

Paul Forcier

Groupe de recherche-action
CPEC-PERFORMA
Université de Sherbrooke

« Au cours des quatre dernières années, nous nous sommes penchés sur l'*assessment*. La visite de cinquante campus nous a permis, en nous situant tant comme observateurs que comme critiques, de rassembler témoignages vécus et documents écrits relatifs à l'*assessment*. Nous présentons ici la compréhension que nous avons acquise de ce complexe et parfois énigmatique mouvement. Nous verrons aussi comment se pratique l'*assessment* sur les différents campus que nous avons visités (spécialement sur quatre d'entre eux que nous décrivons plus en détail) et quels effets la pratique de l'*assessment* peut permettre d'anticiper sur la formation des étudiants du premier cycle universitaire¹. »

C'est en ces termes* que Pat Hutchings et Ted Marchese introduisent un substantiel article publié dans le numéro de septembre-octobre 1990 (p. 13 à 38) de la revue *CHANGE*, sous le titre « Watching Assessment. Questions, Stories, Prospects ». Cet article présente un double intérêt : d'abord, il décrit ce qu'est, concrètement, l'*assessment* dans un collège qui en fait l'une de ses priorités (et ceci sans nullement occulter les difficultés rencontrées et sans en idéaliser les effets), puis – et peut-être surtout – il peut fournir un éclairage aux questions qui, actuellement, traversent de part en part le réseau collégial et fournir aussi... de la vitamine à ceux et celles qui se les posent.

* Traduction libre. À moins que le contexte n'indique le contraire, les passages entre guillemets constituent des traductions du texte anglais original.

Qu'est-ce que l'*assessment* ?

Il semblerait bien – encore une fois diront certains – que nous ne possédions pas le terme français exact pour rendre compte de façon précise et complète de ce qui se cache sous le vocable anglais *assessment* ; c'est peut-être ce qui explique sa traduction la plus courante : évaluation. Même s'il n'est pas toujours facile de saisir clairement la nuance entre les termes anglais *assessment* et *evaluation* – surtout lorsque sont associés *assessment* et *formative evaluation* –, il n'en demeure pas moins que, dans la documentation pédagogique anglophone, on ne les utilise pas indifféremment l'un pour l'autre.

La langue française possède un terme ayant la même étymologie que le mot *assessment* : il s'agit d'« assesseur », ainsi défini dans le *Petit Robert* : « Celui qui siège auprès de quelqu'un, l'assiste dans ses fonctions ou le supplée en son absence » et, en Droit : « Adjoint à un juge, à un magistrat ». Vu dans cette perspective d'assistance, l'*assessment* serait une démarche qui vise à fournir tous les éléments pouvant permettre à quelqu'un de porter un jugement. Au risque de trahir la langue de nos voisins du Sud, je serais porté à dire que l'*assessment* en pédagogie est à l'évaluation ce que l'observation médicale est au diagnostic.

L'*assessment*, et c'est là me semble-t-il la véritable signification du terme dans le texte de Hutchings et Marchese, consisterait donc en une observation *systématique* (ne laissant rien au hasard) d'objets *clairement identifiés*, visant à saisir la *globalité* d'une situation, *en vue de poser un jugement* prudentiel et circonstancié, qu'il soit provisoire ou décisif². Ajoutons cependant immédiatement que le texte de Hutchings et Marchese ne constitue pas une source très riche pour quiconque serait intéressé à approfondir, au plan théorique, la

distinction entre les termes *assessment* et *evaluation*. En effet, il s'agit ici d'un rapport qui, prenant pour acquis que le lecteur saisit bien la signification du terme, fait état de ce que peut signifier, pour un établissement, avoir une ou des pratiques d'*assessment*.

Détour sémantique qui, je l'espère, permettra de mieux saisir en quoi consiste ce mouvement en faveur de l'*assessment* dont encore, en 1987, on pouvait entendre dire, selon les auteurs de l'article, qu'il s'agissait d'une autre marotte, d'un autre dada. Toutefois, les données fournies par le *Campus Trends* de l'American Council on Education permettent d'affirmer qu'en 1990, l'*assessment* constituait une préoccupation présente dans 82 p. cent des collèges américains, à telle enseigne qu'aux yeux de plusieurs observateurs, les questions sous-jacentes à l'*assessment* n'ont pas fini d'occuper une place importante et ceci, pour longtemps encore.

Un ensemble de questions...

Puisque, foncièrement, l'*assessment* se présente comme une démarche systématique d'observation, il importe au plus haut point d'identifier clairement les aspects qui feront l'objet de cette observation. Quiconque, en effet, ne sait pas ce qu'il doit observer, risque fort de ne rien voir !

