

Définition d'une famille de tâches



P E R F O R M A



Les auteurs ont utilisé le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement pour favoriser la fluidité du texte.



Ce document est disponible sous licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International
(BY : Reconnaissance de la paternité de l'œuvre, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modification)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Pour citer ce document :

Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016). *Définition d'une famille de tâches*.

Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/famille-taches.pdf>

Présentation et remerciements

Produit dans le cadre du Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), le présent document est une adaptation et une fusion de trois documents conçus et produits par Guylaine Gauthier, Elaine Charette et Pablo Castell, conseillers pédagogiques au Cégep à distance, avec l'accompagnement pédagogique apporté par la professeure Julie Lyne Leroux dans le cadre du cours PERFORMA *Instruments et évaluation* (EVA-803).

Ce document a été conçu en cohérence avec les politiques et règles du Cégep à distance et le contenu a été adapté au cadre du Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), auquel ont participé le Secteur PERFORMA et le Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, ainsi que le Cégep à distance.

Merci à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce document, particulièrement :

- Pour la conception des contenus originaux :
 - Guylaine Gauthier, conseillère pédagogique, Cégep à distance;
 - Elaine Charette, conseillère pédagogique, Cégep à distance;
 - Pablo Castell, conseiller pédagogique, Cégep à distance.

- Pour la version PCUC :
 - Sophie Ringuet, conseillère pédagogique, Cégep à distance;
 - Jonathan Fontaine, responsable de programme, Cégep à distance;
 - Yves Munn, conseiller pédagogique, Cégep à distance;
 - Julie Lyne Leroux, professeure agrégée à la Faculté d'éducation, au Secteur PERFORMA et au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke.



Introduction

Ce document porte sur les familles de tâches et peut s'avérer très utile lors de la planification et de la conception du processus d'évaluation des compétences en formation à distance. Il est divisé en quatre parties. La première aborde les aspects généraux du concept « famille de tâches » et en présente une définition, ainsi que des caractéristiques des tâches appartenant à une même famille. La deuxième consiste en un procédurier qui permet de définir une famille de tâches. La troisième comporte une liste de vérification qui permet de confirmer si une famille de tâche est délimitée d'une manière précise et claire, et si les tâches d'évaluation planifiées appartiennent bel et bien à cette famille. Enfin, la quatrième partie présente une foire aux questions.



Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance et Université de Sherbrooke — 2013-2016

Vous pouvez partager ce document selon les termes de la Licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International.

(BY : Reconnaissance de la paternité du document, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modifications permises)

1. Qu'est-ce qu'une famille de tâches?

Termes proches ou équivalents : famille de situations, situations de compétence, catégorie de tâches, catégorie de situations, classe de situations, situations-tâches.

1.1 Définition

Une famille de tâches regroupe un ensemble de tâches complexes de niveau plus ou moins équivalent ayant des caractéristiques communes et incontournables sous des dehors, ou « habillages », différents. Ces caractéristiques, appelées « invariants » par De Ketele (2013), sont au nombre de quatre : le type de contexte, le type de ressources, la tâche et les attentes.¹

1.2 Mise en garde

Il existe encore un flou théorique important autour de la notion de famille de tâches, aussi essentielle cette notion soit-elle. Les zones d'ombre relatives à la définition du concept et à son opérationnalisation seront éclaircies avec le temps.

Les propositions des principaux auteurs sur la notion de famille de tâches ont toutes été adaptées, à des degrés divers, au contexte du Cégep à distance. Par exemple, l'invariant « Informations (fournies ou non fournies) » de De Ketele a été remplacé par les invariants « Attentes » et « Ressources externes », que nous jugeons plus clairs du fait qu'ils sont déjà ancrés dans les pratiques et le vocabulaire du Cégep à distance.

La caractéristique « Attentes » peut toutefois varier à l'intérieur d'une même famille de tâches, selon la dynamique et l'étendue de la compétence. Par exemple, un genre littéraire tel un conte, une nouvelle ou un mode d'emploi peut représenter un résultat attendu que ne partage pas l'ensemble des tâches de la même famille si la compétence consiste à appliquer la démarche d'écriture pour produire des textes variés (Scallon, 2004a).

