

Le développement des capacités et l'assessment*

Georgine Loacker
Professeure
Collège Alverno

Le collège Alverno est une des sources dont on peut s'inspirer pour déterminer les contours d'une approche par compétences dans les collèges du Québec et pour entrevoir les conséquences pédagogiques et administratives de la mise en place d'une telle approche.

« Bonjour. Je suis très contente d'être ici. » Voilà qui résume à peu près ma compétence en français. Ce fait illustre l'un des principes pédagogiques qui se trouvent au cœur de mon propos : on ne retient que le savoir qu'on intègre à sa vie et dont on se sert pour acquérir de nouvelles connaissances. Je lisais assez bien le français à une certaine époque, mais j'ai perdu cette faculté peu à peu, faute de l'exercer suffisamment.

Je suis très contente d'être ici donc, parce qu'il me semble que nous ayons des préoccupations communes par rapport à certains aspects du renouveau de l'enseignement – en particulier la nouvelle conception de l'éducation en tant que développement de capacités (*abilities*) ou « compétences », comme certains préfèrent les nommer. Quel que soit le nom qu'on choisisse de donner à cette notion, je tiens pour acquis que nous parlons des construits

Traduction, Marie Lemire. Texte rédigé suite à la conférence d'ouverture du 15^e colloque annuel de l'AQPC (Rivière-du-Loup, 7, 8 et 9 juin 1995).

* N.D.L.R.

Le mot français « évaluation » ne rend pas compte de la complexité et des nuances de ce qu'est l'*assessment* au collège Alverno ; c'est pourquoi nous avons choisi de conserver le terme anglais. Voir à ce sujet, FORCIER, Paul, « "Évaluation" dites-vous ? Non, "assessment"... » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, février 1991, p. 36-39 ; LALIBERTÉ, Jacques, « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 9-13.

complexes qui caractérisent une personne instruite et décrivent l'utilisation qu'elle fait de ses connaissances.

Dans mon pays, cette idée de capacités ou compétences, souvent appelées « résultats » (*outcomes*) retient apparemment davantage l'intérêt chez les enseignants du primaire et du secondaire. C'est pourquoi je suis enchantée de trouver ici des collègues de l'enseignement postsecondaire prêts à discuter avec enthousiasme de ce que représenterait l'organisation d'un programme autour de ce que j'appelle des capacités. [...]

Les capacités au collège Alverno

Alverno est un collège de formation générale pour femmes, qui accueille quelque 2 500 élèves, dont la moitié environ suivent leurs cours durant la fin de semaine. Sur les cinquante et un programmes d'études proposés, les plus fréquentés sont le commerce et la gestion, la communication, les soins infirmiers, l'éducation et la psychologie.

C'est en 1973 que nous avons lancé notre programme basé sur les capacités (*ability-based program*). Pour obtenir leur diplôme, les élèves doivent démontrer huit capacités intégrées aux matières qu'elles étudient. Ces capacités sont les suivantes : **communication, analyse, résolution de problèmes, jugement, interaction sociale, sens de la perspective, sens civique et sens esthétique**. Pour que ces huit capacités puissent servir de cadre à un programme d'études, le corps enseignant

a décomposé chacune d'elles en une séquence à six niveaux, établis à partir de l'examen du programme de chaque discipline et dont l'élève est censée démontrer tour à tour la maîtrise au fur et à mesure qu'elle progresse dans ses études. Par exemple, les niveaux de la **capacité d'analyse** forment la séquence suivante :

- observer ;
- faire des inférences ;
- établir des liens ;
- intégrer ;
- utiliser des cadres variés ;
- utiliser des cadres variés de façon autonome.

L'**interaction sociale**, elle, se décompose ainsi :

- faire de l'*auto-assessment* ;
- analyser les interactions d'autrui ;
- évaluer les interactions d'autrui ;
- interagir efficacement ;
- interagir efficacement en situation interculturelle ;
- favoriser des interactions efficaces en situation de travail.