Implanter la préoccupation de l'*assessment* dans un collège, c'est d'abord et avant tout créer et développer le souci de *se poser* des questions qui ne sont pas nouvelles – bien loin de là – mais dont l'importance a parfois été oubliée au profit d'autres dimensions jugées essentielles à une période donnée.

Implanter la préoccupation de l'*assessment*, c'est aussi créer et développer le souci *de répondre* à ces questions jusqu'à ce qu'elles deviennent des guides pour l'action quotidienne, jusqu'à ce

qu'elles fassent partie intégrante de la culture institutionnelle, et ceci malgré les difficultés énormes rencontrées au départ et avec la conviction profonde que par là « quelque chose de mieux peut arriver aux étudiants ».

... touchant l'essentiel de l'enseignement

Quelles sont donc ces questions, anciennes et en même temps nouvelles, qui constituent les assises d'une démarche d'*assessment* ?

La lectrice et le lecteur n'auront pas pris de temps à soupçonner qu'il s'agit, sous d'autres termes, de questions qui ne sont pas sans parenté avec celles qui, depuis quelques années, animent le milieu collégial québécois sous les chapeaux de l'évaluation des apprentissages, de la formation fondamentale et de l'approche-programme ; questions aussi dont les origines ne sont pas étrangères à des pressions sociales et politiques de plus en plus grandes poussant dans le sens d'une demande de reddition de comptes relativement aux résultats réels de l'éducation, compte tenu des deniers publics qui y sont investis : « We need not just more money for education, we need more education for the money. »

Dans la mesure où la valeur d'une idée se situe au-delà de la noblesse de ses origines, l'idée d'*assessment* a fait son chemin, jamais sans heurts et toujours grâce au leadership de quelques personnes animées des convictions suivantes :

- la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants constitue le principal indice de la qualité d'un collège ;
- la formation des étudiants d'un collège est plus que le résultat de la somme des efforts individuels des personnes ;
- il est difficile mais possible, si on y consacre le temps requis, d'arriver à déterminer, dans un collège, les résultats attendus de l'enseignement qui s'y donne ;
- il est difficile mais possible, suite à une observation continue et concertée, et en ne négligeant aucun des aspects retenus comme devant être

privilegiés (*assessment*), de porter un jugement juste (*evaluation*) sur la démarche des étudiants en processus de formation (*formative evaluation*) ainsi qu'au terme de leur formation (*summative evaluation*).

Sans que le texte de Hutchings et Marchese présente les choses de cette façon, c'est là un certain nombre de dimensions qui me paraissent pouvoir se dégager de l'ensemble de leur texte et qui situent les grandes questions qui, à des moments qui peuvent varier selon les établissements, occupent l'avant-scène de toute démarche d'*assessment*. Ces questions, les auteurs les formulent ainsi :

Quels savoirs et quelles habiletés voulons-nous que nos étudiants acquièrent ? Disposent-ils des moyens pour ce faire ? Ces moyens sont-ils efficaces ? Jusqu'à quel point ? Est-ce un standard assez élevé ?

Est-ce que les étudiants qui obtiennent leur diplôme chez nous savent et peuvent faire ce que leur succès atteste ? Comment nous en assurer ?

Quelle est la contribution du collège à l'apprentissage des étudiants ? Qu'est-ce que nous en savons et comment le savons-nous ?

Comment serait-il possible d'améliorer, quantitativement et qualitativement, l'apprentissage des étudiants ? Comment combiner les efforts du collège et ceux des étudiants pour atteindre de plus hauts standards ?

Est-ce que mes étudiants apprennent ce que je prétends leur enseigner ?

Est-ce que les diplômés de notre collège possèdent réellement à leur sortie les traits d'intelligence et de caractère dont le collège leur promet l'acquisition dans son annuaire ?

Quels sont les effets cumulatifs sur nos étudiants de notre enseignement et de nos programmes d'études ?

La liste pourrait encore s'allonger, à l'infini ou presque, elle pourrait être tra-

duite en termes, purement mercantiles, d'une interrogation sur la mise en marché d'un produit et de sa qualité et être balayée du revers de la main avec la mention « Ne s'applique pas »... Et pourtant, ne sont-ce pas là, *mutatis mutandis*, des questions que doit se poser, par conviction ou par obligation, tout professionnel (qu'il soit plombier, médecin, avocat ou électricien) qui n'a pas une « clientèle captive » ?

