vide de contenus et un projet qui change de ce que les élèves font habituellement. Cette nécessité de trouver un juste milieu doit être très claire dès le départ et tout au long du projet. Elle doit être abordée explicitement et un cahier des charges peut ainsi être défini par l'enseignant et les élèves. Cela se base sur une confiance mutuelle construite au long de l'année. La difficulté demeure encore une fois de les intéresser et de les motiver tout en respectant les objectifs pédagogiques et en évitant qu'ils soient dans « leurs travers » de résistance au travail. P. Perrenoux

21-23.

³⁵ Michaux D., « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe » in *stratégies de pilotage : évaluation et validation de la compétence 3*, Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html> Consulté le 06/03/2017.

³⁶ Wzietek A., « Raconter le monde », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 41.

ajoute qu'il faut que le projet soit présenté « ouvertement comme un *deal*. » qui trouve un juste milieu et une « équité entre logique de formation et logique de réussite. »³⁷

L'ouvrage collectif *Les compétences à l'école* évoquant le travail en projet avait également observé un certain nombre de dérives dans une démarche de projet et auxquelles les enseignants peuvent être confrontés lorsqu'ils mènent une tâche complexe. L'un des écueils observés dans le cadre d'un travail de groupe est que l'élève qui possède déjà une compétence soit chargé par le groupe ou décide de réaliser le travail correspondant à cette compétence. Les auteurs donnent l'exemple que celui qui rédige le mieux soit chargé d'écrire un texte par exemple. Or, cela entre en contradiction avec la « logique d'apprentissage » avec l'idée que les élèves doivent construire leurs compétences et non uniquement remobiliser celles qu'ils maîtrisent déjà. De plus, la « logique de production » et le but final peuvent également éclipser la réflexion sur le processus d'élaboration et sa justification (le sens qui lui est donné). C'est pourtant ce qui nous semble fondamental dans la construction et l'élaboration de « ressources » remobilisables comme nous l'avons montré précédemment. Le risque pointé est d'évacuer l'intellectualisation de la démarche pourtant capitale.³⁸

Il revient donc à l'enseignant de clarifier cela, de le rappeler et d'élaborer une stratégie pour que les élèves restent dans cette logique. Le but d'une tâche complexe est d'articuler compétences et savoirs en ne les opposant pas et en tentant de les associer. Le savoir doit permettre de résoudre la tâche donnée et vise à rendre les élèves compétents. C'est par une nécessaire « mise en questionnement » que le savoir « apparaîtra aux élèves comme une compétence pour répondre au questionnement qu'ils ont éprouvé. » Les auteurs encouragent de revivifier un « savoir-mort » se cantonnant à une « liste d'informations » à un « savoir-vivant » qui « éclaire le monde et par là rend compétent ».³⁹

4.2. Clarifier et « complexifier sans compliquer »

Un autre enjeu de taille est que l'enseignant soit suffisamment explicite pour faire vivre sa tâche complexe sans pour autant compliquer son approche et que les élèves se sentent perdus. L'objectif de l'enseignant est de faire mobiliser une multiplicité de compétences, savoir-être, savoir-faire pour arriver au but voulu. Il est nécessaire d'être suffisamment clair afin que les élèves aient connaissance du point d'arrivée et aient un cap, une direction claire. Cependant, de par sa volonté de

³⁷ Perrenoux P., « Le projet, un générateur de situations complexes », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 21-23.

³⁸ Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., « Faire acquérir des compétences » in *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, Paris, 2012, pp. 143-4.

³⁹ Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., « Faire acquérir des compétences » in *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, Paris, 2012, pp. 148.

clarifier, l'enseignant ne doit pas rendre la tâche compliquée et indigeste pour les élèves au risque de perdre les plus fragiles et les moins motivés en multipliant les fiches, documents etc.⁴⁰

Il convient donc de ne pas proposer un canevas trop rigide. En faisant cela, on perdrait alors l'objectif de la tâche complexe et celle-ci ne serait plus qu'un vernis puisqu'il s'agirait pour les élèves d'appliquer une série de tâches prétendues complexes mais qui seraient déguisées en tâches simples prédéfinies. Il y perdrait son autonomie, son libre arbitre. Or, une tâche complexe implique bel et bien une « dévolution » et un « partage du pouvoir. »⁴¹

Pour autant, une tâche complexe ne peut se résumer à une consigne vague. L'enseignant accompagne ses élèves dans leur démarche. Il s'agit de créer une consigne « globale et précise, » c'est à dire qui correspond à ce que les élèves doivent faire et produire sans toutefois expliquer comment. Celle-ci doit se baser sur des « ressources externes » (Internet, papiers, observation de terrain en accord avec le projet que mène l'enseignant). Enfin, afin d'aider les élèves les plus en difficultés, l'enseignant doit fournir des « aides et coups de pouce. » Ceux-ci peuvent être ponctuels lorsque l'enseignant circule et répond aux besoins des groupes, mais peuvent faire référence à des fiches méthodes distribuées ou des questionnements évoqués en classe.⁴²

La tâche complexe est porteuse de grandes ambitions et consiste en un travail d'équilibriste pour l'enseignant qui doit guider sans trop en dire. C'est une démarche qui sans être révolutionnaire entend changer le rapport que les élèves entretiennent avec leur savoir :

« Le maître qui sait... doit se taire » et laisser ses élèves réfléchir par eux-mêmes afin de ne pas remettre en cause leur démarche.

Conclusion : notre pari autour de la tâche complexe : motiver nos élèves en ancrant leurs apprentissages dans le « réel. »

Nous aborderons ici nos hypothèses de recherche en lien avec nos préoccupations initiales et les apports de la recherche. Celles-ci ont encouragé notre choix de mettre en place une tâche complexe au sein de nos deux classes de seconde.

Le pari de la tâche complexe est de motiver nos élèves en favorisant leur autonomie et en leur

⁴⁰ Grau S., Sanchez A.-M., « La complexité sans complexe », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, p. 10.

⁴¹ Perrenoux P., « Le projet, un générateur de situations complexes », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 21-23.

⁴² Michaux D., « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe » in *stratégies de pilotage : évaluation et validation de la compétence 3*, Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html> Consulté le 06/03/2017.

faisant travailler des compétences, attitudes, savoir-être et savoir-faire qu'ils ne possédaient pas nécessairement auparavant et qu'ils n'ont pas l'habitude de mobiliser.

Il s'agit de les faire sortir d'une « logique (trop) scolaire » centrée autour d'un apprentissage par cœur, cumulatif mettant en place des tâches simples. Il s'agit de leur faire saisir le sens de telles démarches en espérant que cette expérience et les questionnements qu'ils auront eu seront remobilisables dans leur vie de tous les jours face à un problème donné. L'ambition d'une telle tâche est de connecter les apprentissages des élèves à une situation réaliste et plausible. Quelle qu'elle soit, la mise en place d'une tâche complexe est à mettre en lien avec l'ambition du système éducatif français. Celui-ci entend former des citoyens responsables, capables de penser et de réagir de manière collective ou individuelle face à la complexité d'enjeux globaux ou quotidiens.

Enfin, l'ambition est également de mobiliser l'ensemble de la classe et nos élèves habituellement passifs en leur donnant l'opportunité de s'exprimer et de s'appuyer sur leurs ressources dans un projet qu'ils imagineront et feront vivre par eux-mêmes.

Cela nous amène à notre problématique de recherche : **Dans quelle mesure la mise en autonomie d'élèves de seconde autour d'une tâche complexe contribue à développer leurs apprentissages tout en favorisant de la motivation ?**

Deuxième partie : Quel dispositif et quelle mise en œuvre en classe de seconde : une tâche complexe censée « apprendre à apprendre » et motiver les élèves.

Nous aborderons ici la façon dont nous avons mené notre tâche complexe au sein de deux classes de seconde. Le chapitre choisi portait sur « Les mondes arctiques : une nouvelle frontière sur la planète ? »

1.La mise en œuvre d'une tâche complexe dans le cadre de la séquence « Les mondes arctiques » en classe de seconde

Avant d'expliquer le dispositif que nous avons choisi pour mettre en œuvre notre tâche complexe, il convient de décrire le contexte humain et matériel dans lequel nous avons réalisé notre expérimentation.