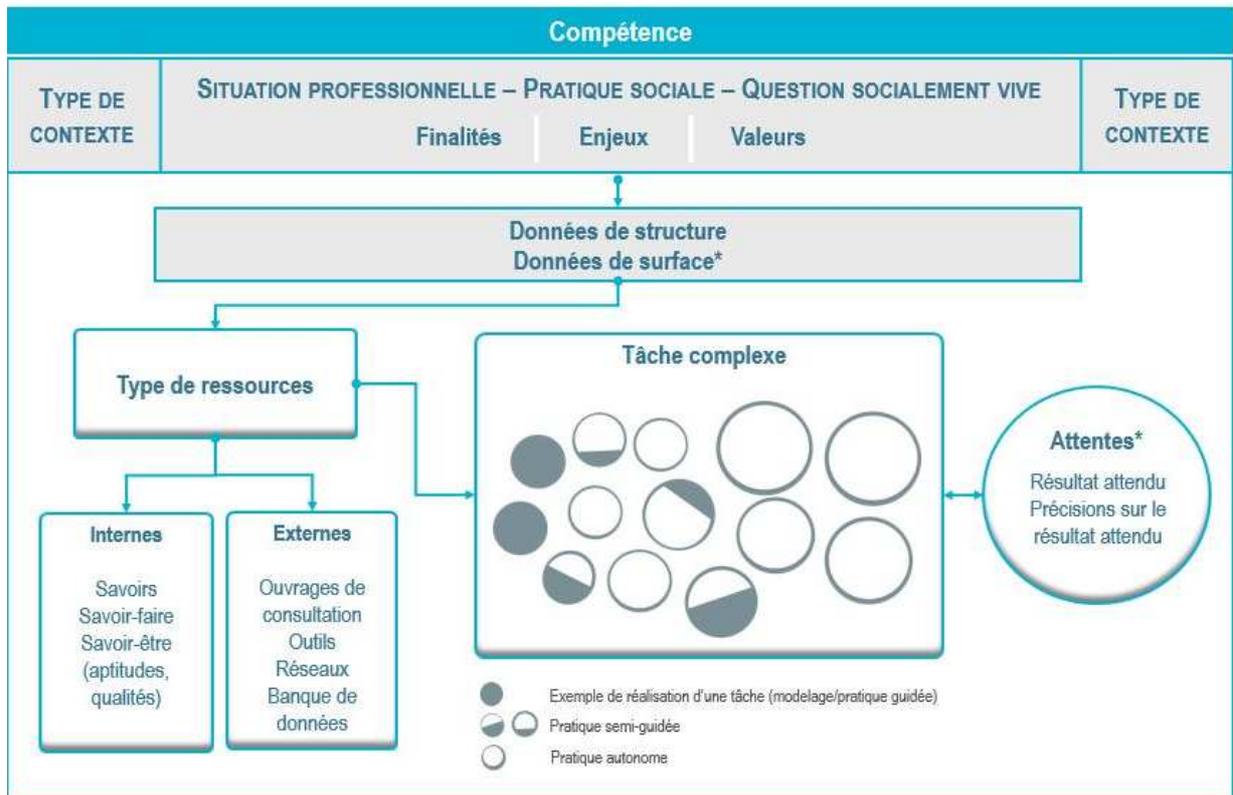
1.3 Schématisation

Le schéma suivant présente l'ensemble des caractéristiques d'une tâche à l'intérieur d'une même famille, soit celles qui ne varient pas (les caractéristiques communes ou les invariants) et

1. La question à se poser est la suivante : est-ce que la caractéristique identifiée a un impact sur la tâche? Si elle n'en a pas, il s'agit de l'habillage. Si elle en a, c'est un invariant.



celles qui varient (les dehors ou les habillages). Dans ce schéma, les caractéristiques qui varient ou qui peuvent varier sont identifiées au moyen d'un astérisque (*). Les termes ayant trait aux caractéristiques sont définis dans la section qui suit.



1.4 Caractéristiques d'une tâche appartenant à une même famille

Type de contexte

Désigne une situation de référence issue d'un milieu de travail (situation professionnelle²) ou de l'environnement social et médiatique (pratique sociale³ et question socialement vive⁴) qui renvoie à des finalités, à des enjeux et à des valeurs. Le lieu d'exercice (milieu hospitalier, maison de repos, centre de santé, grande ou petite entreprise, etc.) et les rôles (chercheur, gestionnaire, technicien, etc.) peuvent aider à circonscrire le contexte. (Bizier, 2009, p. 31 à 42)

Finalités

Renvoient au but, au sens des tâches à accomplir dans un contexte particulier, comme, par exemple, soulager la douleur du patient, contribuer à l'analyse financière d'un projet d'investissement et de financement, expliquer l'apport de la sociologie à la compréhension de différents phénomènes humains. Peuvent être identiques à l'énoncé de compétence.