À l'origine de toute démarche d'*assessment* donc, des prises de position collectives et des questions sur l'apprentissage des étudiants. Des questions et des réponses en apparence tellement simples qu'elles faisaient dire à des visiteurs du King's College (l'un des rares collèges ayant quelque dix années d'expérience dans le domaine) : « Ce que vous faites relève du simple bon sens ». Quiconque en effet entend les enseignants et les enseignantes parler d'être plus explicites avec leurs étudiants, dire qu'il faut clarifier davantage ce qu'ils attendent d'eux et les centrer sur la réalisation de ces attentes, serait porté à dire : « C'est ce que fait tout bon professeur. C'est fort joli, mais il n'y a là rien de neuf ». »

De réelles difficultés d'implantation

C'est vrai, il n'y a là rien de neuf, sauf que ce dont il s'agit ici, ce n'est pas de décisions ou de préoccupations laissées au bon vouloir des individus, fussent-ils par ailleurs de bons et même d'excellents professeurs, mais d'un choix institutionnel venant jusqu'à un certain point remettre en question la conception même que les enseignantes et les enseignants se font de leur métier. Nous touchons ici ce qui, dans plusieurs des campus visités, a constitué l'une des plus grandes difficultés en matière d'*assessment* et a sans aucun doute été une des sources principales de résistance à un changement, souvent imposé de l'extérieur il faut le dire. C'est bien souvent « Against the Grain » que l'*assessment* s'est taillé une place dans les collèges américains.

Ces difficultés de départ, et qui refont surface de façon plus ou moins épisodique en cours de route, les auteurs du rapport les ont rassemblées autour de quatre facteurs principaux qui méritent ici une place, au cas où ils trouveraient des échos dans le réseau collégial québécois.

D'une revue à l'autre

Premier facteur : En reconnaissant une responsabilité collective dans l'apprentissage des étudiants, les promoteurs de l'*assessment* vont à l'encontre de la conception communément admise du métier d'enseignant. En effet, dans plusieurs campus, la tradition est tout autre : « L'enseignement est vu comme requérant la maîtrise d'une discipline (*subject matter*), une communication claire du savoir de cette discipline, une évaluation rapide et honnête, un certain nombre d'heures de disponibilité au bureau; quant à l'apprentissage, "les bons étudiants le réussiront". » De son côté, le mouvement en faveur de l'*assessment* prend pour acquis que le test de l'enseignement, c'est l'apprentissage et qu'il doit exister une responsabilité partagée pour que l'apprentissage se fasse.

Deuxième facteur : L'*assessment* est vu – et il s'agit là d'un facteur intimement lié au premier – comme venant violer le « territoire sacré » de l'autonomie pédagogique qui, toujours dans les collèges américains il va sans dire, « constitue une des raisons incitant à choisir le métier d'enseignant : liberté de poursuivre ses propres recherches et selon son propre rythme, liberté d'enseigner ce qu'on croit devoir enseigner (derrière des portes closes évidemment), liberté d'organiser soi-même son temps et ainsi de suite. » Sans pour autant nier l'autonomie des enseignantes et des enseignants, l'*assessment* introduit une dimension collective pouvant, notamment, être ainsi formulée : « Votre travail ne consiste pas seulement à tout mettre en œuvre pour que vos propres étudiants apprennent, vous avez de plus à tenir compte, à vous soucier du lien entre cet apprentissage et celui qui est réalisé dans les autres cours et à vous demander ce que le fait de suivre plusieurs cours ajoute à l'apprentissage des étudiants. »

Troisième facteur : Le temps et l'énergie nécessaires à la mise en place de l'*assessment* ont de quoi en faire hésiter plus d'un : quelle reconnaissance monétaire est-ce que j'aurai pour avoir fait un tel travail supplémentaire ? quelle différence est-ce que ça fera pour moi ? le jeu en vaut-il la chandelle ? Quant à l'établissement lui-même, interrogations semblables. Comme le demandait M.

Charles McClain, commissaire à l'Enseignement supérieur du Missouri : « Combien de fois un établissement a-t-il été récompensé parce que ses étudiants ont mieux appris ? »

Quatrième et dernier facteur : Les collèges peuvent craindre aussi de se voir imposer mandats sur mandats, sans toujours bien savoir de quoi ils retournent; craindre encore de voir s'accroître l'intrusion de l'État dans leurs affaires internes; craindre enfin, de façon générale, « qu'aucun accroissement de subventions n'accompagne tous les beaux discours sur l'importance nouvelle qu'on veut donner à l'éducation. »

Ce sont là, au dire des auteurs de l'article, les grands facteurs d'appréhensions que la visite des cinquante campus, aussi différents soient-ils les uns des autres, leur a permis de cerner face à un mouvement qui a quand même fait bouler de neige puisque, présentement, il a réussi à mobiliser, à des degrés divers évidemment, un fort pourcentage des collèges américains.