Comme nous l'avons fait pour les capacités proprement dites, nous avons trouvé préférable de choisir des termes génériques pour désigner les niveaux de capacité. Toutefois, ces derniers ne sont ni enseignés ni évalués sous cette forme abstraite. Nous les repensons et nous les re-

nommons en fonction d'un contexte disciplinaire ou interdisciplinaire qui colle le plus fidèlement possible à une situation réelle, au travail ou dans la vie. Par exemple, pour le second niveau de l'analyse, qui consiste à faire des inférences, les élèves peuvent apprendre, durant un cours d'anglais, à déduire les motivations des personnages de tel roman par l'observation attentive de leurs actions ; à l'occasion d'un stage en psychologie dans une clinique locale, elles s'entraîneront à déduire les besoins des patients durant les séances de thérapie de groupe...

Pour aider les élèves à saisir la place centrale qu'occupent les capacités dans leur champ d'études principal, le corps enseignant a également défini les résultats visés dans chaque champ d'études. Ces résultats permettent de saisir comment s'intègrent la capacité et le savoir en contexte. Ils sont associés aux huit capacités mentionnées précédemment et ils les prolongent. Par exemple, l'un des résultats attendus de l'élève qui se spécialise en chimie consiste à : *Appliquer les méthodes propres au domaine de la chimie pour définir et résoudre des problèmes individuellement et en collaboration*. De l'élève en soins infirmiers, on s'attend qu'elle puisse : *Utiliser les techniques de soins infirmiers à l'intérieur d'un cadre analytique pour répondre aux besoins en santé des individus, des familles et des groupes*.

Il importe ici de bien définir ce que nous entendons par « capacités » (*abilities*) à Alverno. À l'origine, nous avons utilisé d'autres termes pour désigner ces capacités, selon la perspective dans laquelle nous les abordions. Nous les avons appelées « résultats » quand nous en parlions comme d'un aboutissement souhaité, « buts » quand nous les envisagions dans l'optique d'objectifs devant guider le développement, et « compétences » (en anglais, *competences* plutôt que *competencies*) quand nous désirions les promouvoir en tant que qualités ou caractéristiques inhérentes à la personne et auxquelles l'apprenante pourrait faire appel dans des situations diverses. Plus récemment, nous avons opté pour l'expression « capacités » pour insister sur leur nature développementale et pour les différencier du concept de « compétences » qui évoque trop souvent pour plusieurs des tâches compartimentées à accomplir dans des contextes spécifiques.

Qu'en est-il maintenant de la « capacité », telle que nous l'entendons à Alverno ? Trois qualificatifs en définissent la nature : multidimensionnelle, développementale et transférable.

Multidimensionnelle d'abord, parce que la notion de capacité intègre compétences, savoirs, attitudes, dispositions, valeurs, perceptions de soi et comportements. Pour bien écrire, par exemple, les *compétences* qui consistent à enchaîner ses idées et à les exprimer conformément aux conventions linguistiques appropriées ne suffisent pas ; il faut également *savoir* de quoi on parle, considérer la communication (ou le destinataire, ou le sujet) comme une *valeur* assez importante pour motiver un travail consciencieux, adopter de bonnes *attitudes* et *se percevoir* comme capable d'écrire.

Quand nous parlons du caractère **développemental** d'une capacité, nous faisons référence à la démarche des élèves, qui partent de ce qu'elles savent et savent faire déjà pour reconstruire leur capacité à l'aide d'un nouveau savoir et la hausser à un niveau supérieur, lequel devient éventuellement le point de départ d'une maîtrise encore plus grande. Pour nous, une telle démarche nécessite la décomposition des capacités requises en une séquence progressive, de même que la mise en place d'une structure de cours cohérente avec la poursuite des objectifs d'apprentissage.

Quant au caractère **transférable** que nous reconnaissons à une capacité, il décrit la possibilité pour l'élève d'exercer cette dernière dans des situations variées. Même aujourd'hui, la recherche n'offre toujours que des données insuffisantes et parfois contradictoires sur la manière dont les capacités se transfèrent et sur les aspects bel et bien transférables de celles-ci. Cependant, notre propre recherche longitudinale, commencée trois ans après le lancement de notre programme basé sur les capacités, confirme la transférabilité de celles-ci chez nos diplômées qui les ont développées et démontrées dans des contextes multiples durant leur séjour au collège.