Enjeux

Représentent les défis liés au contexte de réalisation de la tâche. Par exemple, agir avec rapidité, composer avec des problèmes mal définis, etc.

Valeurs

Sont liées à la profession, à la famille de tâches et à la tâche à réaliser. Elles sont des « [s]ources de motivation majeures qui influenceront l'agir, aussi bien de l'étudiant que du diplômé, comme professionnel, comme citoyen ou encore, plus prosaïquement, comme être humain » (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009, p. 19). Une valeur est aussi définie comme « [q]ualité, mérite, utilité ou importance intrinsèque [...] d'un ensemble de savoirs ou d'activités » ou comme « [é]lément essentiel et fondamental [...] d'un domaine de savoirs ou d'activités » (Legendre, 2005, p. 1429). Prégent, Bernard et Kozanitis (2009) affirment que l'autonomie, la responsabilité, le sens de l'éthique et le respect sont des valeurs souvent développées dans les cours.

-
2. **Situation professionnelle** : une situation représentative de celle qui est vécue par un professionnel en milieu de travail.
 3. **Pratique sociale** : une activité courante dans un milieu donné, par exemple la pratique des chercheurs impliqués dans un projet de recherche ou la pratique d'un journaliste dans l'élaboration d'un article.
 4. **Question socialement vive** : une question d'actualité qui interpelle la société et ne fait pas l'unanimité chez les spécialistes ou les experts. Exemples de sujets controversés : la peine de mort, la mondialisation et la gratuité scolaire.



Données contextuelles

Englobent toutes les données liées au contexte : les données de surface et les données de structure. Les données de surface désignent le dehors ou l'habillage; elles permettent de générer des situations différentes, mais en apparence seulement. Les données de structure sont inhérentes à la tâche; elles doivent être traitées ou manipulées pour produire les résultats attendus.

Type de ressources

Renvoie aux ressources prioritaires pour réaliser la tâche, soit une combinaison personnelle de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (ressources internes) et un ensemble de ressources extérieures à soi (ressources externes) comme des dictionnaires, des logiciels et des gabarits de travail.

Tâche complexe

Une tâche complexe correspond à ce que l'étudiant doit accomplir en vue de développer la compétence du cours ou en démontrer la maîtrise. Elle implique un ensemble d'actions et se distancie d'une tâche trop procéduralisée (répétition d'actions) ou déjà automatisée. La réalisation d'une tâche complexe implique la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. À ne pas confondre avec un savoir-faire qui équivaut à une action plus élémentaire. En début d'apprentissage, des précisions (consignes, indices, suggestions de manières de résoudre, questions, etc.) pour réaliser la tâche peuvent être fournies à l'étudiant afin de le guider dans sa démarche (étayage). Au fur et à mesure de sa progression, les précisions diminuent afin de permettre à l'étudiant de résoudre de manière autonome les tâches qui lui sont présentées, en mobilisant les ressources pertinentes à bon escient et au bon moment.

Attentes

Indiquent le résultat attendu et les précisions relatives à celui-ci. Exemples de résultats : un rapport écrit de 700 mots, une présentation orale de deux minutes et un tableau d'amortissement accompagné de sa description. Exemple de précisions : fournir des traces de la démarche suivie; présenter deux arguments et deux contre-arguments; mettre en évidence les données importantes. Faire attention à ne pas confondre les précisions pour la réalisation de la tâche (voir plus haut) avec les précisions relatives aux attentes. Les premières guident l'étudiant en lui expliquant comment réaliser la tâche; les secondes détaillent le résultat attendu.



