

BOOK REVIEWS

GÉRARD SCALLON. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique (2004). 360 pp. \$42.95. (ISBN 2-7613-1556-1).

Gérard Scallon est un auteur très connu en milieu francophone pour ses ouvrages qui ont contribué à définir les pratiques de l'évaluation formative des apprentissages en salle de classe. Avec son nouveau livre, il tente de dégager de nouvelles pratiques d'évaluation visant à privilégier l'approche par compétences et réussit à captiver notre attention puisqu'il aborde les différentes questions qui sont au cœur de nos préoccupations en tant que praticiens ou formateurs. Les résumés et les exercices qu'il présente à la fin de chaque chapitre sont des plus pertinents pour le lecteur.

En premier lieu, il importe de mentionner la définition accolée à la notion de compétence telle que définie dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) et reprise par Scallon pour ne pas dérouter le lecteur. La compétence y est définie « par la capacité de mobiliser un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, stratégies et savoir-être) en vue de résoudre des problèmes d'une même famille ». Cette définition pourra en surprendre plusieurs puisque le mot « ressources » recouvre une réalité fort peu utilisée jusqu'à ce jour. Legendre (2000) dans son Dictionnaire de l'Éducation les décrit comme des données, des moyens d'éducation et d'enseignement, citant en exemple, les divers centres de ressources humaines, financières et didactiques disponibles. Le Petit Robert les décrit comme un expédient ou un moyen, un recours pour améliorer une situation fâcheuse ou comme des moyens matériels d'existence. Au figuré, il pourrait être question des possibilités d'action qui peuvent être mises en œuvre, le cas échéant. Dans le contexte de la réforme, nous dépassons la notion de « ressources » comme réalité extrinsèque à l'individu pour lui donner la notion de capacités intrinsèques à activer et mettre en œuvre. Cette nuance m'apparaît importante pour aider le lecteur à saisir la notion de compétence en termes de capacités émanant tant des aspects intrinsèques de l'apprentissage (développement des savoirs, savoir-faire, savoir-être, stratégies) que des aspects extrinsèques

(utilisation des ressources mises à sa disposition) puisque ces divers éléments font l'objet des cinq premiers chapitres.

Dans le chapitre premier, Scallon passe en revue les principaux termes utilisés pour évoquer les nouvelles réalités en évaluation des apprentissages. Plusieurs seront surpris de l'introduction du terme anglais « *assessment* » qu'il utilise même en français pour signifier un nouveau concept englobant la notion d'évaluation-jugement. Par contre, la définition des termes « *authenticité, interactivité, capacités, standards, seuil de réussite et jugement* » sont repris mais dans l'élaboration d'un profil de progression pour chaque élève. Désormais, mener une évaluation consiste à dégager un jugement d'ensemble visant une « *appréciation de la performance* », d'où l'émergence des échelles descriptives globales visant l'aspect multidimensionnel des apprentissages.

Le chapitre 2 aborde la notion de compétence. L'auteur distingue les notions de connaissances (situations de répétition qui demande à l'élève de restituer des réponses apprises) et d'habiletés (situations de généralisation où on incite l'élève à utiliser ses savoirs ou ses savoir-faire) à l'aide d'un exemple emprunté aux mathématiques. Celui-ci insiste sur la relation qui doit s'établir entre le niveau d'objectif et la situation d'évaluation, relation qui s'établit dans les deux sens.

Le chapitre 3 met l'accent sur le comportement stratégique puisqu'à eux seuls, savoirs et savoir-faire ne permettent plus de répondre à tous les objectifs d'apprentissage. Pour Scallon, il ne s'agit pas d'évaluer une stratégie, mais bien d'inférer une ou des stratégies cognitives, métacognitives, affectives ou de gestion de ressources utilisées par les élèves dans une pratique de vérification continue et de relation d'aide. Les stratégies deviennent une démarche de l'élève dans des situations de compétences. Celle-ci ne doit pas être confondue avec la notion d'habiletés puisqu'elle suppose un choix délibéré entre divers procédés. Toutefois, la notion de stratégie demeure floue. Les éléments énumérés constituent souvent les étapes d'une démarche.