Il faut ajouter que, pour nous, les capacités retenues doivent être importantes pour la vie personnelle ou professionnelle des élèves et conformes à la mission, aux objectifs et aux principes éducatifs de notre établissement.

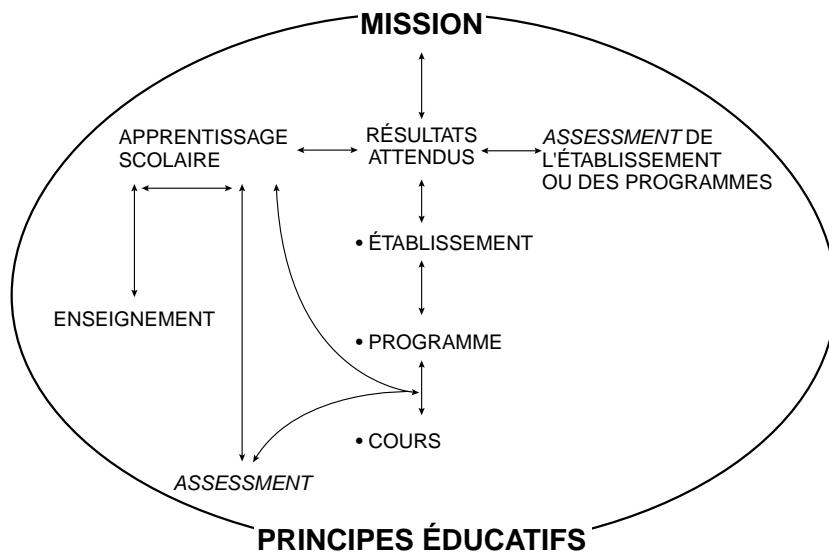
L'assessment

Passons maintenant à la définition d'un autre concept particulièrement important, celui d'*assessment*. Aux États-Unis, le terme « *assessment* » est pratiquement devenu synonyme d'*assessment* de l'établissement en tant que processus cloisonné. À Alverno, nous distinguons entre *assessment* individuel de l'élève et *assessment* de l'établissement et du programme. Le premier est désigné par l'expression « *assessment* comme partie intégrante de l'apprentissage » ; il met l'accent sur une analyse de la performance étudiante comme moyen de développement de l'apprenante. L'exercice est conçu pour renseigner chaque élève et ses professeurs sur le niveau qu'elle a atteint dans ses connaissances et ses capacités et sur ses besoins pour accéder à des niveaux supérieurs. L'*assessment* comme partie intégrante de l'apprentissage détermine l'obtention du diplôme.

Par ailleurs, l'*assessment* de l'établissement rassemble l'information obtenue grâce à l'analyse de la performance étudiante et fournit un feed-back au personnel du collège et aux autres personnes intéressées sur les cheminements de performance des élèves actuelles et des anciennes élèves. Les deux types d'*assessment* contribuent, à l'intérieur d'un système plus large, à apporter une amélioration constante au programme et à démontrer notre responsabilité.

Je m'attarderai principalement à l'*assessment* comme partie intégrante de l'apprentissage, parce que j'estime que c'est par celui-ci que nous devons commencer pour éviter que l'*assessment* institutionnel ne soit déconnecté des élèves et des enseignants, de même que de l'apprentissage que l'exercice est censé améliorer. Il y a en effet un danger que l'*assessment* institutionnel porte sur des connaissances qui n'ont pas été enseignées aux élèves et qui peut-être, selon le corps enseignant, ne devraient pas être enseignées.

Mais on n'insistera jamais trop sur l'importance des liens entre les deux formes d'*assessment*, des relations entre celles-ci, l'enseignement et l'apprentissage, de même que sur l'importance du rapport de tous ces éléments à la mission d'un établissement. D'après notre expérience, c'est le jeu ininterrompu de tous ces liens qui conserve son dynamisme au programme et lui assure des progrès constants.