1.1.Deux classes de seconde aux profils différents dans un établissement polyvalent

Le lycée Ella Fitzgerald dans lequel a été menée l'expérimentation est un établissement polyvalent récemment rénové bénéficiant de bonnes conditions matérielles et très bien doté notamment en matière informatique. Il compte plus de 2000 élèves répartis entre le lycée général (1500) et une partie professionnelle (Bac pro et BTS). Le lycée est en-deçà des résultats attendus au Baccalauréat avec une valeur ajoutée négative.⁴³ Il connaît des difficultés qui se manifestent par le décrochage scolaire de ses élèves. C'est d'ailleurs en raison de cette difficulté que la ministre de l'éducation a fait un déplacement le 17 février 2017 dans l'établissement.⁴⁴

L'idée de mettre en œuvre une tâche complexe avec mes secondes est de permettre à ceux-ci de s'exprimer de manière inhabituelle – une classe éprouve notamment quelques difficultés avec le travail en classe.

Les deux classes dans lesquelles le dispositif a été testé sont deux classes de seconde. La majorité des élèves sont nés entre 2000 et 2001 et ont par conséquent entre 15 et 16 ans. Les effectifs sont respectivement de 35 élèves et 33 élèves. Ces classes même si elles présentent des effectifs importants ne sont difficiles à gérer sur le plan comportemental.

La classe qui comporte 35 élèves est une classe ambivalente. Elle est constituée d'une « tête de classe » efficace qui a de bons résultats mais une partie significative de la classe connaît des

⁴³ [http://www.education.gouv.fr/pid23934/fiche-lycee.html?etab=0380081G&lycee=LYCEE%20ELLA%20FITZGERALD%20\(GENERAL%20ET%20TECHNO.\)&ville=&departement=0&num=&annee=9&type=0&seriegt=&seriepro=&serie=GENERAL_TEC_HNO](http://www.education.gouv.fr/pid23934/fiche-lycee.html?etab=0380081G&lycee=LYCEE%20ELLA%20FITZGERALD%20(GENERAL%20ET%20TECHNO.)&ville=&departement=0&num=&annee=9&type=0&seriegt=&seriepro=&serie=GENERAL_TEC_HNO)

⁴⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid113176/mobilisation-pour-vaincre-le-decrochage-et-inauguration-d-ecole-deplacement-de-najat-vallaud-belkacem-dans-l-academie-de-grenoble.html>. Consulté le 25/04/2017.

difficultés de rédaction et de raisonnement. La classe connaît également quelques difficultés de concentration et de mise au travail accentuée par l'effet de nombre et les difficultés de compréhension de certains élèves. La tâche complexe sur l'Arctique est censée les motiver en les faisant travailler « autrement » tout en les responsabilisant dans leur travail. À noter que c'est également une classe dont une partie (environ 1/3) suit l'option artistique du lycée.

L'autre classe qui compte 33 élèves est très dynamique, scolaire avec un niveau nettement au-dessus de la normale. Seuls quelques élèves sont en difficultés et la classe travaille facilement avec curiosité. Je n'avais que peu d'appréhensions quant à la réalisation d'une tâche complexe avec eux.

2. Pourquoi mener une tâche complexe au sein du chapitre sur « Les mondes arctiques » ?

Le chapitre du programme est facultatif en seconde et cet espace n'est quasiment jamais abordé dans le reste de la scolarité. Cependant les enjeux considérés sont pourtant majeurs et font écho à une actualité « brûlante » sur la question.

En effet, la lutte contre le changement climatique qui a été un thème moteur de l'année 2015 (COP 21 de Paris notamment) a donné à cet espace une visibilité médiatique certaine. L'ours polaire est depuis une vingtaine d'années l'animal emblématique des menaces et des enjeux climatiques qui pèsent sur cette région et à fortiori sur le monde. Voici pour la « partie émergée » de cette question et les représentations collectives qu'elle véhicule.

Cependant et presque paradoxalement, les réalités de cette région demeurent méconnues du grand public en général et des élèves en particulier. En effet, concernant la « partie immergée », le choix du modèle de développement de cette région pose question à l'heure de l'ouverture de nouvelles routes maritimes. La région est également au cœur de stratégies actuelles variées, parfois opposées sur la question avec des enjeux dont les élèves ont peu conscience.

Il m'a semblé qu'un travail de groupe à trois élèves permettant d'incarner un acteur de la région serait particulièrement fécond au sein de ce chapitre pour dépasser leurs représentations (Ce qu'envisageait déjà De Vecchi dans sa description d'une situation problème). Lors de ce travail, était que chaque élève puisse faire valoir ses « ressources » innées ou acquises tout en les confrontant à celles des autres. L'idée était que cette situation les amène à en inventer de nouvelles. De plus, les documents du manuel ainsi que de nombreux articles de presse m'ont semblé pouvoir alimenter de façon pertinente la réflexion des élèves.

Nous expliquerons maintenant notre dispositif au sein de notre séquence.

3.L'organisation de la tâche complexe au sein de la séquence sur les « Mondes Arctiques »

La séquence s'est déroulée en trois temps : Un temps introductif et de découverte en classe, un temps de travail en groupe. Enfin un dernier temps a été dédié aux productions finales, *feedback* et à la conclusion à partir des travaux des élèves.

3.1.Un temps d'introduction guidé et « classique » (3h)

3.1.1 Donner les bases pour favoriser le travail de groupe

Le premier temps a été consacré à un travail en classe. Les élèves ont été prévenus dès le départ qu'ils auraient à mener un travail de groupe au CDI où ils incarneraient un acteur de l'Arctique, avec un objectif à atteindre en choisissant la stratégie qui leur paraîtrait la plus efficace. Il a d'abord fallu leur donner une base sur laquelle construire leur travail de groupe. Celle-ci s'est déroulée en 3h dans chaque classe.

La première séance introductive a cherché à définir l'Arctique à partir de plusieurs variables avant d'en évoquer les grands enjeux régionaux. Le travail s'est déroulé à partir des cartes du manuel ainsi que d'une caricature. Les élèves avaient pour consigne de prendre des notes après avoir répondu aux questions qui leur étaient posées. Celles-ci les amenaient à réfléchir à la problématique de séquence qui était la suivante : *Pourquoi l'Arctique devient-il un espace attractif ? Comment gérer cet espace fragile et convoité par de nombreux acteurs ?*

La seconde séance a cherché à montrer les différents acteurs et leurs principaux intérêts en Arctique. Le travail a été organisé à partir de documents variés. Le but de l'exercice était d'évoquer rapidement l'ensemble des acteurs et de nombreux documents (une dizaine) ainsi que de familiariser les élèves avec les documents du manuel. Nous les avons regroupé en quatre familles (États, Associations autochtones, ONG, Entreprises). Les acteurs ainsi que le manuel ont été remobilisés pour la tâche complexe et le travail de groupe au CDI par la suite.

La dernière séance a abordé la question de la gestion de cette espace en questionnant le rôle du conseil de l'Arctique à partir du manuel et d'un extrait du journal « Le 1 » (comment il permet d'apaiser les tensions régionales, ses limites en terme d'action et de verrouillage institutionnel par

les États).

Le reste de la séance a été dédié à la présentation de leur travail de groupe. Il leur a notamment été explicité ce qui était attendu et à quelles conditions (le fameux « deal » que P. Perrenoud évoquait). Ils ont été encouragés à constituer leurs groupes (choix de l'acteur et des membres du groupe). Je me suis explicitement réservé la possibilité d'ajuster en fonction du niveau, pour faciliter le travail et faire en sorte que tous les acteurs soient choisis. Ils avaient comme choix d'acteurs : 4 États membres du conseil de l'Arctique (Canada, Groenland ^(Danemark), Norvège, Russie), 2 associations autochtones (Conseil Circumpolaire Inuit, Conseil Sami), 2 ONG (Greenpeace et WWF), 2 entreprises (Total, Cosco), 1-2 États observateurs (France / Chine ^(uniquement pour la classe à 35)). Chaque groupe était constitué de trois personnes hormis l'ONG Greenpeace dont les objectifs paraissaient plus évidents (uniquement deux élèves).

3.1.2 Un temps d'explicitation nécessaire pour les élèves

Les deux objectifs finaux ainsi que les modalités d'évaluation ont été expliqués aux élèves. Ils allaient participer à une réunion du conseil Arctique en incarnant un acteur qui devrait se positionner sur la promotion des routes maritimes du nord-est et nord-ouest dans la région.

Les objectifs finaux étaient doubles :

Il s'agissait de **communiquer en incarnant l'acteur représenté** en fonction d'une stratégie qu'ils devaient définir. Celle-ci devrait être **justifiée** par écrit (sur feuille à part) en faisant appel aux éléments trouvés dans les sources/documents exploités. Aucun type de production n'était spécifiquement attendu mais celle-ci devait être cohérente avec leur acteur.

