

# Le blues s'enrichit parfois d'une version à l'autre ou de la difficulté d'esquisser même une problématique de l'évaluation de l'enseignement du français au collégial

Georges Beaulieu

Numéro 46, mai 1982

L'évaluation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56987ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaulieu, G. (1982). Le blues s'enrichit parfois d'une version à l'autre ou de la difficulté d'esquisser même une problématique de l'évaluation de l'enseignement du français au collégial. *Québec français*, (46), 84-85.

# le blues s'enrichit parfois d'une version à l'autre

## ou de la difficulté d'esquisser même une problématique de l'évaluation de l'enseignement du français au collégial

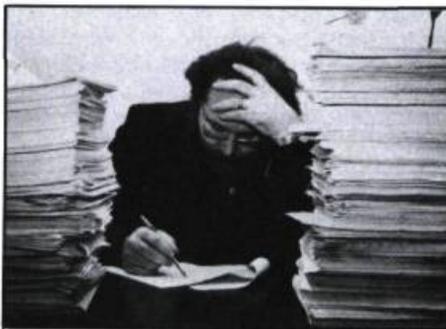
Quand on fera l'histoire de l'enseignement du français au collégial, on pourra s'inspirer de l'histoire du jazz, tant l'improvisation, l'indécision et l'imprécision ont semblé inspirer ses artisans. Voulu ou non, cette situation entretient une perception fort déplaisante et un arbitraire néfaste à la formation des étudiants. Il se pourrait bien qu'une lutte de pouvoir se camoufle habilement sous les mots et les esquives... Nous n'irons pas plus loin dans la rumeur et l'insinuation pour nous ramener à une enquête plus systématique des dimensions où l'on a l'habitude de trouver des assises à l'évaluation : soit le contenu disciplinaire, les objectifs, la performance, les buts et les valeurs; enfin, une certaine idée de la formation...

À voir défiler les versions du futur programme de français, le spectateur informé et... patient perd de plus en plus l'espoir de voir apparaître un contenu quelconque: un corpus disciplinaire propre à assurer la formation des futurs collégiens du Québec. La dernière courtpointe est tellement «écour-

par georges beaulieu

tichée» (comme dirait ma grand'mère qui s'y connaissait en courtpointe) que le premier adepte de la sémiotique va découdre tout ce faufilage de circonstance. Chacun partira avec un bout d'étoffe et s'en fera un oriflamme ou un oripeau, selon le goût du jour.

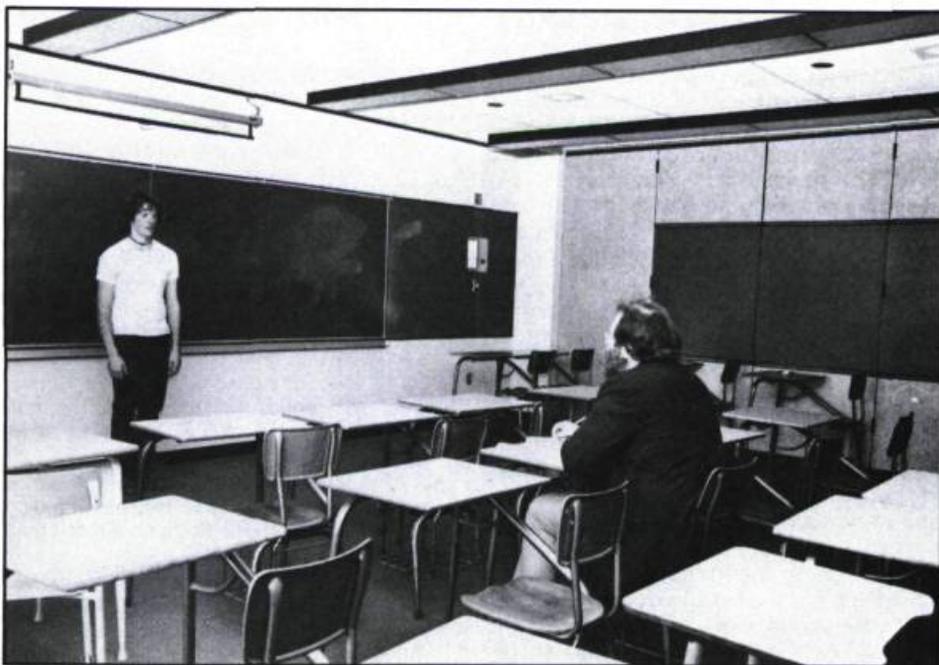
Comment peut-on penser évaluer convenablement une formation qui s'ali-



