

# Liste de vérification d'une tâche complexe et authentique



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). *Liste de vérification d'une tâche complexe et authentique*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/verification-taches.pdf>

## Remerciements

Produit dans le cadre du Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), grâce à la participation conjointe du Cégep à distance, du Secteur PERFORMA et du Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, le présent document est une adaptation partielle de *Liste de vérification d'une tâche complexe et authentique*, document conçu par Michel Vervais, conseiller pédagogique et responsable de programme au Cégep à distance, avec l'accompagnement de la professeure Julie Lyne Leroux lors du cours *Instruments et évaluation* (EVA-803).

Élaboré en cohérence avec les politiques et règles du Cégep à distance, ce document peut être utile lors des étapes de planification et de conception du processus d'évaluation des compétences en formation à distance. Selon l'approche par compétences, une tâche d'évaluation proposée à des étudiants doit être complexe et authentique. La présente liste de vérification permet de s'assurer que la tâche planifiée et conçue possède les caractéristiques souhaitées.

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

- Pour la conception du contenu original :
  - Michel Vervais, responsable de programme, 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 vise à fournir aux différents acteurs de l'enseignement de niveau collégial, particulièrement aux concepteurs de cours à distance, une liste de vérification<sup>1</sup> utilisable lors de la planification et de la conception des évaluations d'un cours. Cette liste permet en effet à la personne concernée d'analyser chaque tâche<sup>2</sup> d'évaluation d'un cours afin de s'assurer qu'elle possède les caractéristiques d'une tâche complexe et authentique.

- 
1. Cette liste de vérification est adaptée à l'enseignement de niveau collégial.
  2. Une **tâche** d'évaluation correspond à ce que l'étudiant doit accomplir en vue de démontrer la maîtrise de la compétence du cours. La réalisation d'une tâche complexe implique la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être.



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)

## Liste de vérification

Thématiques et énoncés	✓	Remarques
<b>1. Caractère signifiant de la tâche</b> <b>La tâche est signifiante, parce qu'elle remplit les conditions suivantes :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle est alignée sur le profil de sortie du programme, la compétence ciblée et l'objectif intégrateur<sup>3</sup> du cours.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle simule une situation réelle liée au futur contexte professionnel de l'étudiant (programme technique) ou une situation réelle de la vie courante (programme préuniversitaire).</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle propose un contexte de réalisation<sup>4</sup> totalement cohérent avec celui précisé dans l'ensemble objectif et standard du programme ministériel.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle tient compte de la place du cours dans le programme.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle représente un défi pour l'étudiant.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle présente un niveau de difficulté comparable à celui de tâches déjà proposées dans le cours, mais est suffisamment nouvelle de manière qu'elle évite de placer l'étudiant dans une situation de reproduction<sup>5</sup>.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle est accompagnée de précisions (consignes, indices, modèles de résolution suggérés, questions, etc.) qui sont indiquées en fonction du degré d'autonomie attendu de la part de l'étudiant et le guident dans la réalisation de la tâche en question.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	

3. L'**objectif intégrateur** est à atteindre au terme du cours. Il est formulé du point de vue de l'étudiant, 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.

4. Le **contexte de réalisation**, lorsque décrit dans le programme ministériel, précise dans quelles conditions la compétence devra s'exercer. Dans le cadre d'un programme technique, le contexte concerne la situation d'exercice de la profession, pour la compétence visée, au seuil d'entrée sur le marché du travail.

5. 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 (2004, p. 36-40).



Thématiques et énoncés	✓	Remarques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle est adaptée selon qu'elle s'effectue dans un contexte d'évaluation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– diagnostique;</li> <li>– formative;</li> <li>– sommative<sup>6</sup>.</li> </ul> </li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'il s'agit d'une tâche d'évaluation finale, elle correspond à un niveau taxonomique équivalent à celui identifié dans l'ensemble objectif et standard du programme d'études ministériel et permet d'évaluer le niveau d'atteinte de la compétence.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<b>2. Mobilisation de ressources internes et externes</b> <b>La tâche amène l'étudiant :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à résoudre un problème qui implique la mobilisation de différentes ressources internes<sup>7</sup> pertinentes;</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à recourir à une ou plusieurs habiletés métacognitives;</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à utiliser différentes ressources externes<sup>8</sup> pertinentes;</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à faire preuve de jugement lorsqu'il recourt à ses ressources internes et externes.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à utiliser des ressources documentaires authentiques qui reposent sur des données réelles ou réalistes.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	