1.5 Pourquoi définir une famille de tâches?

Si...	Alors...	Et donc...
<ul style="list-style-type: none"> la compétence représente chez l'étudiant une potentialité à agir de manière efficace et contrôlée dans différentes situations problèmes⁵ en mobilisant et en combinant un ensemble de ressources internes⁶ qu'il possède et de ressources externes⁷ qu'il va chercher dans son environnement; ces situations problèmes, issues du monde du travail ou de l'environnement social et médiatique, se caractérisent par des tâches complexes débouchant sur un résultat concret devant répondre à des attentes précises; 	<ul style="list-style-type: none"> la compétence est indissociable des tâches emblématiques d'une pratique (disciplinaire, professionnelle ou sociale) pouvant être concrétisées à l'intérieur d'une formation à distance en enseignement supérieur, c'est-à-dire transformées en tâches d'apprentissage et d'évaluation; 	<ul style="list-style-type: none"> la trame d'un cours axé sur le développement de compétences devrait être une succession de tâches faisant appel au répertoire de ressources lié à la compétence – et non une succession de ressources; tout en sachant qu'un nombre suffisant de ressources doivent être apprises par l'étudiant dans un laps de temps variable selon ses acquis antérieurs et la compétence ciblée; tout en sachant que des tâches complexes doivent être précédées de tâches simples, partielles, décomposées ou décontextualisées.
<ul style="list-style-type: none"> l'étudiant doit préalablement apprendre à intégrer seul les ressources qu'il a apprises pour résoudre une tâche avant d'être évalué sur sa capacité à le faire; au moins trois occasions distinctes et indépendantes les unes des autres doivent être données à l'étudiant pour démontrer sa maîtrise de la compétence⁸ afin de poser un jugement pertinent, valide et fiable sur le seuil d'atteinte de sa compétence, tout en reconnaissant son droit à l'erreur dans la qualité du résultat et de son exécution; 	<ul style="list-style-type: none"> l'étudiant, qui a appris un nombre suffisant de ressources, doit être placé régulièrement en situation d'intégrer celles-ci en réalisant des tâches qui sont : <ul style="list-style-type: none"> soit de plus en plus complètes et complexes, soit complètes et complexes, mais dont les exigences vont croissant; les tâches doivent être de niveau équivalent sans être trop similaires afin d'éviter de placer l'étudiant en <i>situation de reproduction</i>⁹; 	<ul style="list-style-type: none"> il est impératif de déterminer une famille de tâches de façon à s'assurer que l'étudiant travaille toujours sur la même compétence et qu'il est bel et bien évalué au regard de celle-ci; les tâches issues de la même famille doivent posséder des caractéristiques communes (données de structure) sous des dehors différents (données de surface ou habillages);

5. Une situation problème est un terme générique désignant : un contexte et les données qui en découlent — une tâche complexe qui pose un défi. Cette définition est fortement inspirée de De Ketele (2013) et de Scallon (2004b, 2015).

6. Les ressources internes font référence aux composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices propres à l'individu. Exemples : savoirs, savoir-faire et savoir-être. (Tardif, 2006, p. 13-51)

7. Les ressources externes sont les composantes extérieures à l'individu. Exemples : contenus imprimés, contenus numériques, personnes-ressources, outils et services. (Tardif, 2006, p. 13-51)

8. La règle des $\frac{2}{3}$ par De Ketele dans Roegiers (2004, p. 188).

9. Une situation de reproduction est une situation familière de restitution d'un savoir ou d'application, de manière routinière ou répétée, de principes, de règles ou d'actions. Cette définition est fortement inspirée de Scallon (2004b, 2015).



Si...	Alors...	Et donc...
		<ul style="list-style-type: none">▪ il faut guider l'étudiant dans la mobilisation et la combinaison adéquate de ses ressources d'une tâche à l'autre en faisant ressortir, entre autres, les caractéristiques communes aux tâches de la même famille;▪ tout en sachant que cette aide doit aller décroissant, l'étudiant devant apprendre à résoudre seul une tâche complexe.



2. Procédurier pour définir une famille de tâche

Le tableau suivant présente un procédurier qui permet de définir une famille de tâches.

Procédurier pour définir une famille de tâches

Étapes	Actions	Exemples
Étape 1	<p>a. À partir du plan cadre¹⁰ et spécifiquement, de l'objectif intégrateur¹¹ : valider la tâche de l'évaluation finale.</p> <p>b. Si elle est juste : passer à l'étape 2.</p> <p>c. Sinon, formuler une hypothèse sur ce que doit être la tâche finale du cours et définir le libellé de la tâche, qui comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (A) l'action de la tâche (le quoi faire); - (O) l'objet de cette action (le résultat); - (S) le sujet de cet objet (ce sur quoi porte l'objet). <p>N'oubliez pas que le niveau taxonomique de l'énoncé de la compétence du cours doit être pris en compte.</p>	<p>Rédiger (A) un texte explicatif (O) sur les fondements de la religion catholique (S).</p> <p>Présenter oralement (A) un rapport d'analyse (O) sur l'efficacité du système de santé au Québec (S).</p>
Étape 2	<p>De façon instinctive, sous forme de remue-méninges :</p> <p>a. Faire ressortir et noter les caractéristiques propres à cette tâche.</p> <p>Notez que le libellé de la tâche finale qui a été établi lors de l'étape précédente oriente la définition de ces caractéristiques communes.</p> <p>b. Faire ressortir des caractéristiques qui peuvent varier (l'habillage) dans la tâche et pour les différentes mises en situation qui pourraient être présentées à l'élève.</p>	