L'autre évaluation finale était la participation à la réunion du conseil en argumentant pour ou contre la promotion des routes maritimes par le passage du nord-est et/ou nord-ouest en deux à trois minutes. Chaque acteur devait après son argumentation formuler une proposition avant de procéder au vote de l'ensemble des États (seuls votants au conseil Arctique), puis de l'ensemble des acteurs (afin de voir s'il y aurait une différence).

Leur démarche et la prise de recul autour de celle-ci a été contrôlée par deux autoévaluations individuelles dont la première était immédiatement présente dans le « guide-élève » (Voir annexes). Les deux autoévaluations et évaluations finales ainsi que les observations faites en classe nous ont servi à vérifier nos hypothèses et notre problématique.

3.2. Le travail en groupe et en autonomie : Le cœur de la tâche complexe (5-6h)

Afin de remettre en route l'activité, les consignes et de l'intérêt de de cette activité leur ont été ré-expliquées. Il s'agissait dans un premier temps de connaître son acteur, définir ses buts, ses possibilités en définissant un « champs des possibles. » en fonction de l'angle choisi, ils devaient se positionner par rapport à la promotion des routes maritimes, adopter une stratégie de communication et préparer l'argumentation pour le jour de la conférence. La philosophie des évaluations intermédiaires devait leur permettre de prendre du recul sur leur travail en élaborant un processus de métacognition. La première était disponible dans le « guide élève »

La démarche était scénarisée et le démarrage a été concluant. Le choix de les faire travailler en groupe devait leur apprendre à se répartir le travail et faire en sorte que chacun soit le plus efficace possible. Le « guide élève » constituait une boîte à outils à disposition des élèves. Il leur a servi de repères et était censé les guider (But et esprit du travail / objectifs finaux et évaluations de la démarche / ressources à disposition à chercher et exploiter / pistes de réflexion pour analyser qui était leur acteur).

J'ai choisi une posture enseignante évolutive et dynamique. Je suis resté à leur disposition et j'ai essayé de passer voir chaque groupe pendant chaque heure de travail (environ 5 minutes par groupe). Ils avaient à disposition l'ensemble des ressources documentaires au sein de l'établissement sur l'Arctique (atlas, journaux préalablement sélectionnés par le personnel du CDI et pouvaient utiliser internet).

J'ai fait le choix conscient et certes critiquable de ne pas fixer un cadre trop rigide en définissant à l'avance des critères trop précis d'évaluation finale. J'ai souhaité que mes élèves ne soient pas écrasés sous le poids des consignes (déjà lourdes) et prennent en main leur travail, y compris en devant « tâtonner. » Étant novice pour mener ce type d'activité, cela m'a permis de ré-adapter notamment ma seconde autoévaluation. Concernant les critères d'évaluation finaux, je savais ce que je voulais obtenir mais j'ai attendu de voir comment la tâche complexe se mettait en place et le niveau d'avancement.

Les autoévaluations individuelles dont la première était disponible en fin de « guide-élève » étaient organisées de la façon suivante : Une partie collective pour évaluer le travail de leur groupe, une partie sur le travail personnel au sein du groupe, une partie sur les sources utilisées dans le travail.

L'idée d'avoir ces trois parties sous forme d'un tableau était pour les élèves d'effectuer un processus de métacognition, c'est à dire d'avoir un recul critique sur leur travail. L'idée était de valoriser

chaque élève (ce qui me semble s'approcher d'une forme de différenciation) dans le sens où un niveau particulier n'était pas attendu, mais il s'agissait pour l'élève de savoir se positionner par rapport au travail collectif et à son travail individuel. Le but était d'amorcer une prise de recul après deux séances (sur cinq). Cela devait leur permettre d'extérioriser leurs difficultés, de les réaliser pour être à même de les dépasser ce qui était l'ambition de fond de notre tâche complexe. Il me semble que cette compétence est essentielle pour travailler en autonomie et/ou en groupe et avoir un recul critique par rapport à ce que l'on fait. Être capable de prendre du recul et d'adapter ses décisions en fonction de cela est d'autant plus une compétence valorisée socialement et professionnellement pour ces jeunes « citoyens en herbe ».⁴⁵

⁴⁵ Perrenoud Philippe, *Quand l'école prétend préparer à la vie...*, Paris, ESF 2011, pp. 43-44.

3.3.L'évaluation finale et le bilan en classe : le « grand jour » pour les groupes

L'évaluation finale comportait deux objectifs que nous avons abordés précédemment et que nous avons rappelé pour mémoire (Voir grille d'évaluation en annexe qui avait été affichée en présentation lors des séances 4 et 5 / 4, 5 et 6) :

1. Une partie communicationnelle basée sur les intérêts de l'acteur que le travail de groupe devait définir avec un choix de support libre (affiche, vidéo, interview orale ou écrite, présentation). La moitié des points portait sur la justification de ce rendu (sources, choix de communication : À qui ? Pourquoi ? Comment ?). La seule limite était la cohérence de celle-ci.

2. Une partie argumentative à l'oral se positionnant sur l'ouverture ou non des routes maritimes en 2 à 3 minutes et proposant une initiative au conseil Arctique. Afin de théâtraliser et d'achever de scénariser la démarche, celle-ci a eu lieu en salle polyvalente du à un pupitre doté d'un micro et a été filmée (pour les élèves ayant donné leur autorisation). Le rôle de l'enseignant était de distribuer la parole à l'aide du micro en appelant solennellement chaque délégué (Ex : « J'en appelle maintenant à l'honorable délégué du Canada). En plus de l'argumentation suivie de leur proposition, l'enjeu était de parler au pupitre face à une assemblée réunie en salle polyvalente, ce qui est une compétence majeure qu'il m'a paru bon d'encourager comme aboutissement de ce travail bien qu'elle n'ait pas été travaillée explicitement au cours de l'année (excepté un débat en EMC).

Lors du passage d'un acteur (un orateur par groupe), les autres élèves devaient rester actifs et compléter un tableau pour repérer le positionnement de l'acteur, le type d'arguments utilisés ainsi que la proposition faite au conseil de l'Arctique.

Cette simulation de conférence (1h) a été suivie d'une synthèse en classe d'un peu moins d'une heure. Elle a commencé par un *feedback* informel sur leur travail en groupe et ce qu'ils avaient pu apprendre suivi d'un *feedback* écrit dont nous ferons l'analyse par la suite (voir questionnaire en annexe).

Enfin, la séance s'est achevée par la réalisation d'un schéma conclusif avec les élèves à partir de ce qu'ils avaient compris sur l'Arctique en liant enjeux arctiques, stratégies actorielles et la façon de gérer un tel espace qu'ils avaient chacun étudié.

Après avoir présenté l'esprit de notre séquence articulant notre tâche complexe, nous nous

attacherons désormais à étudier dans quelle mesure nos hypothèses de recherches ont été vérifiées.

Troisième partie : Dans quelle mesure notre tâche complexe sur « Les mondes arctiques » a-t-elle permis de favoriser la motivation et le développement des apprentissages de nos élèves ?

Nous recueillerons et analyserons ici les données recueillies et observées lors de l'expérimentation en classe. Nous verrons si celles-ci tendent à valider ou invalider les hypothèses que nous avons formulées. Nous évoquerons également les pistes d'amélioration de remédiation ou d'évolution que nous avons jugées pertinentes. En d'autres termes, notre tâche complexe a-t-elle été à la hauteur de ses ambitions ? A-t-elle permis à nos élèves de se créer de nouvelles ressources et les a-t-elle motivé ?

Nous reprendrons ici le canevas que nous avons tracé et tenterons de l'analyser point par point sans toutefois s'empêcher de mettre en évidence les liens qui peuvent exister entre celles-ci.

1.Retour réflexif sur le travail de groupe mis en œuvre au CDI

1.1.D'excellentes surprises observées dans l'ensemble

L'expérience a été très positive. L'immense majorité des groupes s'est très rapidement mise au travail et a abouti à une production honorable. En ré-explicant inlassablement les attendus (difficile il est vrai, à saisir), les groupes se sont emparés de l'activité proposée. Il a été très encourageant et valorisant d'observer des élèves habituellement passifs se prendre au jeu de rôle. Par exemple, un groupe composé d'une élève en réussite et de deux élèves en grandes difficultés (le premier très positif en classe mais ne travaillant pas, le second systématiquement passif en classe et à la maison) s'est immédiatement mobilisé et a régulièrement demandé de l'aide pour mener son travail en classe. Le pari consistant à mobiliser les élèves en travaillant autrement a ainsi été tenu.