mente à des contenus aussi divers que l'apprentissage d'une compétence linguistique (avec un éventail qui va de la sociolinguistique à la sémiologie de la communication, en passant par la bande dessinée et la pragmatique), l'initiation aux genres littéraires, la sociologie de la littérature, la littérature québécoise féministe, les techniques de la lecture et de l'écriture, les méthodologies de la recherche documentaire?... Il est évident que les acquis dans toutes ces disciplines (linguistique, littérature, communication, sociologie, esthétique) peuvent s'évaluer. On le fait dans les divers départements où ces disciplines s'enseignent. On admettra cependant que, dans un même département, cette diversité n'est pas forcément un signe de richesse et de cohérence pédagogique. On peut même se demander si nous sommes assez riches pour nous payer autant de redondance dans l'enseignement...

Autre difficulté: le niveau de compétence des étudiants. Comment évaluer correctement les acquis des étudiants qui arrivent au collège avec des formations aussi diversifiées qu'on le prétend? Sauf pour la capacité à lire\* et à écrire\*\*, nous n'avons pas de connaissances bien rigoureuses (ni d'outils) du niveau de compétence des étudiants qui viennent au cégep. Il faudrait poursuivre des études sur plusieurs plans afin de mieux connaître l'étudiant et sa compétence à communiquer. Évidemment, pour cela, il faudrait s'entendre mieux sur le projet éducatif... Quel genre d'homme voulons-nous développer? Quels genres d'aptitudes et d'attitudes croyons-nous utiles de favoriser? Quelle sorte de culture voulons-nous promouvoir? Quels sont les défis prévisibles qu'il faudra nommer, affronter, maîtriser?

Ces questions auxquelles il faudra donner une ébauche de réponse, si nous voulons préparer les étudiants aux tâches qui les attendent, nous amènent tout naturellement à une autre difficulté



Photos Francine Girard

Alors pourquoi et pour qui évalue-t-on ? On évalue d'abord pour informer l'utilisateur du processus éducatif : informer l'étudiant et informer le professeur et leur permettre de décider de la suite de l'apprentissage ou de la fin d'une étape de l'apprentissage. Cette information cependant est recherchée par les usagers en vue de répondre à des questions qu'ils se posent sur leur vécu immédiat. La seule évaluation valable est d'abord celle qui est pertinente à leur situation, à ce qu'ils ont vécu dans l'apprentissage. Se demander : « quelles questions des étudiants sont-ils capables de se poser et de se formuler sur un roman qu'ils ont analysé avec leur professeur ? » prend alors plus de pertinence que de rédiger une analyse textuelle qui respecterait toutes les règles de ce genre d'exercice.

Ainsi, les étudiants seront actifs et engagés dans une réflexion sur leur apprentissage. L'évaluation ne se fera pas en dehors d'eux. Évidemment, il y a là un pouvoir à partager : le pouvoir de décider de la valeur d'une action et non le pouvoir de juger de l'importance des gens...

L'évaluation devrait s'inscrire dans le processus même de l'analyse du sens, de la fabrication du sens (« the making of the meaning » disent les Américains). L'étude de la langue et de la littérature ne peut se faire comme un jeu que l'on pratique quelques heures par semaine et que l'on abandonne sur une table avec le cube de Rubik et le jeu d'échecs. L'évaluation des activités en français devrait permettre une recherche de compréhension de la réalité vécue de l'étudiant. Nous sommes d'autant plus encouragés à soutenir cette opinion qu'un fort courant dans les théories actuelles de l'apprentissage (les théories cognitivistes de l'apprentissage inspirées d'Ausubel en particulier) s'appuie sur le rôle central du langage dans le développement cognitif.

Les deux principales voies du développement cognitif seraient l'interaction verbale (structurer verbalement une pensée) et l'interaction sociale (interagir avec ses pairs et avec un maître) à propos d'un contenu disciplinaire. N'a-t-on pas là une situation d'apprentissage parfaite pour une classe de français ? La recherche de feedback propre à une évaluation favorise ce genre d'échange et peut provoquer un développement significatif chez les étudiants : un développement orienté vers l'amélioration.