L'*assessment* : qu'est-ce que ça donne ?

Comme on l'a dit plus haut, les réflexions des deux auteurs reposent sur une observation de cinquante campus (ils se sont livrés à l'*assessment* de l'*assessment*), dont quatre qu'ils décrivent plus particulièrement et six autres dont ils mentionnent certaines caractéristiques.

Sans entrer dans les détails (puisque l'article est facilement accessible), il convient de dire un mot des quatre campus retenus, non parce qu'ils font figure de modèles, mais pour essayer de voir « ce que signifie, pour un campus, mettre de l'avant ces questions, leur faire une place dans ses orientations et dans sa vie quotidienne. »

Ce n'est sans doute pas par hasard qu'ont été choisis deux campus nouvellement venus à l'*assessment* (depuis moins de cinq ans), suite à un mandat imposé par leur État respectif : le campus de Charlottesville de l'Université de Virginie (« one of America's top 10 travel destinations ») et le campus de Storrs de l'Université du Connecticut; puis deux campus faisant figure de vétérans en pratique d'*assessment* (au-delà de dix ans) : le campus de Knoxville de l'Université du Tennessee (répondant lui aussi à des pressions externes) et le King's

College, petit collège privé (1750 étudiants à temps complet et environ 600 à temps partiel) du cœur de la Pennsylvanie, collège d'arts libéraux (Liberal Arts College) venu à l'*assessment* suite à une décision interne de se doter de sa propre définition de l'excellence, et ceci bien avant que ne soit né le mouvement en faveur de l'*assessment*.

On trouvera sans doute un grand intérêt à lire le détail de ces quatre expériences d'*assessment*; on constatera combien il importe qu'un changement institutionnel colle à la réalité de l'établissement et comment, à travers des orientations communes, il est possible de suivre des voies différentes qui, comme les parallèles d'une certaine géométrie, se rejoignent en quelque part... ; on découvrira aussi – ou l'on confirmera une croyance déjà présente chez soi – qu'il n'existe pas un paradigme unique pour implanter une nouvelle orientation dans un collège et que le succès repose sur une sorte de refus global de vouloir copier à tout prix ce qui, ailleurs, a eu du succès, même si, évidemment, on peut s'en inspirer.

Est-il possible, après à peine cinq ans de pratique de l'*assessment* (très peu de campus américains y sont engagés depuis plus longtemps) d'apporter quelques éléments de réponse à l'épineuse question de savoir si l'*assessment* contribue à améliorer l'apprentissage des étudiants ?

Il est certain, affirment les deux auteurs, qu'en ce qui concerne la plupart des campus visités, il serait prématuré, nonobstant une foule d'éléments intéressants, de conclure à une *preuve* que l'*assessment* soit *cause* d'une amélioration de l'apprentissage. En 1989, lors d'un colloque de l'AAHE (American Association for Higher Education) sur l'*assessment*, plus des trois quarts des répondants n'ont pas répondu à la question de savoir ce qu'il en était du *résultat* de l'*assessment* sur leur campus ou bien ils ont tout simplement dit qu'ils « n'en étaient pas encore rendus là ».

Quant à certains campus où l'*assessment* est depuis longtemps une pratique passée dans la culture institutionnelle³ (tels, par exemple, Alverno College, King's College, Knoxville campus of the University of Tennessee, Miami-Dade Community College, Northeast Missouri State University), il apparaît clairement que « l'*assessment* constitue l'une des

trois ou cinq ou huit choses en marche qui ont un impact sur une « plus-value » de la formation des étudiants du premier cycle universitaire ».

« Si l'on pose la question de savoir si l'*assessment* constitue une solution de tous les problèmes, la réponse est non. Mais si vous demandez : Est-il vraisemblable que l'*assessment* contribue à améliorer une situation ? Est-ce que l'*assessment* contribue à établir des conditions propres à améliorer une situation ? Notre réponse est oui. Les cas étudiés dans ce rapport de même que les douzaines de témoignages recueillis sur d'autres campus permettent les affirmations suivantes :

- a) l'*assessment* soulève des questions et amorce des processus qui aident à clarifier les buts collectifs et les attentes ;
- b) l'*assessment* permet d'identifier des problèmes et de les mettre « sur la table » de façon à attirer l'attention sur eux ;
- c) l'*assessment* contribue à créer des habitudes de recherche et à développer une culture centrée sur l'apprentissage de l'étudiant. »

et ceci, même dans les endroits où l'on rencontre la plus forte résistance, pourvu qu'on y trouve le bon leadership et le sens du but à atteindre.