Le chapitre 4 porte sur le savoir-être. C'est le domaine de l'affectivité, des attitudes, des goûts, des valeurs, des croyances et de la motivation. Devrait-il s'agir de préalables ou de conditions à l'apprentissage? En évaluation, on retient trois aspects des savoir-être : des objectifs à atteindre, des caractéristiques personnelles à acquérir, des critères de qualité particuliers à certaines performances. Il importe également de distinguer le contexte de régulation dans une perspective d'évaluation formative du contexte de bilan ou d'attestation (évaluation certificative). L'auteur aborde plus spécifiquement la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle, l'image de soi et le pouvoir d'action.

Trois procédés d'évaluation sont proposés : l'autodescription, le questionnaire et l'autoquestionnement. Ce chapitre est le plus difficile à cerner. Plusieurs

des exemples relèvent des compétences professionnelles ou techniques. Scallon ne réfère que très peu à des objectifs de formation générale.

Au chapitre 5, Scallon reprend la définition de la notion de compétence et précise ce que la compétence n'est pas. Il s'attarde au savoir-agir décomposé en savoir-mobiliser, savoir-intégrer et savoir-transférer. Pour l'évaluateur il s'agit de concevoir des situations complexes (situations-problèmes ou tâches) et des outils pour l'expression du jugement qu'il considère comme les deux enjeux permettant d'inférer une compétence. À ces aspects viennent s'ajouter les notions de standard de contenu et standard de performance.

Les chapitres six à dix traitent de façon spécifique des aspects de l'évaluation. Le temps est résolu où il suffisait de compiler les réponses simples à des questions à choix multiples ou de compter les bonnes réponses à un examen pour ne s'intéresser qu'au produit fini des apprentissages. L'approche par compétences nous oblige à repenser nos outils d'évaluation. Les nouveaux outils d'évaluation exigent maintenant que l'on compose avec la progression des apprentissages des élèves en misant sur la réalisation par les élèves de situations d'apprentissage aussi authentiques et variées que possible. Il s'agit alors de recourir à des situations-problèmes demandant aux élèves de construire des réponses relativement élaborées visant l'appréciation de la performance (performance assessment).

Les situations d'évaluation sont au cœur du chapitre 6. Qu'advient-il de la méthodologie de cueillette d'informations, d'interprétation des résultats et d'inférence lorsque la démarche d'évaluation vise la capacité de l'élève à mobiliser ses ressources? L'auteur examine « l'approche de l'appréciation de la performance » en lien avec l'appréciation authentique. Il aborde l'apprentissage par problèmes tel que proposé en médecine et l'apprentissage par projets considérés comme des approches efficaces pour développer des habiletés de haut niveau et des compétences dites complexes. La complexité serait ce qui, dans une situation, force l'intégration. L'évaluation ne peut plus porter uniquement sur la production obtenue. Il faut désormais concevoir des critères qui se rapportent à une utilisation appropriée, par l'élève, de ses ressources ou des ressources auxquelles il a accès. Les situations d'évaluation doivent être complexes et déboucher sur une production, la solution d'un problème ou d'une tâche devant être non évidente au premier coup d'œil. De plus, les éléments de la compétence et mobilisés par l'élève doivent être connus de l'évaluateur. Il est question de recourir à des grilles d'évaluation et des listes de vérification, mais les exemples fournis ne combleront pas les attentes du lecteur.

Avec le chapitre 7, nous passons de la cueillette de l'information à l'expression du jugement. Ce jugement sera analytique en évaluation formative ou global en fin de parcours. Il sera exprimé à l'aide d'échelles d'appréciation. Certaines sont utilisées depuis plusieurs années (Thurstone et Likert). Par contre, les

échelles descriptives favorisant le jugement sont de plus en plus privilégiées dans l'évaluation des productions complexes par la qualité du feed-back à l'élève, le caractère critériel du jugement, le degré de concordance des évaluations menées par différentes personnes et par l'expertise exigée des personnes qui construisent des outils d'appréciation. Ce chapitre est celui qui plaira le plus au praticien puisqu'il fournit des exemples des plus pertinents et permet de faire la transition entre les grilles d'évaluation telles que connues et les nouvelles échelles descriptives formées d'une suite d'échelons présentant des niveaux de compétence à atteindre selon les cycles d'enseignement.

Le chapitre 8 nous ramène aux procédés classiques de l'évaluation : guider, informer et certifier. La notion de progression est au coeur de l'évaluation continue et les indices de progression deviennent les éléments clés pour établir une rétrospective en vue d'un bilan visant à déterminer le degré de maîtrise de chaque compétence aux diverses périodes de formation. Le problème est de taille puisqu'il manque des exemples de situations dans lesquelles l'élève doit démontrer chacune des compétences visées et leur progression pour faciliter la tâche. L'auteur propose une cartographie de compétence dans le cadre de travaux à réaliser et des exemples d'indicateurs de progression mettant en lien les ressources mobilisées par l'élève dans plusieurs situations de niveaux de complexité variés.