6. Voir les définitions de l'**évaluation diagnostique**, de l'**évaluation formative** et de l'**évaluation sommative** dans la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de votre établissement (PIEA). Selon la PIEA du Collège de Rosemont : « [L'évaluation diagnostique] a pour principal objectif de repérer les acquis et les difficultés éventuelles des étudiants à un moment précis de leur apprentissage. Par exemple, au début d'une grande étape d'un cours, elle permet à l'enseignante ou l'enseignant de vérifier le niveau de compétences de chaque étudiante, étudiant ou du groupe afin de mieux organiser la suite des activités d'apprentissage. Cette évaluation vise donc à juger des acquis afin de construire à partir de ceux-ci. » (Collège de Rosemont, 2010, p. 8) Toujours selon cette PIEA : « L'évaluation formative est plutôt celle qui est pratiquée en cours d'apprentissage et qui fournit des informations sur la progression des apprentissages. Elle est utile à la fois aux étudiants et aux enseignants. Elle permet aux étudiants d'identifier leurs forces et leurs faiblesses en regard de l'atteinte des objectifs prévus aux plans d'études et de modifier, s'il y a lieu, leur démarche d'apprentissage. » (Collège de Rosemont, 2010, p. 7-8) Voici ce qu'on lit finalement sur l'évaluation sommative : « L'évaluation sommative est celle qui est pratiquée à la fin d'une séquence d'apprentissage. Elle permet d'attester les apprentissages réalisés par les étudiants et la réussite des cours. Elle permet de prendre des décisions relatives au cheminement de l'étudiante ou l'étudiant dans un cours ou dans un programme. » (Collège de Rosemont, 2010, p. 7)

7. Les **ressources internes** font référence aux savoirs (connaissances déclaratives et métaconnaissances), savoir-faire (connaissances procédurales et conditionnelles), savoir-être (attitudes).

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



Thématiques et énoncés	✓	Remarques
<b>3. Réalisation d'une performance ou d'une production<sup>9</sup></b> <b>La tâche demandée remplit les conditions suivantes :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle amène l'étudiant à faire preuve d'une certaine dose de créativité, ou d'une forme d'innovation, dans la réalisation de la performance ou de la production qu'on attend de lui.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle repose sur un minimum d'informations pour résoudre le problème; l'étudiant doit trouver les informations manquantes, superflues ou erronées.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle amène l'étudiant à présenter sa démarche ou à en laisser des traces.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle incite l'étudiant à exprimer sa pensée et à émettre ses propres idées en les appuyant sur des ressources pertinentes.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle inclut des moments d'autoévaluation pour l'étudiant et de rétroaction de la part de l'enseignant ou du tuteur.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle peut s'effectuer en totalité selon la période de temps ou le nombre d'heures prévu.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<b>4. Grille d'évaluation</b> <b>La tâche est accompagnée d'une grille d'évaluation qui :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ peut être utilisée par l'étudiant et l'enseignant ou le tuteur.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ permet à l'étudiant d'obtenir de la rétroaction de la part de l'enseignant ou du tuteur.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ permet à l'enseignant ou au tuteur de porter un jugement sur le niveau de maîtrise de la compétence et d'attester de la réussite ou de l'échec de l'étudiant.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ intègre des critères d'évaluation cohérents avec les critères de performance indiqués dans <i>l'ensemble objectif et standard</i> de la compétence ciblée du programme ministériel.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	

9. Selon Leroux, Hébert et Paquin (2015), la production réfère à un résultat tangible et stable de la manifestation d'une compétence tandis que la performance réfère à toute autre manifestation d'une compétence qui prendrait plutôt la forme d'une action limitée dans le temps. Exemples de productions : production écrite, schéma conceptuel, journal de bord, étude de cas, etc. Exemples de performances : présentation orale, démonstration, débat, intervention, récital, etc.



## Références bibliographiques

Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016a). *Le questionnement didactique : un séminaire par Nicole Bizier en 12 documents vidéo*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/seminaire-didactique.pdf>

Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016b). *Définition d'une famille de tâches*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/famille-taches.pdf>

Collège de Rosemont. (2010). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Repéré à <http://www.crosemont.qc.ca/le-college/reglements-politiques-programmes>

Duval, A.-M. et Pagé, M. (2013) *La situation authentique : de la conception à l'évaluation, une formule pédagogique pour toutes les disciplines*. Montréal : Chenelière Éducation.

Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches pour évaluer les compétences. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.

Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval : Beauchemin.

Pelletier, D. (2004). *Guide pour l'élaboration d'un plan-cadre de cours - Document de travail*. Montréal : Collège de Rosemont.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique Inc.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment : Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco : Jossey-Bass.



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)