Un groupe a connu de fortes frictions dans la répartition du travail et n'a pas réellement su les dépasser en faisant comme si de rien était. En effet, le groupe constitué de deux bons éléments a travaillé en excluant de fait la troisième personne du groupe. Cette-dernière en difficulté a rejeté la faute sur les deux autres membres du groupe. Les deux parties du groupe se sont rejeté mutuellement la faute. Malgré mes invitations à trouver un compromis (nécessité pour la première partie d'intégrer l'élève en difficulté quitte à aller moins vite et la deuxième à ne pas se bloquer et à participer activement au travail), les deux parties ont esquivé le problème en ne communiquant presque pas mais une tension palpable s'est faite sentir qui s'est retrouvée dans les autoévaluations.

Seul un groupe par classe n'a pas travaillé suffisamment ni demandé les aides nécessaires à leur enseignant ou au personnel du CDI et a fourni un travail en deçà de ce qui était attendu. Cela représente moins de 10% des effectifs (6 élèves sur 68) soit considérablement moins qu'en classe habituellement notamment pour la classe à 35 élèves. Cependant, ce manque de travail a pu trouver racine dans des difficultés que nous allons développer.

1.2.Des groupes confrontés à des difficultés techniques et de compréhension ce qui a nécessité une évolution des consignes

Un certain nombre de groupes s'est retrouvé confronté à des difficultés techniques. En effet, si certains groupes trouvaient la majorité de leurs sources dans les ressources documentaires à leur disposition (manuel, journaux, revues et atlas), quelques groupes devaient trouver l'essentiel des informations sur internet (le site gouvernemental de la France par exemple). Une difficulté technique s'est présentée puisque l'essentiel des séances a été marqué par l'impossibilité d'accéder au réseau du lycée victime (trois séances). La remédiation trouvée a été la possibilité d'utiliser l'accès internet sur leurs portables lorsqu'ils en disposaient, puis lors des dernières séances la fourniture par mes soins du site imprimé. Cependant, cela a eu pour conséquence une lecture difficile, voire un découragement pour certains. Un des groupes s'est d'ailleurs retranché derrière ce type d'arguments pour justifier un travail de très faible qualité. Enfin, quelques élèves peu enclins au travail ont pu être tentés par des activités sans rapport avec le but pédagogique recherché.

D'autre part, un élément de difficulté fondamental observé a été le fait que les élèves avaient du mal à comprendre ce qui était exigé d'eux en terme de démarche et d'évaluation finale (notamment dans la différenciation entre la partie communicationnelle et argumentative). Il a ainsi été nécessaire de répéter, clarifier voire de reformuler les attendus en termes d'autoévaluation, de démarche et de montrer en quoi cela leur permettait de prendre du recul. Mon soucis a été de comprendre si les groupes arrivaient à :

1. Définir qui était leur acteur et son/ses objectif(s)
2. Ce que leur acteur était en capacité de faire (« champs des possibles »).
3. Définir un but en incarnant cet acteur
4. Adopter une stratégie pertinente en fonction des buts recherchés et se positionner par rapport à l'encouragement ou non des routes maritimes

Afin d'y parvenir, les élèves devaient s'appuyer sur leur « guide-élève » et y étaient régulièrement renvoyés s'ils n'y avaient pas suffisamment prêté attention. De plus, il n'était pas obligatoire pour les élèves de suivre à la lettre la procédure ci-dessus – définie progressivement à force d'observations et d'explications – dans la mesure où si un groupe arrivait à retrouver ces éléments et à adopter une stratégie adéquate sans pour autant conscientiser ces éléments exacts, l'objectif de la tâche complexe était atteint.

Il a toutefois été nécessaire de faire évoluer les consignes et les objectifs au fur et à mesure des séances. Le but de ce processus était de ne pas charger outre-mesure de consignes et de « paperasse » les élèves et de leur permettre de mettre en œuvre un travail de réflexion sur leur démarche en groupe par rapport à l'objectif final. Les premières séances devaient clarifier le contexte et l'acteur incarné. Par la suite, le groupe devait définir des objectifs et une stratégie qui étaient cohérents en fonction du contexte de l'acteur représenté. Le passage de l'enseignant de groupe en groupe et la possibilité de le solliciter leur permettait de questionner leur stratégie, de leur demander d'en définir une si cela avait été oublié ou de la faire évoluer. À partir de cela, ils devaient préparer leur rendu communicationnel (support et sujet libre qui devait cependant être en rapport avec les objectifs de l'acteur et justifié) et l'argumentation afin de convaincre le jour de la conférence. Il a donc été important pour eux de se répartir et d'organiser leur travail de manière collective (voir autoévaluations en annexe). Il m'a semblé que c'était une compétence majeure que les élèves ont ainsi pu aborder. Cette démarche a également changé de ce qui était attendu d'eux puisqu'il avait été observé que les élèves ont tendance à trop individualiser leur travail même au sein d'une production collective. En effet, le risque souligné par l'ouvrage *Les compétences à l'école* était de voir le « meilleur élève » réaliser l'ensemble de la production.⁴⁶ Il s'agissait que chacun prenne part au travail et qu'il soit efficacement réparti. Les interventions de l'enseignant n'ont eu de cesse de questionner leur démarche à ce sujet et devaient les inciter à se répartir le travail après avoir défini leurs objectifs.

Si les groupes ont bien intégré la dimension argumentative de la réunion, le rendu communicationnel a été le point qui a suscité le plus grand nombre de questions de la part des élèves. En plus d'être complexe, le fait qu'il puisse prendre de multiples formes obligeait les élèves à questionner sans cesse leur démarche ce qui était loin d'être évident. J'ai ainsi dû clarifier ce que j'attendais d'eux à maintes reprises et j'ai décidé de projeter les critères de notation (écrit et oral) lors

⁴⁶ Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., « Faire acquérir des compétences » in *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, Paris, 2012, pp. 143-4.

des deux dernières séances. Si cela était à refaire, la feuille leur serait transmise dans le guide-élève en même temps que les deux autoévaluations et ils y seraient orientés le moment venu.

2. Les autoévaluations ont-elles permis de développer la métacognition de mes élèves de seconde ?

Nous aborderons désormais spécifiquement les autoévaluations. La première était à disposition des élèves dès le départ. La seconde leur a été donnée en séance 3. Nous en ferons une analyse qualitative et tenteront de relier celle-ci à notre objectif qui était de faire conscientiser celle-ci à nos élèves.

2.1. Analyse qualitative des autoévaluations

Le travail d'autoévaluation a été dans l'ensemble assez difficile. Il a fallu répéter de très nombreuses fois le but d'une telle démarche. Le travail a été peu pris au sérieux au départ. Les élèves avaient tendance à penser à l'objectif final et à faire des recherches mais sans questionner ce processus. Le fait que ce travail soit évalué et représente la moitié de la note finale a cependant forcé certains groupes à se mobiliser (probablement pas pour les bonnes raisons au départ). À travers ce passage obligé, j'ose cependant espérer que cela a permis à certains élèves de comprendre que réfléchir à ce processus était essentiel à chaque fois que l'on se retrouve face à un problème complexe. Le bilan de ces autoévaluations a ainsi été en demi-teinte pour certains des élèves les plus en difficulté qui n'ont pas réussi à en saisir la complexité. Elles ont cependant permis à d'autres de poser les problèmes. Enfin, quelques élèves ne sont pas du tout entrés dans la démarche et ont parfois eu de grandes difficultés de compréhension. Cependant, le fait de ramasser la première autoévaluation à la fin de la séance 3 a permis de voir si les groupes avaient défini à qui ils s'adressaient avec un choix de rendu. Cela permettait de les réorienter le cas échéant et de les accompagner dans leur démarche le cas échéant.

La seconde autoévaluation a été prise un peu plus au sérieux, a donné de meilleurs résultats et a mis en évidence une évolution positive. Le fait de ne pas l'avoir préparée en avance m'a également permis d'être un peu plus précis sur ce que j'attendais d'eux en les aidant à se positionner grâce à des phrases déjà écrites (pour les A – B – C – D). Les élèves maîtrisaient également un peu mieux leur acteur et comprenaient plus clairement ce qui était attendu d'eux. Il semble que seule une

partie des élèves a compris que ces autoévaluations étaient des outils qu'il fallait les mettre en relation au travail de groupe pour le faire avancer. Ces autoévaluations n'ont permis aux élèves que de développer partiellement ou superficiellement leur métacognition. Le point positif reste cependant que cela leur a permis au moins d'aborder ce type de processus intellectuel qu'ils pourront remobiliser notamment lors des TPE en classe de 1ère.