10. « Dans l'enseignement collégial, un plan-cadre sert de référence aux professeurs pour établir leur plan de cours. » (Legendre, 2005, p. 1050) Il comprend différentes informations telles que le titre du cours, le titre du programme, la ou les compétences ciblées, l'état de développement des compétences, les préalables, la participation du cours aux buts généraux et aux intentions éducatives du programme, la description du cours, les objectifs des grandes étapes d'apprentissage et les éléments de contenu essentiel, ainsi que des informations sur l'évaluation finale du cours et les critères.

11. L'objectif intégrateur est à atteindre au terme du cours. Il est formulé du point de vue de l'élève, comporte un verbe d'action et décrit un comportement observable. L'objectif intégrateur est propre au cours et est très près de la compétence visée par le cours, bien qu'il puisse être davantage contextualisé que l'énoncé de la compétence (Pelletier, 2004, p. 2-3). Pour référer à ce concept, d'autres termes peuvent être utilisés dans les établissements d'enseignement, tels que « cible d'apprentissage », « cible de formation », « objectif terminal », etc.



Étapes	Actions	Exemples
<p>Étape 3</p>	<p>Classifier ces caractéristiques communes selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le type de contexte; ▪ La tâche; ▪ Les attentes; ▪ Le type de ressources. 	<p>Le type d'exigences</p>
<p>Étape 4</p>	<p>Pour compléter votre travail et mieux circonscrire votre famille de tâches, vous pouvez ajouter de nouvelles caractéristiques ou modifier, s'il y a lieu, celles que vous avez définies préalablement (Étape 2), et ce, selon le type de contexte, la tâche et les attentes.</p> <p>Le type de contexte</p> <p>a. Identifier les référénts :</p> <ul style="list-style-type: none"> – d'un milieu de travail (situation professionnelle) ou – de l'environnement social ou médiatique (pratique sociale ou question socialement vive). <p>b. Identifier le lieu d'exercice de la tâche (pour les programmes techniques).</p> <p>c. Identifier les finalités de la tâche (but, sens des tâches à accomplir dans un contexte particulier).</p> <p>d. Identifier les enjeux (défis liés au contexte).</p> <p>e. Identifier les valeurs.</p> <p>f. Identifier les données contextuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les données de surface (habillage); – les données inhérentes à la situation problème. 	<p>Questions socialement vives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Devrait-on rouler en voiture électrique (liberté d'expression)? ▪ Est-ce que l'éducation devrait être gratuite pour tous de la maternelle à l'université? <p>Lieu d'exercice de la tâche (pour les programmes techniques) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En petite ou grande entreprise; ▪ Dans un hôpital ou une clinique; ▪ Etc. <p>Finalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ À quoi sert la tâche? Pourquoi? Déterminer la finalité et le but contextualisé du cours ou encore du programme. <p>Enjeux (défi à relever) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour les étudiants du Programme de Techniques de comptabilité et de gestion : faire preuve d'initiative, par exemple dans le contexte d'une petite entreprise (par rapport à celui d'une grande entreprise); ▪ Langues : utiliser les standards et les normes grammaticales et faire preuve d'ouverture envers les autres cultures. <p>Valeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Au Collège de Rosemont (2016), par exemple, les valeurs sont l'accessibilité, l'engagement, la collaboration, l'écocitoyenneté. <p>Données contextuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel est le type de situation de communication de la famille de tâches : communication orale ou écrite, ou les deux? ▪ Quelle est la visée du texte (descriptive, explicative, persuasive, etc.)? En existe-t-il plus d'une?