Conclusion

L'histoire de l'*assessment* est l'histoire de changements institutionnels et, jusqu'à un certain point du moins, de changements de « culture » pédagogique. S'il est vrai – et pour moi ce l'est – que « dans le domaine de l'éducation, la manière de piloter ou de diffuser un changement est aussi importante que le contenu même de ce changement⁴ », je me permets d'énoncer ici un certain nombre d'éléments qui, selon moi, devraient être présents, *simultanément*, quand on parle d'apporter des changements en vue d'améliorer la qualité de la formation des étudiants, qu'il s'agisse d'*assessment*, de formation fondamentale, d'approche-programme, d'aide à l'apprentissage ou que sais-je encore.

En éducation, la mise en œuvre d'un changement institutionnel significatif :

- doit reposer sur la conviction – déjà partagée ou à faire partager – que quelque chose de mieux peut arriver aux étudiants ;

- requiert du temps et de la patience ; ici plus qu'ailleurs le Bonhomme aurait-il eu raison de dire que « Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage » ;
- exige un leadership constant et avisé ;
- ne peut être le résultat pur et simple d'une ou de plusieurs décisions administratives ;
- fait naître des résistances qui doivent pouvoir s'exprimer et être gérées intelligemment ;
- ne comporte pas de porte d'entrée unique, puisque, en pédagogie, toute « vraie » question poussée jusqu'au bout conduit inévitablement à poser toutes les autres « vraies » questions ;
- doit épouser les méandres des cultures institutionnelles particulières ;
- doit faire l'objet d'une expérimentation à courte échelle, qu'il faut prendre le temps d'évaluer pour en partager les conclusions et, au besoin, réajuster sa mire ;
- doit viser, dès le départ, un engagement de l'ensemble de l'établissement et non d'une seule de ses instances, fût-elle la plus importante ;
- doit toujours bien faire la différence entre la fin et les moyens, entre « le cristal et la chimère ».

L'*assessment* deviendra-t-il la prochaine marotte de notre système scolaire collégial ? Je n'en sais rien, mais j'ose espérer que non. Ce qu'il faut espérer c'est que les collèges du Québec, dans la foulée de ce qui s'y passe depuis quelques années, sauront se donner le temps (et le prendre) – pour leur bénéfice et celui des étudiants qui les fréquentent – de déterminer, chacun pour soi, comment ils entendent améliorer la qualité de la formation, non pour occuper une place honorable dans un quelconque palmarès insignifiant, mais uniquement parce qu'ils ont un rôle primordial à jouer dans la formation des jeunes Québécoises et des jeunes Québécois.

Et, pour terminer, cette citation empruntée à un article de *Pédagogie collégiale*⁵ : « Idéalistes, à vos tiroirs ! Mais de grâce, ne jetez pas tout à la poubelle. Redonnez la parole à l'utopie. Ne laissez jamais un gestionnaire (ou un conseiller pédagogique) mettre ses règles ou ses procédures au-dessus d'un rêve ou d'un projet d'éducateur. Et vienne l'an 2000 ! »

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. HUTCHINGS, Pat et MARCHESE, Ted, « Watching Assessment. Questions, Stories, Prospects », dans *CHANGE*, septembre-octobre 1990, p. 13.
2. C'est aussi la signification du terme *assessment* que nous retrouvons dans *Assessment at Alverno College* (Milwaukee, Alverno College, 1979, Revised Edition 1985, 83 p.). Cette petite brochure permet de bien saisir la symbiose qui, dans le concret d'une démarche, unit *assessment* et évaluation.
3. Les lecteurs trouveront sans doute intérêt à relire tout spécialement le chapitre 7 de l'ouvrage de Jacques Laliberté, *La formation fondamentale. La documentation américaine*, Montréal, CADRE, 1984, p. 69-88. Une telle lecture leur permettra de mieux saisir qu'un renouvellement pédagogique véritable est toujours le résultat d'une interaction entre plusieurs éléments de la réalité et jamais l'effet d'une seule « chose », aussi riche soit-elle.
4. LESOURNE, Jacques, « Éducation et société de demain », dans *Le Monde de l'éducation*, janvier 1988, p. II. Le texte est la synthèse générale des analyses et des propositions qui figurent dans le *Rapport Lesourne* remis au ministre français de l'Éducation nationale le 15 décembre 1987.
5. FAUCHER, Gaston, « Ne jetez pas le contenu de vos vieux tiroirs », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 4.

*La formation des
étudiants d'un collège
est plus que
le résultat
de la somme des
efforts individuels
des personnes*