Comme le suggéraient les chercheurs, l'autoévaluation est une démarche qui pour être pleinement efficace devrait être mise en place dès le début de l'année et de façon régulière tout au long de la scolarité. Celle-ci est cependant essentielle dans une tâche complexe puisqu'elle permet aux élèves de réguler leur démarche. Même s'ils ont eu du mal à formaliser leur démarche de façon claire à l'aide de l'autoévaluation donnée, il est évident qu'ils se sont quand même posé de bonnes questions pour aboutir à leur travaux ⁴⁷ Une remédiation possible pour parfaire ce travail serait d'habituer les élèves à le faire au cours de l'année scolaire sur des tâches plus simples avec ce travail de groupe comme aboutissement. Nous avons déjà anticipé la difficulté que constitueraient les autoévaluations dans notre « État de l'art »

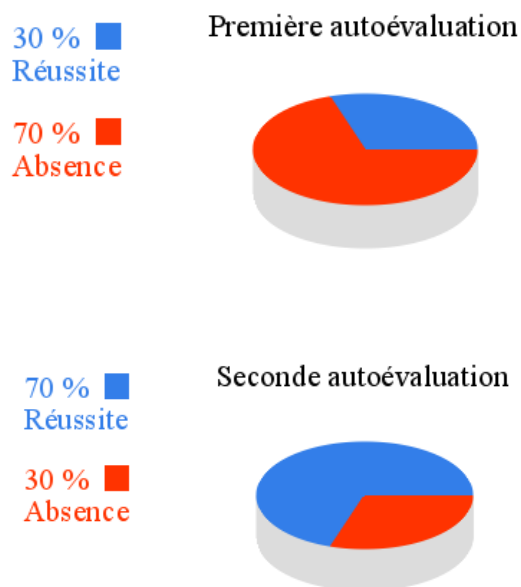
⁴⁷ Clerc F., « Vous avez dit complexité ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, pp. 14-15.

2.2. Analyse quantitative des autoévaluations

Nous avons choisi de procéder à une analyse quantitative de ces autoévaluations en complément de l'analyse qualitative ci-dessus. Il faut souligner que ces statistiques sont réalisées à partir d'un échantillon de moins de 70 élèves de seconde. Ces chiffres sont indicatifs et bien entendu insuffisants pour en tirer des conclusions qui se voudraient générales et universelles.

Les deux premiers diagrammes circulaires résument la capacité des groupes à définir la cible de leur communication ainsi qu'un rendu adapté d'une autoévaluation à l'autre (AE 1 = autoévaluation n.1).

Capacité des groupe à définir la cible du rendu communicationnel ainsi qu'un rendu adapté entre les deux autoévaluations (séances 3 et 5)

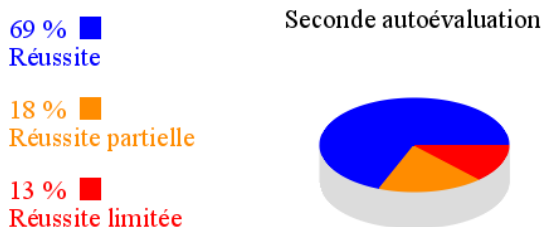
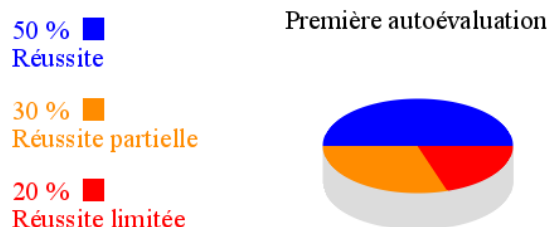


Interprétation des données : On peut noter qu'il y a eu une nette progression dans la définition des objectifs communicationnels entre les deux autoévaluations. Celle-ci est à relier à la compréhension du travail de groupe. Elle semble démontrer une appropriation pour plus de 2/3 des élèves.

Un second diagramme circulaire résume la capacité de chaque élève à remplir ses autoévaluations censées faciliter son processus métacognitif. Un élève est considéré en réussite s'il répond et justifie de manière pertinent à l'ensemble des trois parties de son autoévaluation n. 1 puis n. 2 (voir annexes). Un élève est considéré en réussite partielle si l'un des trois items de l'autoévaluation est

mal complété ou non compris. La réussite est considérée comme limitée si l'élève n'a complété efficacement qu'un seul des trois items de l'autoévaluation.

Réussite des élèves dans leur capacité à remplir leurs autoévaluations (séances 3 et 5)



La réussite des élèves semble également en progression. Une grande partie semble avoir compris comment le faire et nous pouvons être satisfaits de la diminution du nombre d'élèves en réussite limitée.

3. Les évaluations finales comme modalité d'étude : un bilan en demi-teinte

Nous nous pencherons désormais sur les évaluations finales de nos élèves. Nous aborderons les points positifs puis les limites de notre travail.

3.1. Des productions ambitieuses et variées. Des argumentations de qualité

Il nous semble important de souligner une fois encore, la qualité du travail de production et l'implication de nos élèves. Les productions finales communicationnelles ont été variées : présentation, affiche, dépliant, vidéo, interview écrite, lettre ouverte de la part d'un État.

L'ensemble des groupes s'est impliqué et a travaillé en fonction de choix propres et non imposés par l'enseignant. Il nous semble que les élèves ont pu être valorisés à travers ce travail. Il a également été gratifiant d'observer que laisser des libertés contribuait à ce que les élèves se saisissent à bras le corps du problème face auquel ils étaient confrontés. Il n'y a eu que très peu de passivité de leur part.

La scénarisation et la théâtralisation de la conférence ont participé à rendre la prise de parole au pupitre solennelle. Les interventions ont été sérieuses et de qualité appuyées sur le travail au CDI. La majorité des groupes semble avoir fait de son mieux pour préparer ce moment d'argumentation qui a souvent été applaudi par la salle. Certains groupes ont ainsi appuyé leur argumentaire sur certains piliers du développement durable et ont essayé de rassurer l'auditoire. D'autres ont au contraire cherché à mettre en garde contre les dérives concernant l'encouragement de ces routes maritimes. Il a été enfin très intéressant de voir qu'un même acteur pouvait réagir d'une classe à l'autre (sans pour autant perdre en cohérence).

À titre d'exemple, les représentants des populations autochtones ont adopté des positions diverses. Certains se sont prononcés contre ces routes commerciales car ils jugeaient que le développement ne leur bénéficierait pas de toute façon. D'autres ont montré les risques environnementaux des routes et se sont positionnés pour à condition qu'une partie des droits de passage leur soit reversée en contrepartie.

Environ 70% des groupes ont formulé une proposition cohérente au conseil arctique. Cette statistique est à relier aux réussites des autoévaluations que nous avons commenté précédemment.

Au niveau formel, une classe semblait assez bien maîtriser l'oral puisqu'un certain nombre d'élèves était capable de se détacher de ses notes. L'autre classe a été un peu plus intimidée par le public et a lu ses notes. Il pourrait à ce titre être intéressant de monter un projet pédagogique en lien avec des professeurs de français qui pourraient travailler l'argumentation orale et l'expression des élèves.

3.2. Une tâche trop complexe par certains aspects pour certains de mes secondes ?

Notre tâche complexe a connu des revers concernant la production finale écrite. Le « point noir » du travail a porté sur la justification que les groupes devaient mettre en œuvre (grille d'évaluation en annexe). Il leur était demandé d'appuyer leur travail sur des sources et c'est pour cela que les autoévaluations comportaient à chaque fois une partie sur les sources leur demandant de les consigner de manière précise. Celles-ci devaient constituer une aide pour les élèves et être remobilisées. Les choix de communications des groupes sur leur rendu devaient être justifiés sur feuille à part en se basant sur les sources étudiées (Pourquoi s'adresser à tel public ? Pourquoi de cette manière ? Où le groupe a-t-il trouvé ses informations etc...).