Étapes	Actions	Exemples
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel genre doit-on privilégier (éditorial, lettre, roman, dissertation, poème, article de journal, résumé, etc.)? Doit-on en privilégier plus d'un? ▪ Qui est le destinataire? Y a-t-il plus d'un destinataire? À qui s'adresse-t-on? ▪ Etc.
	<p>La tâche</p> <p>a. Déterminer le niveau taxonomique exigé par cette tâche.</p> <p>b. Nommer les actions à réaliser (rédiger, produire, présenter oralement, etc.).</p>	
	<p>Attentes*</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminer le résultat attendu (produit final) et donner des précisions sur celui-ci. 	<p>Visée :</p> <p>Par exemple, dans les cours d'anglais langue seconde, peu importe le type de textes, l'invariant pourrait être qu'il y ait communication orale et écrite. Le genre, ici, deviendrait un habillage.</p> <p>Genre :</p> <p>Pour un cours de philosophie où l'étudiant doit maîtriser la rédaction de la dissertation, le genre (la dissertation) serait un invariant.</p>
	<p>Ressources prioritaires à mobiliser</p> <p>Déterminer les ressources internes (savoirs¹², savoir-faire¹³ et savoir-être¹⁴) et externes pour exécuter la tâche complexe.</p>	

12. Le **savoir**, ou « connaissance déclarative », est défini ainsi par Legendre : « Connaissance relative à l'existence, au caractère ou à la nature de termes, de définitions, de faits, d'informations factuelles, de propriétés, de phénomènes, de données particulières, de règles, de conventions, de symboles, de représentations, de principes, de lois, de théories et de structures » (Legendre, 2005, p. 277).
13. Le **savoir-faire**, aussi appelé « habileté », correspond, selon une définition adaptée de Lebrun (2005, p. 126), à « la manière dont l'individu exerce ses connaissances en les appliquant dans divers problèmes qui lui sont posés », et ce, en tenant compte des procédures (savoir comment), des conditions et des stratégies (savoir quand, pourquoi et où).
14. Le **savoir-être**, qui est synonyme d'*attitudes* selon Legendre, est défini par lui comme étant un « [é]tat d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 2005, p. 138). Lebrun définit le **savoir-être** tout simplement comme « la manière par laquelle l'individu se situe en tant que personne à part entière : par rapport au contexte, par rapport à lui-même dans ce contexte, par rapport à sa position personnelle face aux problèmes qui s'y posent, par rapport aux autres » (Lebrun, 2005, p. 126).



3. Listes de vérification – Famille de tâches

Afin de confirmer si vous avez **délimité** d'une manière précise et claire la **famille de tâches** concernée par la **compétence visée**, servez-vous de la liste de vérification suivante.

Note. – Les caractéristiques accompagnées d'un (*) dans la grille de vérification qui suit sont des caractéristiques qui peuvent **varier** à l'intérieur d'une même **famille de tâches**. Toutes les **autres** sont des **caractéristiques communes** de la **famille de tâches**.

Liste de vérification 1

Caractéristiques d'une famille de tâches				
	Caractéristiques	Oui	Non	Commentaires
Type de contexte	Une situation de référence est décrite. Elle se rapporte à la compétence visée et est issue : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Soit d'un milieu de travail (situation professionnelle); ▪ Soit de l'environnement social et médiatique (pratique sociale et question socialement vive). 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Cette situation de référence renvoie à : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Des finalités (but, sens des tâches à accomplir dans un contexte particulier); ▪ Des enjeux (défis liés au contexte); ▪ Des valeurs. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Cette situation comprend des données contextuelles, soit : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les données structurelles (inhérentes au problème); ▪ les données de surface (habillage)*. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tâches complexes	Les tâches appartenant à cette famille impliquent un ensemble d'actions que l'étudiant doit accomplir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



Caractéristiques d'une famille de tâches					
Caractéristiques		Oui	Non	Commentaires	
	Ces tâches relèvent de processus cognitifs supérieurs .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Attentes	Le résultat attendu (production ou performance) et des précisions sur celui-ci sont déterminés.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Types de ressources	Des ressources internes (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) sont nécessaires à la réalisation de la tâche et ont été listées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Des ressources externes (par exemple : une calculatrice, un logiciel, un dictionnaire, une personne-ressource, etc.) sont nécessaires à la réalisation de la tâche et ont été précisées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		



Afin de valider que les **tâches d'évaluation** proposées appartiennent à une **famille de tâches** donnée, servez-vous de la liste de vérification suivante.