Le chapitre 9 est consacré au contrôle de la qualité des procédés d'observation et d'évaluation en lien avec les concepts de validité et de fidélité tels que définis dans une approche psychométrique. Ces procédés sont à repenser pour mesurer le rendement scolaire. Scallon recommande les échelles descriptives et le calcul d'indices de concordance entre juges. Par contre, il questionne l'indépendance des situations et l'interaction élève et situation dans une approche par compétences alors que l'appréciation de performances relève d'un ensemble d'appréciations qualitatives. Quelques recommandations s'imposent : mieux former les personnes juges, accroître le nombre de tâches, réviser et réécrire les outils de jugement, et restructurer les situations d'évaluation.

Le chapitre 10 porte sur le portfolio (dossier d'apprentissage) et la capacité pour un élève de s'auto-évaluer, quant à son savoir-faire. Comme les finalités du portfolio ne sont pas univoques, plusieurs typologies ont vu le jour. Généralement, on réfère au dossier d'apprentissage, au dossier de présentation et au dossier d'évaluation. Le portfolio n'est pas un bulletin scolaire. Il doit être planifié et structuré pour que des habiletés de haut niveau ou des compétences puissent se développer dans un cadre privilégiant l'autonomie, la réflexion et le sens critique. Définir le but poursuivi doit précéder toute démarche. Choisir une compétence cible semble le moyen le plus sûr pour témoigner d'une progression. En tant que lecteur, nous aurions apprécié quelques commentaires sur les critiques portées sur le portfolio, surtout en ce qui concerne la fidélité des jugements et des productions que l'on retrouve dans celui-ci.

Scallon œuvre en milieu scolaire et universitaire depuis plusieurs années en tant que professeur en évaluation des apprentissages. En guise de conclusion, celui-ci ne pouvait pas passer sous silence l'importance de la formation des futurs enseignants à l'évaluation par compétences. Il rappelle l'une des 12 compétences professionnelles attendues des futurs enseignants qui consiste à « évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre ». Pour Scallon, le défi est grand. Plusieurs ressources doivent être mobilisées dans une approche par compétences. Comment pouvons-nous concevoir des situations pouvant démontrer la compétence ou l'inférer ? Comment analyser le rapport entre diverses situations d'évaluation ? Comment déterminer ou baliser un parcours ? Comment porter un jugement de rétrospective ? Quel procédé de collecte d'informations choisir pour déceler une ou plusieurs difficultés d'apprentissage ? Quels outils d'évaluation peuvent apprécier divers types de performance ? Comment apprécier la validité et déterminer la fidélité d'une démarche d'évaluation et entrevoir des pistes pour améliorer les procédés utilisés ? Comment entrevoir l'évaluation du savoir-être ? L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage s'impose. Le *feed-back* adressé à l'élève fait partie du renouveau pédagogique. Scallon nous laisse cette pensée « Évaluer pour faire apprendre, voilà l'objectif à poursuivre. » Celle-ci interpelle chacun de nous en ce qui concerne la philosophie de l'éducation que nous voulons privilégier.

DENISE LUSSIER, Université McGill

WILLIAM HARE & JOHN P. PORTELLI *What To Do? Case studies for educators*, 3rd revised edition. Halifax, NS: Edphil Books (2003). 154 pp. \$19.95 (ISBN 0-9697253-2-9).

As an educator I, and I know I am not alone, have often asked myself 'What to do?' In *What To Do? Case Studies for Educators* (3rd revised edition) William Hare and John P. Portelli have provided us with case studies that continue to help us reflect, contemplate, and engage in dialogue in a safe environment about potential conflicts we might face in an educational context. In this third edition they have added original cases that were not included in the second edition and some cases that reflect more recent concerns.

The book was originally published in 1993, with a second edition in 1998 under the title *What To Do? Case Studies for Teachers*. The new title, which replaces teachers with educators, better reflects the wide scope of those who will find this book of interest. The list includes those within a philosophy of education course for teachers or others, administrators, student teachers, or any course that examines contemporary issues that arise in practice.

This edition includes 48 case studies and is divided into three sections. The first section, "Philosophical Issues, Case Studies, and Teacher Education"