Nous constatons, dans le schéma présenté ici, que les résultats attendus (capacités ou compétences) émanent de la mission de l'établissement et se fondent sur les principes éducatifs de celui-ci. Ces mêmes résultats se trouvent également en interaction avec l'enseignement, l'apprentissage et l'assessment de l'élève, de même qu'avec l'assessment de l'établissement et des programmes. Ils déterminent ces processus et sont déterminés par ceux-ci. De tels liens nous permettent d'harmoniser notre action à notre discours.

Principes et prémisses

Un aspect significatif à retenir du schéma, c'est qu'une série de principes éducatifs sert de fondement au programme du collège Alverno. En effet, nous croyons que notre responsabilité, à l'égard de nos élèves d'abord, de nos collègues et des autres personnes intéressées ensuite, nous oblige à formuler clairement les principes qui nous animent. Je les présente ici brièvement pour montrer comment ils guident notre action et comment ils nous aident à établir les liens entre l'enseignement, l'apprentissage et l'assessment.

- ◆ *L'éducation ne se limite pas au savoir ; elle vise l'application pratique du savoir.*

Ce principe résume notre croyance selon laquelle il faut apprendre à mettre son savoir en pratique et ne pas tenir pour acquis que parce qu'on possède un savoir, on sait comment l'utiliser. Il suggère également que nous ne retenons et n'augmentons que le savoir dont nous faisons usage.

- ◆ *Les éducatrices et les éducateurs ont la responsabilité de rendre l'apprentissage plus accessible en formulant clairement et publiquement les résultats visés.*

Nous croyons que les élèves apprennent mieux quand elles connaissent nos attentes (résultats visés) et peuvent participer activement en intégrant leurs propres objectifs d'apprentissage dans le processus éducatif. Ce deuxième principe exprime également une responsabilité large par rapport à la société dans son ensemble.

Et puisque le développement de capacités comme résultats est obligatoire pour l'obtention du diplôme, il s'ensuit un troisième principe.

- ◆ *L'assessment fait partie intégrante de l'apprentissage.*

En d'autres termes, autant les élèves que nous-mêmes avons besoin de savoir comment elles progressent dans la poursuite des résultats que nous attendons d'elles.

Pour déterminer la forme de cet assessment, il nous fallait donc préciser ce que nous entendions par apprentissage.

Ce dernier exercice nous a menés aux prémisses suivantes concernant l'apprentissage à Alverno. Celui-ci doit être :

- intégrateur et expérientiel ;
- conscient ;
- actif et interactif ;
- développemental ;
- transférable.

Ces qualificatifs expriment divers principes que nous visons à intégrer dans les expériences d'apprentissage. D'abord, les élèves doivent apprendre à relier toutes les compétences et tout le savoir requis dans une situation donnée et intégrer cet apprentissage par l'expérimentation (intégrateur et expérientiel). Ensuite, pour assumer une responsabilité de plus en plus grande dans le développement de leurs capacités, les élèves doivent faire le genre de réflexion qui les porte à prendre davantage conscience de ce qu'elles font par rapport à ce qu'elles se proposent de faire (conscient). De plus, les élèves ne développent leurs capacités qu'en s'engageant dans le processus d'apprentissage. Or, cet engagement ne peut pas toujours s'accomplir individuellement ; les élèves doivent donc interagir avec les autres (actif et interactif). En outre, l'apprentissage est un processus continu, un progrès sans fin (développemental) et il doit permettre le transfert de ce qui est appris, dans des contextes variés.

Nos prémisses sur l'assessment procèdent de nos prémisses sur l'apprentissage :

- ◆ *Pour un apprentissage intégrateur et expérientiel, l'assessment doit être basé sur la performance.*

L'assessment doit demander aux élèves de réaliser des performances à l'intérieur de situations semblables à celles dans lesquelles elles auront à utiliser leur savoir et leurs capacités. Si nous voulons, par exemple, faire l'assessment de la capacité de l'élève à résoudre des problèmes, il faut l'observer dans des situations où elle aura effectivement à résoudre des problèmes.