La justification et le travail sur les sources se sont révélés beaucoup trop difficiles pour nos classes de seconde ou l'enseignant n'a pas suffisamment appuyé sur la mise en relation des différentes parties de la séquence (autoévaluations, productions finales). Il nous semble que cette attente était déconnectée de la capacité effective de nos élèves de seconde. Ce travail semblerait plus évident en

classe de première ou terminale dans le cadre d'une préparation au travail universitaire. Le travail de groupe demandé était déjà conséquent et suffisamment complexe pour être réalisé en 5h. En définitive, seuls les meilleurs élèves ont appliqué cette consigne en terminant le travail à la maison ce qui ne représente que quelques groupes sur les deux classes (environ 10%). Ce travail inhabituel pour les classes de seconde ne serait pas inintéressant mais appellerait (comme pour les autoévaluations d'ailleurs) à être mis en place dans le cadre d'une progressivité annuelle. En effet cette tâche complexe, pourrait être l'aboutissement d'un travail annuel avec une activité spécifiquement dédiée au travail sur les sources en lien avec les documentalistes. Cette tâche complexe serait alors plutôt l'aboutissement d'un travail sur l'année mais serait un projet qui resterait « scolaire. » Il serait ainsi davantage tourné vers une compilation des compétences travaillées sur l'année que vers une découverte de ses capacités, du travail de groupe et de la confrontation à des difficultés.

Enfin, il nous semble que ce travail a été un marchepied vers la classe de première notamment avec les TPE où un grand nombre d'élèves semble éprouver des difficultés à conscientiser leurs démarches.

4.Qu'en ont pensé les élèves et quelles sont les pistes pour améliorer ce dispositif ? (*feedback* anonyme)

Nous achèverons notre mémoire par le retour des élèves ainsi que par les possibilités d'évolution de notre travail.

Les élèves ont rempli un questionnaire anonyme qui leur permettaient de donner leur avis ainsi que de proposer des pistes de réflexion (questionnaire en annexe). Le but recherché était de recueillir leur avis sur le travail qu'ils avaient mené. Il s'agissait de voir s'ils ont été motivé par cette activité et voir s'ils arrivaient à formaliser ce qu'ils y avaient appris. Ils pouvaient donner les points positifs et négatifs d'une telle activité et pouvaient formuler des pistes d'amélioration (très intéressantes pour faire évoluer le dispositif pédagogique).

Tableau : *Feedback* rempli par les élèves de façon anonyme

Oui	1	2	3	4	Non
Referiez-vous un tel travail ?	35%	44%	16%	5%	
Avez-vous été motivé par un tel travail ?	33%	47%	19%	5%	

Avez-vous pris du plaisir à participer à cette activité ?	30%	47%	19%	5%	
Avez-vous rencontré des difficultés au sein de votre groupe	14%	26%	26%	35%	
Avez-vous rencontré des difficultés dans votre travail personnel ?	9%	33%	40%	19%	

Ces *feedback* semblent conforter les observations que nous avons menées et nous permettent de les corroborer ou les nuancer. En effet, plus de 75% des élèves ont répondu qu'ils avaient été motivé, pris plaisir et qu'ils seraient prêts à refaire ce travail (1 ou 2 sur 4). Le pari de l'originalité et de réaliser une activité qui sorte de l'ordinaire semble avoir été à la hauteur.

Plus de 40% des élèves a rencontré des difficultés de travail au sein de son groupe et dans son travail au CDI. Le reste semble avoir réussi à les dépasser. L'activité étant volontairement complexe, nous interprétons ces résultats comme très encourageant. Un nombre sensible d'élève a su « s'en sortir à son avantage » et être compétant dans la situation qui leur était proposée.⁴⁸ Cela n'enlève en rien la difficulté de cette tâche complexe et aux pistes d'améliorations.

Au niveau qualitatif :

Les élèves pointent comme points positifs l'apprentissage du travail en groupe avec la capacité de chacun d'apporter « sa pierre à l'édifice. » L'apprentissage de l'autonomie, la responsabilisation, ainsi que la liberté laissée semblent avoir motivé les élèves. L'expression à l'oral (qui a permis à certains de « dépasser [leurs] peurs, » de gérer le stress), le fait d'être en salle polyvalente ainsi que le caractère atypique du projet sont des points mis en valeur par les élèves qui font écho à ce que nous avons observé. La diversité des points de vue, la possibilité de travailler à leur rythme semblent enfin avoir intéressé un certain nombre d'élèves dans la classe.

Les élèves pointent comme éléments négatifs le manque de temps en classe et un travail important à la maison avec des difficultés pour certains à se revoir en groupe. Cet élément demanderait à être davantage anticipé la prochaine fois. Un point récurrent est enfin le fait que certains élèves se soient sentis « perdus, » qu'il aurait fallu simplifier ou mieux expliquer les consignes (nous souscrivons avec cette analyse). Enfin, le dysfonctionnement du matériel informatique, l'absence de choix du groupe et le déséquilibre pour certains avec des élèves ne travaillant pas assez (certains groupes

⁴⁸ Perrenoud Philippe, *Quand l'école prétend préparer à la vie...*, Paris, ESF, 2011, pp. 43-44.

étaient en effet inadaptés) ont également été une cause de désagrément pour les élèves.

En ce qui concerne les méthodes et raisonnements appris qui pourraient être remobilisés (les fameuses « ressources » que nous évoquions dans l'État de l'art), une partie des élèves dit avoir appris à « chercher des informations presque sans consignes », avoir appris à organiser ses recherches, à répartir le travail en se fixant des objectifs, avoir appris à argumenter par rapport à une opinion donnée.

Ces réponses sont positives puisque l'objectif était de travailler différemment, de les motiver tout en leur donnant la possibilité de se créer de nouvelles compétences remobilisables.

Concernant les suggestions émises par les élèves, ceux-ci ont exprimé la volonté d'avoir des consignes mieux expliquées avec à la fois plus de clarté et de détails (nous retrouvons ici les difficultés exprimées dans notre « État de l'art » inhérentes à la tâche complexe). Certains ont exprimé la volonté d'organiser un débat entre les acteurs (ce qui pourrait être un autre projet ou remplacer le rendu communicationnel). Sa mise en œuvre nous semble cependant difficile surtout s'il faut déboucher sur une prise de décision. Certains élèves auraient également aimé choisir le thème de la tâche complexe à l'avance.

À titre personnel, nous pensons que le travail pourrait être amélioré en travaillant sur nos consignes. L'idée serait d'isoler la consigne générale et de la rendre encore plus explicite en la résumant en une ou deux phrases. À côté de cela, le « guide-élève » pourrait être un peu plus détaillé à propos du rendu communicationnel. L'évaluation de celui-ci pourrait également être moins exigeante pour un niveau seconde notamment sur la mobilisation et le détail attendu concernant les sources. La justification de celui-ci nous paraît cependant essentielle. Il pourrait également être remplacé par un récapitulatif de l'argumentation (ce qui simplifierait notre tâche mais la réduirait à un travail d'argumentation).

Des pistes d'évolution de ce travail seraient de l'intégrer au sein de logiques interdisciplinaires. La possibilité de travailler avec une classe européenne ou des enseignants de LVE (qui réfléchissent en fonction d'une tâche finale ce qui est similaire à une tâche complexe) nous semble une évolution possible pour ce dispositif. Une collaboration avec des enseignants de français sur le travail argumentatif à l'oral (AP par exemple) nous semble également pertinent.

La possibilité d'un débat entre acteurs comprenant des négociations et la recherche d'un accord commun pourrait donner lieu à une simulation Model United Nation (MUN). Le dispositif pourrait

ainsi être mis en place entre demi-groupes ou entre plusieurs classes.

Conclusions et bilan personnel

Rappel de la problématique de recherche : **Dans quelle mesure la mise en autonomie d'élèves de seconde autour d'une tâche complexe contribue à développer leurs apprentissages tout en favorisant de la motivation ?**

Il nous semble que les élèves ont réussi à adopter le comportement qui était attendu d'eux et qu'ils ont démontré leur compétence en s'en sortant « à [leur] avantage » (Perrenoud).

Les autoévaluations et l'aboutissement à des réalisations concrètes et variées ont permis aux élèves de développer des « ressources » que certains semblent en mesure de remobiliser. Cette tâche complexe leur a permis d'être acteurs de leurs apprentissages, et de progresser vers davantage d'autonomie et de compétence. La tâche complexe que nous avons proposée semble avoir permis aux élèves de pouvoir analyser un discours en adoptant une stratégie actorielle. Le fait de travailler de manière inhabituelle dans les choix mis en œuvre au sein du groupe et la possibilité d'exercer sa liberté – qui reste une des promesses de notre République – semble avoir grandement motivé nos élèves. Toutefois, l'autonomie mise en œuvre demeure relative et demande à être poursuivie et encouragée au cours des années suivantes.