Liste de vérification 2

Critères auxquels doit répondre une tâche complexe pour appartenir à une famille donnée			
Critères La tâche complexe...	Oui	Non	Commentaires
Possède les caractéristiques communes (invariants) de la famille de tâches donnée liées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Au type de contexte ▪ Aux tâches complexes ▪ Aux attentes ▪ Aux types de ressources 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Possède un niveau de complexité et de difficulté similaire ou équivalent à celui d'une autre tâche appartenant à la même famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Permet à l'étudiant de travailler toujours sur la même compétence et d'être évalué au regard de celle-ci (et pas d'une autre).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fait appel à la mobilisation et à la combinaison de ressources internes et externes liées à la compétence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fournit des informations réalistes et authentiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Est nouvelle pour l'étudiant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Comprend de l'information essentielle à sa résolution et présente des informations superflues non nécessaires à sa résolution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Est signifiante pour l'étudiant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



4. Foire aux questions

Q. Quelle doit être l'ampleur d'une famille de tâches?

R. Une famille de tâches ne doit être ni trop restreinte ni trop vaste. Sa définition fait appel au jugement de celui ou de celle qui est responsable d'en dessiner les contours. Il s'agit d'un acte arbitraire et subjectif. Toutefois, le recours aux caractéristiques communes peut aider à circonscrire une famille.

Q. Une tâche complexe doit-elle mobiliser l'ensemble des ressources liées à la compétence?

R. Une tâche, aussi complexe soit-elle, ne doit pas nécessairement exiger l'utilisation de l'ensemble des ressources liées à la compétence. Toutefois, une tâche qui exige des ressources extérieures à ce répertoire ne fait pas partie de la même famille de tâches.

Q. Les tâches issues d'une même famille doivent-elles être identiques?

R. Les tâches issues d'une même famille doivent être équivalentes, jamais identiques. Des tâches identiques placent l'étudiant en situation de reproduction, et non de compétence. La compétence n'est pas un savoir-faire pouvant être appliqué en dehors de tout contexte du fait qu'il correspond « à une démarche algorithmique, c'est-à-dire à un ensemble fini d'actions, à une séquence d'actions qu'il est possible de circonscrire et de stabiliser d'une manière définitive » (Tardif, 2006, p. 24). Ceci étant dit, il n'est pas toujours simple de distinguer entre savoir-agir et savoir-faire. Là encore, le jugement est de mise.

Q. Comment délimiter une famille de tâches en formation générale au collégial?

R. En formation générale au collégial, les énoncés de compétence ne renvoient pas toujours à des familles de tâches de façon aussi évidente qu'en formation professionnelle. Scallon suggère de formuler la compétence, ou « l'objectif intégrateur », en mettant l'accent sur une capacité plutôt que sur une production ou performance précise. Ainsi, au lieu d'avoir « Écrire des textes variés », l'on aurait « Appliquer la démarche d'écriture pour produire des textes variés » (Scallon, 2004a, p. 12). Ceci a des conséquences importantes sur la définition de la famille de tâches liée à la compétence, le genre littéraire devenant dans ce cas précis un élément de l'habillement (une donnée de surface) pouvant varier, plutôt qu'un invariant.



Q. Peut-on avoir plusieurs familles de tâches dans un même cours?

R. Tout dépend de l'étendue de la compétence. Cette étendue devient de plus en plus importante au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans un programme (niveau d'expertise). C'est pourquoi un paramètre qui était de l'ordre de l'invariant au début du programme peut n'être qu'un élément de l'habillage à la fin de ce même programme.



Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance et Université de Sherbrooke — 2013-2016

Vous pouvez partager ce document selon les termes de la Licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International.

(BY : Reconnaissance de la paternité du document, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modifications permises)

Références bibliographiques

- Bizier, N. (2009). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. Dans N. Bizier (dir.), *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* (p. 31-42). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Collège de Rosemont (2011). *Projet éducatif*. Repéré à <http://www.crosemont.qc.ca/le-college/projet-educatif>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59-74. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>
- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre: allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-, Belgique : Academia Bruylant.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 197-249). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Pelletier, D. (2004). *Guide pour l'élaboration d'un plan-cadre de cours — Document de travail*. Montréal, Québec : Collège de Rosemont.
- Prégent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Scallon, G. (2004a). Situations-tâches pour inférer des compétences. Dans *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Scallon, G. (2004b). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Québec : ERPI.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation. (Lire le chapitre 1, « Le concept de compétence », p. 13-51.)