- ◆ *Pour un apprentissage conscient, l'assessment doit comporter de l'auto-assessment et obéir à des attentes (résultats visés) et à des critères connus publiquement.*

L'assessment doit fournir à l'élève l'occasion d'évaluer sa propre performance sur la base des mêmes attentes et critères qui guident ses assessseurs. Pour ce faire, il faut s'assurer que l'élève connaît et comprend bien les critères en question ; il faut aussi lui donner le temps et le recul suffisants pour évaluer l'exactitude de sa propre analyse d'un problème environnemental, d'un point de vue scientifique par exemple, ou encore le compte rendu journalistique d'une crise économique.

- ◆ Pour un apprentissage actif et interactif, l'assessment doit comporter du **feed-back** et des **éléments externes**.

Une fois que l'élève a réalisé une performance, elle peut prendre ses distances et l'observer de l'extérieur. L'enregistrement vidéo d'une table ronde à laquelle elle a participé, par exemple, peut lui donner des éclaircissements supplémentaires sur l'efficacité de sa performance. Sur le plan interactif, le feed-back du professeur et des autres élèves lui procure d'autres points de vue qui lui fournissent matière à réflexion, occasion de croissance et appui dans l'établissement d'un objectif réaliste.

- ◆ Pour un apprentissage développemental, l'assessment doit être **cumulatif** et **ouvert**.

L'assessment doit à la fois stimuler les élèves et les encourager à partir de l'endroit où elles sont rendues pour appliquer leur savoir et leur savoir-faire à des situations de plus en plus complexes (cumulatif). Voilà qui élimine l'idée d'établir des moyennes de performance. En outre, l'assessment ne doit pas se limiter à ce qui a été appris, mais doit aussi suggérer de nouvelles pistes et de nouvelles possibilités d'apprentissage (ouvert).

- ◆ Pour un apprentissage transférable, l'assessment doit être fait selon des **modes** et dans des **contextes multiples**.

Depuis que nous pratiquons l'assessment des capacités en contexte, nous réalisons qu'il n'existe pas un mode ou un contexte d'assessment qui permette de découvrir d'un coup toutes les dimensions d'une capacité complexe. L'analyse littéraire diffère de l'analyse scientifique ; parler en groupe fait appel à des qualités qu'un conférencier ne démontre pas quand il prend seul la parole ; quand elle écrit à des destinataires connus, une élève peut faire preuve d'une force stylistique qui n'apparaît pas quand elle écrit à des étrangers. Voilà pourquoi nous demandons à nos élèves de démontrer leur savoir et leurs capacités dans des situations variées au cours de leurs études.

Toutes ces caractéristiques sont d'ailleurs comprises dans la définition actuelle qui régit notre application de l'assessment comme partie intégrante de l'apprentissage : un processus multidimensionnel intégré à l'apprentissage, qui comprend l'observation et le jugement de la perfor-

mance de l'apprenante en action, sur la base de critères de développement connus publiquement : il s'accompagne d'auto-assessment et de feed-back transmis à l'apprenante.