Une tâche complexe semble permettre le développement de l'esprit critique et mobilise l'intelligence des élèves vers un apprentissage non cumulatif et linéaire. Ce dispositif pédagogique nous paraît approprié pour répondre à la préoccupation de former à terme des citoyens autonomes avec une tête « bien faite. »

Sur le plan personnel et professionnel, il a été plaisant de voir les élèves s'éveiller et aller « naturellement » vers l'appropriation de la connaissance pour répondre à l'objectif qui leur était fixé. Les voir prendre des initiatives, être créatifs tout en respectant le cadre de travail semble les avoir valorisés. La mise en œuvre d'une tâche complexe a permis une prise de recul intéressante et d'expérimenter une pédagogie où le professeur n'est plus *l'Alpha et l'Oméga* de la classe. Il est en effet bien plus gratifiant de voir une classe travailler d'elle-même plutôt que de la voir peiner à suivre le raisonnement de son enseignant. Ce dernier n'est en effet qu'un passeur ou un guide pour

les élèves qui progressent de manière positive vers l'appropriation et la construction de leur savoir.

Bibliographie

Articles :

- Clerc F., « Vous avez dit complexité ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510
Grau S., Sanchez A.-M., « La complexité sans complexe », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510.
Juan S., « Enquête au labo », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510.
Perrenoux P., « Le projet, un générateur de situations complexes », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510.
Wzietek A., « Raconter le monde », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2014 n. 510, p. 41.

Ouvrages

- De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes tous niveaux : éducation à la citoyenneté et philosophie, biologie et géologie, physique, histoire, géographie*, Paris, Hachette, 2004.
Perrenoud Philippe, *Quand l'école prétend préparer à la vie...*, Paris, ESF 2011.
Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., « Faire acquérir des compétences » in *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, Paris, 2012

Documents Internet

- Michaux D., « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe » in *stratégies de pilotage : évaluation et validation de la compétence 3*, Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html> Consulté le 06/03/2017.

« Repères pour la mise en œuvre de la différenciation pédagogique », site de l'Académie de Dijon,
Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/grands_dossier/02/5/reperes_differeciation-pedagogique_Dijon_579025.pdf, consulté le 24/04/2017.

GRAF, « Impliquer l'élève dans son évaluation », *Évaluer pour faire réussir les élèves*, p. 13.
Repéré à : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/ou-l-on-parle-d-evaluation/> Consulté le 24/04/2017.

Meirieu P., « Le Pari de l'éducabilité » ENPJJ / Novembre 2008. Consulté le 01/03/2017.
Repéré à <http://meirieu.com>

Bulletin officiel n. 4 du 29 avril 2010.
Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf

<http://www.education.gouv.fr/cid113176/mobilisation-pour-vaincre-le-decrochage-et-inauguration-d-ecole-deplacement-de-najat-vallaud-belkacem-dans-l-academie-de-grenoble.html>. Consulté le 25/04/2017.

Annexes

Annexe n. 1 : Plan du cours introduisant les mondes arctiques

Annexe n. 2 : Guide-élève pour le travail de groupe

Annexe n. 3 : Autoévaluations n. 1 et 2

Annexe n. 4 : Grille d'évaluation finale

Annexe n. 5 : Questionnaire anonyme (feedback)

Annexe n. 1 : Plan du cours introduisant les mondes arctiques

Introduction : L'arctique, un espace contraignant comportant de nombreuses potentialités

I - Quelles sont les intérêts des différents acteurs présents en Arctique ?

II - Comment gérer et gouverner l'espace arctique ? L'exemple du conseil de l'Arctique

Annexe n. 2 : Guide-élève pour le travail de groupe

I- Le but de ce travail

1) Pourquoi cet exercice ?

Ce travail a pour but de vous faire adopter une **démarche autonome** en vous rendant **actif**. Il vous donne l'opportunité d'utiliser votre créativité et vous projette dans une **situation réaliste** pour arriver à un objectif donné.

Vous travaillerez en autonomie en petits groupes au CDI / salle informatique pendant 5 séances de 55 minutes. Votre travail sera basé sur un travail de **recherche documentaire fouillé**.

2) Objectifs et Compétences travaillées

1. Développer des méthodes de travail en groupe et individuelles

-Organiser un travail de groupe de manière efficace

-Questionner, autoévaluer et adapter sa démarche personnelle ainsi que celle de son groupe de travail.

2. S'immerger dans la démarche d'un acteur présent Arctique

-Comprendre, choisir et adopter la stratégie d'un acteur présent en Arctique de façon cohérente en se positionnant pour ou contre l'ouverture d'une route maritime.

-Communiquer et faire valoir les positions d'un acteur de l'Arctique à travers un rendu libre (Écrit).

-Argumenter lors d'un débat réglé et proposer une solution. (Oral)

II- Consigne générale.

1) Consigne

Une réunion du « Conseil Arctique » va avoir lieu pour décider s'il **encourage l'ouverture ou non de routes maritimes** en Arctique par le passage du nord-est et / ou du nord-ouest.

Vous incarnez un acteur dans la conférence qui doit argumenter et donner sa position lors de la réunion. Des entreprises, des ONG, des États et des associations autochtones qui seront présents à la conférence se mobilisent pour **convaincre et s'exprimer pour ou contre avant la réunion**. Ils s'exprimeront **tous**, le jour de la réunion et **formuleront** une proposition. La **réunion sera suivie d'un vote** pour ou contre l'ouverture de ces routes maritimes.

2) Vous avez deux objectifs :

1. Votre acteur doit **communiquer, et faire connaître ses positions sur le sujet de la réunion** avant qu'elle n'ait lieu. Votre **travail se base sur un travail de recherche** à partir des ressources que vous avez à disposition et que vous pourrez trouver. Avec votre groupe et selon les **objectifs que vous aurez définis** pour votre acteur, vos envies, votre imagination et vos savoir-faire, vous **produirez un rendu** (ex : brochure documentaire, vidéo, affiche, publicité, schéma, carte, présentation) **dont les choix seront à justifier**.
2. Le jour de la réunion, votre acteur doit **argumenter** à l'oral en quelques minutes (2'30"-3 " par acteur) et **proposer une initiative**. Le conseil procédera ensuite à un vote.

3) Rendus et évaluations (critères)

- **Deux autoévaluations** (séance 3 et séance 5) remplies par vos soins et complétées par le professeur d'HG (voir grille à la fin du guide). Coef 2 * 0,5
- Un rendu final avant la conférence Coef 0,5
 - Bonne analyse de l'acteur et de ses buts
 - Cohérence du discours avec l'acteur choisi
 - Choix de la « cible » de l'acteur
 - Capacité de l'acteur à convaincre celui qu'il a visé.
 - Choix du support pour faire valoir les intérêts de son acteurs

-Inventivité sur le rendu

- Une participation de 2-3 minutes par groupe le jour du débat (coef 0,5) :
 - Respect du temps imparti / Être le plus efficace possible en un minimum de temps /
 - Capacité à convaincre (parler de manière claire et poser sa voix)

III - Ressources documentaires à disposition

1. **Le cours** et les notes que vous avez prises en classe qui vous donnent des pistes.
2. **Votre manuel** (notamment les documents que nous avons utilisés en classe) + le vocabulaire
3. **Les ressources du CDI** (demander conseils aux documentalistes)
 - a) Des ouvrages disponibles au CDI

Atlas : Atlas des pôles, éditions autrement / Grand Atlas 2015, éditions autrement

Revue et magazines sur l'Arctique :

La documentation photographique n. 8020 *Les mondes arctiques, miroirs de la mondialisation.*
 - b) Les articles de presse disponibles au CDI ou sur internet

Ex : Courrier international / Le Monde / Le figaro

Les échos pour les enjeux économiques
4. Ressources Internet

ATTENTION À VOS SOURCES

 - a) Des sites d'**organismes** de recherche **spécialisés** sur l'Arctique

Institut Polaire Français

Recherches Arctiques du CNRS
 - b) Les **sites internet officiels de vos acteurs** qui évoquent la question (ATTENTION à prendre en compte le discours de l'acteur).
5. Le personnel du CDI et votre professeur de géographie sont naturellement à votre disposition pour vous aider à trouver des ouvrages ou vous orienter dans votre démarche en cas de doute.

IV - Pistes de réflexion (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? pourquoi ?)

Qui est notre acteur ? Quel(s) pilier(s) du développement durable valorise notre acteur ? Quel est l'objectif de notre acteur ?

Notre acteur est-il connu ? Veut-il l'être ou non ? A qui nous adressons-nous ?

Quelle stratégie allons-nous mettre en place pour convaincre avant la réunion ?

Comment nous répartissons-nous le travail au sein du groupe?

En cours de route : Allons nous dans le sens de l'objectif que nous nous sommes fixés ? Si non, que devons nous changer (notre stratégie ou notre objectif)?