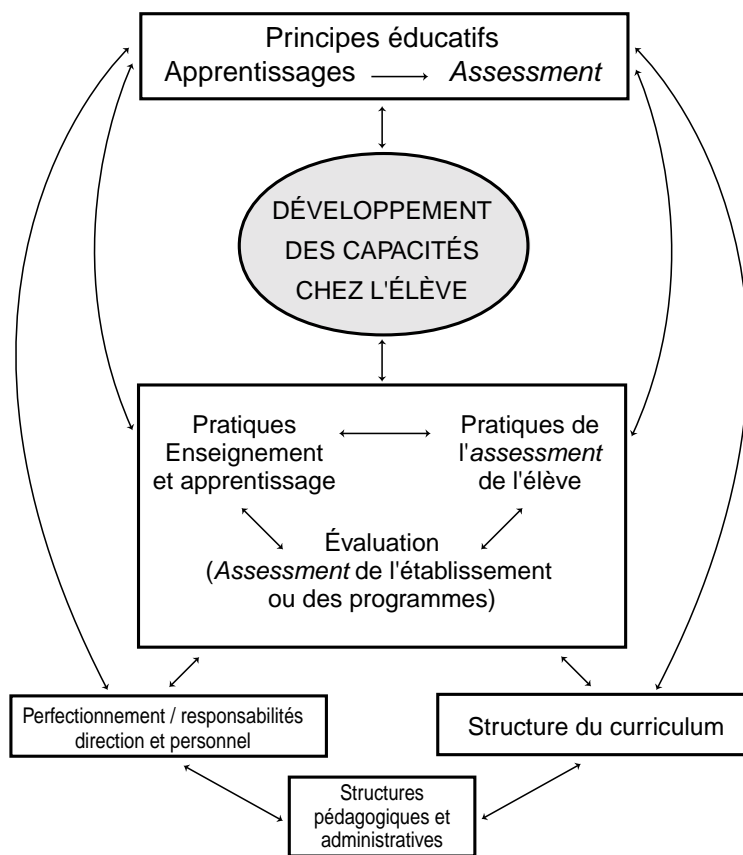
Une vue d'ensemble

Notre liste de principes et de prémisses se termine par un énoncé global qui met l'accent sur les relations et les structures de communication dont nous avons besoin, à Alverno, pour harmoniser notre action à notre discours :

L'efficacité de l'assessment pour toutes les personnes concernées repose sur l'existence d'un système global dynamique qui contribue à la cohérence et à l'amélioration continue du curriculum.

Nous nous employons, depuis plus de vingt ans, à créer un tel système et nous considérons cette tâche comme un processus permanent, sans fin et absolument indispensable. Notre collaboration a instauré chez nous le genre de culture qui soutient ce processus et en assure la continuation.

Comme le montre le schéma, le développement des capacités chez l'élève est au cœur de notre système et ne cesse ni d'alimenter nos méthodes d'enseignement et l'évolution de notre programme, ni d'être alimenté par celles-ci. Tous ces éléments sont également reliés à nos pratiques d'assessment des élèves, de l'établissement et des programmes. Le schéma illustre aussi l'interdépendance entre cet ensemble, notre approche face aux responsabilités et au perfectionnement du corps enseignant et du personnel, et nos structures pédagogiques et administratives. Nos valeurs et nos principes éducatifs servent de cadre au système entier ; nous y référons sans cesse pour une meilleure compréhension, à la lumière des enseignements fournis par notre pratique. L'expression de ces principes a déterminé toute notre action des vingt et quelques dernières années et a créé les relations propices au succès de notre programme. Je ne saurais assez vous encourager à énoncer clairement vos propres prémisses en matière d'éducation, pour les intégrer au processus de reconceptualisation de vos programmes selon l'approche par compétences ou capacités. Les nôtres nous aident continuellement à donner du sens au concept d'assessment.



L'assessment dans la classe

Comment tout cela fonctionne-t-il au quotidien ? Les modes d'assessment possibles que je propose ici vous suggéreront peut-être des idées pour faire de l'assessment une partie intégrante de l'apprentissage dans des contextes tant scolaires qu'extrascolaires.

Ce qui importe, pour nous, c'est de relier ces modes d'assessment aux objectifs d'apprentissage des élèves et au déroulement du cours. Nous essayons également de les faire coller le plus étroitement possible aux situations réelles dans lesquelles les élèves utiliseront les capacités en question. Par exemple, j'essaie d'éviter que mes élèves aient à produire des dissertations dans le vide, c'est-à-dire sans auditoire et sans but précis. En fait, tout devient une situation réelle ou une simulation. Et pour faire d'un travail ou d'une expérience un *assessment* au sens où nous l'entendons, je dois m'assurer qu'il y a des critères explicites et un feedback basé sur ces critères.

Qu'on me permette de rappeler ici l'origine latine du mot « assesseur » : *assessor*, de *assidere*, celui qui est assis auprès de quelqu'un. On désigne par le titre d'assesseur l'adjoint qui aide un juge à interpréter un comportement et à rendre des décisions. Or, quand j'observe la performance d'une élève pour lui donner ensuite un feedback sur la base de critères que j'ai préalablement partagés avec elle, je m'assois véritablement auprès d'elle pour l'aider à comprendre et à évaluer sa propre performance. C'est dans cet esprit que je vous encourage à définir l'assessment en termes de développement des élèves au moment d'incorporer les compétences à vos programmes.