À la fin : Avons-nous atteint notre objectif ? L'avons-nous modifié en cours de route ? Pourquoi ?

Annexe n. 3 : Autoévaluations n. 1 et 2

GRILLE INDIVIDUELLE D'AUTO-ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE n. 1 - «Les mondes arctiques»

Nom, Prénom, classe et demi-groupe :

Acteur incarné par le groupe :

À qui le groupe s'adresse-t-il et quel est le choix du rendu ?

• Évaluer la démarche de son groupe (cocher la case correspondante et formuler des remarques si besoin)				
	A	B	C	
	Le groupe fait le point sur le travail régulièrement et réussit à définir des objectifs clairs.	Le groupe fait le point de manière irrégulière et/ou peine à définir un cap de manière claire.	Le groupe ne fait pas le point sur le travail et/ou n'a pas défini de cap.	
	Le groupe se pose des questions pertinentes sur sa démarche et parvient à appliquer des solutions aux problèmes rencontrés.	Le groupe se pose des questions pertinentes mais peine à dépasser ses difficultés.	Le groupe ne se pose pas suffisamment de questions pertinentes et ne dépasse pas ses difficultés.	
• Évaluer sa démarche au sein du groupe (A justifier et expliquer dans la case correspondante)				
Critères et indicateurs de réussite	A	B	C	
Capacité personnelle à faire vivre le travail de groupe				
J'arrive à intégrer mon travail au sein du groupe. Il a du sens.				
Travail personnel régulier				
• Auto-évaluer la mobilisation des ressources par le groupe (détaillez à l'intérieur des cases)				
Critères et indicateurs de réussite	Articles de presse	Livres, Atlas ou magazines	Sources Internet	Documents du manuel (page et numéro)
Sources retenues (Cochez la case correspondante et détaillez ci-dessous)				
Sont-elles en rapport avec le but choisi ? (justifiez)				

Remarques personnelles (écrites en bleu)

GRILLE INDIVIDUELLE D'AUTO-ÉVALUATION FINALE (n. 2) - «Les mondes arctiques»

Nom, Prénom, classe et demi-groupe :
Acteur incarné par le groupe. À qui le groupe s'adresse-t-il et quel est le choix du rendu ?

* Évaluer la démarche de son groupe de la séance 3 à 5 (cocher la case correspondante et justifier votre choix)			
Critères et indicateurs de réussite	A	B	C
<i>Définition des objectifs de votre acteur</i>	Le groupe a réussi à (re)définir des objectifs cohérents, clair et s'y est tenu.	Les objectifs du groupe ont été peu définis et le travail a été difficile.	Le groupe n'a pas réussi à définir d'objectifs clairs
<i>Choix du rendu</i>	Le rendu choisi est adapté aux objectifs	Le rendu choisi est peu pertinent et cohérent au regard des objectifs.	Le rendu est inadapté
<i>Appuyer son travail sur des sources pertinentes pour justifier les choix de son acteur</i>	Le travail du groupe s'est appuyé sur des sources variées, bien sélectionnées et exploitées.	Le groupe utilise des sources peu variées ou celles-ci sont mal exploitées ce qui pose quelques problèmes de cohérence.	Le nombre de sources est insuffisant ou insuffisamment exploitée
<i>La démarche du groupe</i>	Le groupe s'est posé des questions pertinentes sur sa démarche et a réussi à appliquer des solutions aux problèmes rencontrés.	Le groupe s'est posé des questions pertinentes mais un nombre important de difficultés n'ont pas été dépassées	Le groupe ne s'est pas posé suffisamment de questions pertinentes et n'a pas dépassé pas ses difficultés.
* Évaluer sa démarche au sein du groupe (À JUSTIFIER et EXPLIQUER dans la case correspondante)			
Critères et indicateurs de réussite	A	B	C
<i>Je réussis à intégrer mon travail au sein du groupe</i>			
<i>Mon travail a du sens. J'arrive à l'intégrer au sein du groupe.</i>			
<i>Travail personnel régulier</i>			

* Auto-évaluer la mobilisation des ressources par le groupe (détaillez à l'intérieur des cases)				
Critères et indicateurs de réussite	Articles de presse (citer le journal et l'article)	Livres, Atlas ou magazines (citer l'article ou les pages retenues)	Sources Internet	Documents du manuel (pages et numéro du document)
<i>Sources retenues (Cocher la case correspondante et détaillez ci-dessous)</i>				
<i>Sont-elles en rapport avec les objectifs que vous avez choisis ? (justifiez)</i>				

Remarques personnelles éventuelles ou suggestions.

Annexe n. 4 : Grille d'évaluation finale

GRILLE D'EVALUATION ORALE - «Les mondes arctiques» : Simulation du Conseil Arctique

ÉCRIT (Communication)

Justifier les choix du rendu (feuille à part) /5				
A	B	C	D	
Enjeux bien cernés et clairs				
Capacité à mobiliser et à faire référence aux sources				
Cohérence avec le contexte				
Pertinence et sérieux de la production. Valeur représentative				
Rendu final /5				
A	B	C	D	
Pertinence et sérieux de la production au regard de l'acteur incarné				
Imagination, variété des supports et originalité du rendu				

ORAL (Argumentation)

Forme de l'oral /3

Forme de l'oral /3				
A	B	C	D	
S'adresser à son public. Poser sa voix, gérer le silence.				
Respect du temps imparti (2-3)				
Jeux de jeu et autres éléments				
Qualité de l'argumentation (FOND) /7				
A	B	C	D	
Qualité de l'argumentation (précision, pas de contenance, connaissance du contexte)				
Présentation générale convaincante				
Proposition cohérente et réaliste au regard des objectifs de l'acteur				

Annexe n. 5 : Questionnaire anonyme (feedback)

Referiez vous un tel travail ?

1 2 3 4

Avez vous été motivé par cette activité ?

1 2 3 4

Avez vous pris du plaisir à participer à cette activité ?

1 2 3 4

Avez vous rencontré des difficultés

Au sein de votre groupe ?

1 2 3 4

Dans votre travail personnel au CDI ?

1 2 3 4

Avez-vous appris des méthodes, raisonnements qui pourront être remobilisées dans une autre situation (que ce soit en classe ou dans la vie de tous les jours) ? Lesquelles ?

Selon vous, quels sont les points positifs et les points négatifs d'une telle activité ?

Selon vous, qu'est ce qui pourrait être amélioré par votre enseignant dans l'organisation de ce travail ?

Autres suggestions

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Second degré** **Parcours : Histoire-Géographie**

Titre/Title Autonomiser, motiver et développer les apprentissages de ses élèves grâce à une tâche complexe en géographie

Auteur/Author : **Valentin Lanthéaume**

Résumé :

Une École qui prépare à la vie et forme des citoyens autonomes et critiques est une préoccupation majeure de l'École républicaine du XXI^{ème} siècle. La tâche complexe est un dispositif pédagogique qui vise à redonner aux élèves des marges de manœuvre dans leurs apprentissages en les motivant et en les autonomisant. À travers un dispositif scénarisé, les élèves sont appelés à inventer une stratégie qui peut être variable mais répond à un objectif clair. Une tâche complexe fait appel à des « ressources » qui peuvent être des savoir-faire et compétences scolaires comme extra-scolaires. À travers un travail d'autoévaluation, elle demande aux élèves un recul sur les moyens et les stratégies à mettre en place face à une situation réaliste. L'ambition de la tâche complexe est de leur permettre de développer des compétences remobilisables dans leur vie de tous les jours. Ce pari pédagogique expérimenté en classe de seconde a pour objectif d'éveiller les élèves à la complexité du monde en articulant compétences scolaires et compétences « innées. »

Mots clés : Géographie, lycée, seconde, tâche complexe, motivation, autoévaluation, compétences, métacognition, travail de groupe.

Summary:

One of the major concerns of 21st century French Republican high school is to prepare its future citizens to real life problems. A « **tâche complexe** » aims to teach its students back some autonomy while motivating them. Through a realistic objective, students are expected to invent a strategy which has to be effective although it can be different from one group to another. To do so, students are expected to use skills they have learnt at school but which may also come from their everyday life experience. Students have to assess their strategy in a realistic situation. The overall ambition of a « tâche complexe » is to give students transferable skills which may be used again facing a complex situation in their everyday life. This pedagogic bet aims to make students aware of the world complexity, articulating school skills and innate abilities.

Keywords: Geography, French high school, tâche complexe, motivation, self-assessment, metacognition, teamwork.