Le changement

À Alverno, nous avons réfléchi longuement sur les composantes de notre programme éducatif, sur les changements qui se sont produits et continuent de se produire et sur ce qu'il faut maintenir pour accomplir notre mission conformément à notre théorie et à nos principes. Cette volonté de prendre au sérieux notre mission et nos principes éducatifs nous a forcés à revoir nos notions d'enseignement, d'apprentissage, de mêmes que nos principes, nos prémisses et nos pratiques en matière d'assessment.

Modes d'assessment de la performance

PRODUCTIONS ÉCRITES

- Dissertations
- Correspondance
- Analyses
- Études de cas
- Rapports
- Travaux littéraires

PRODUCTIONS ORALES

- Exposés individuels
- Entrevues
- Discussions en groupe
- Dialogues

PRODUCTIONS VISUELLES

- Films et vidéos
- Diaporamas
- Photographies
- Peintures, sculptures, etc.

PRODUCTIONS INTÉGRÉES

- Projets
- Conférences
- Récitals
- Expositions

ment. Tout cela, je l'ai déjà dit, nous a amenés à repenser nos connaissances de l'enseignement et l'assessment de notre efficacité comme établissement.

Sur le plan des modifications structurelles que nous avons apportées, nous avons créé des départements par capacité. Recrutés à l'intérieur d'une discipline, la plupart des professeurs font également partie d'un département interdisciplinaire axé sur une capacité donnée, lequel est représenté au sein du comité d'orientation des programmes et est responsable de la bonne intégration de la capacité aux processus d'apprentissage et d'assessment dans l'ensemble des programmes. Nous avons également établi un centre d'assessment, un conseil de l'assessment des élèves de même qu'un bureau de recherche et d'évaluation assorti d'un comité consultatif enseignants-administrateurs. En outre, l'aide à l'apprentissage, le cheminement de carrière, la bibliothèque, les médias et les services informatiques sont autant de secteurs dans lesquels nous avons repensé les fonctions et les services.

Par ailleurs, les ressources et les divers services de soutien sont continuellement ajustés à nos besoins. Par exemple, nous avons modifié le calendrier scolaire pour libérer des plages réservées au travail de collaboration. Ainsi, il n'y a pas de cours le vendredi après-midi, la première semaine des premier et second semestres et les deux dernières semaines du second semestre. Nous profitons de ces moments pour organiser des ateliers au profit de nos collègues et pour planifier nos activités futures. Ces nombreux changements ont également eu des conséquences sur la

promotion et le classement des enseignants, le milieu physique, l'utilisation de la technologie et notre association avec les citoyens de Milwaukee. Ce partenariat se manifeste particulièrement à l'intérieur du bassin des quelque trois cents assesseurs bénévoles, professionnels et gens d'affaires, qui suivent une formation chez nous pour être en mesure par la suite de nous assister sur appel dans l'assessment des élèves.

Conclusion

C'est seulement à titre d'exemples que j'ai voulu vous exposer toutes ces composantes de notre programme. À vous de juger si elles s'appliquent ou non aux programmes que vous mettrez en place en adoptant l'approche par compétences. Ce qui compte vraiment, c'est que vous énonciez clairement et publiquement vos attentes, pour ensuite travailler sur les moyens à prendre pour harmoniser votre action à votre discours. Dans tous les pays, le monde de l'éducation est à l'affût de modèles de transformation des établissements postsecondaires sur la base d'une approche par résultats, compétences ou capacités – quel que soit le nom qu'on leur donne. Considérant le départ que vous avez pris dans cette direction, pourquoi certains de ces modèles ne viendraient-ils pas du Québec ? ☒

RÉFÉRENCE

Les idées proposées ici sont exposées en détail dans l'ouvrage *Student Assessment-as-Learning at Alverno College*, écrit par le corps professoral du collège Alverno et publié par l'Alverno Institute, Milwaukee (WI), 1995. L'ouvrage comporte une bibliographie sur le sujet.