Une des difficultés de l'évaluation du français tient à la crainte d'utiliser des instruments de mesure. Alors on évalue

de façon impressionniste et on a mauvaise conscience. Il y aurait peut-être avantage à rechercher un processus dynamique d'évaluation plutôt qu'une batterie de tests de mesure. Mettre en place un processus de feedback où les diverses variables soient en interaction. Par exemple, un dossier d'évaluation pourrait être monté comme l'enquête d'un détective (où toutes les possibilités sont considérées en relation) plutôt qu'à la façon d'un bilan comptable. La vision dynamique de l'évaluation permet donc de rajuster, en cours d'activité, le plan d'évaluation prévu au départ. Ces rajustements sont souvent une excellente occasion de discuter avec les étudiants de leur apprentissage. La place importante de l'affectivité dans la littérature amène souvent des réactions imprévisibles chez les étudiants. D'où la nécessité de tenir compte de ces enthousiasmes et de ces résistances au moment de l'évaluation. D'où la nécessité également de se préoccuper de l'individu, de ses réactions, de son approche et de sa façon de structurer son savoir et son goût. Au lieu d'imposer des standards à respecter, l'évaluation devrait proposer des principes, des clés, des modèles conceptuels, des « principes structurants » que l'étudiant utiliserait pour expliciter sa pensée, ses intuitions, ses généralisations.

En conclusion, que retenir de ces pistes ? D'abord qu'il y a moyen de renouveler la perspective de l'évaluation du français en s'intéressant plus au processus de l'acquisition qu'à l'acquis, en s'intéressant plus au partage des rôles et des responsabilités entre professeur et étudiant, en procédant plus à un questionnement pendant l'apprentissage qu'à une mesure des effets attendus à la fin de l'apprentissage (souvent à la fin de l'enseignement). Enfin, il faudrait envisager que le rôle de l'enseignant évolue ainsi de celui de dispensateur-censeur à celui d'observateur-participant et que le rôle de l'étudiant passe d'observateur passif d'une évaluation étrangère à celui de principal analyste de son cheminement et de son expérience de croissance.

N'y aurait-il pas là une clé pour dénouer le casse-tête d'un hypothétique programme qui n'existera finalement que par le renouvellement de la pratique pédagogique ? ■

## Bibliographie

- AUSUBEL, D. *School Learning*. Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.  
CHICKERING, A. *The Modern American College*. Jossey-Bass Publishers, 1981.  
PAQUETTE, C. *Évaluation et pédagogie ouverte*. Éd. NHP. 1980.

qui rend l'évaluation actuellement difficile : la visée politique de l'enseignement du français. La perspective des tâches futures qui attendent l'étudiant n'est pas claire chez plusieurs professeurs. Les intentions profondes des enseignants face à leurs étudiants ne sont pas clarifiées non plus. Certains enseignants se refusent même à considérer cet aspect. À quelles valeurs chaque professeur se raccroche-t-il plus ou moins tacitement quand il fixe des intentions (on dit parfois des objectifs) à ses interventions pédagogiques, quand il choisit telle méthodologie, quand il utilise tel document didactique ? Il se pourrait bien que la mise à jour du nouveau programme n'ait pas encore permis une « mise à jour » des valeurs et des modèles éducatifs profonds des enseignants de français. Le débat de nos interventions politiques et didactiques n'a peut-être pas encore été fait convenablement.

Comme la finalité du programme et l'intention des enseignants ne sont pas bien claires, comme par ailleurs le niveau de compétence des étudiants n'est pas connu et que le corpus disciplinaire prend assez facilement la couleur locale, tout ce qui reste à proposer pour aborder la problématique de l'évaluation, c'est peut-être la mise en place d'un processus ouvert d'évaluation participative.

## Pour une évaluation participative

L'évaluation en français rencontre des obstacles de toutes sortes, nous le savons. Pour qu'il y ait évaluation, convenons d'abord de la nécessité des deux acteurs suivants : l'évaluateur et l'évalué ; convenons aussi que ceux-ci sont les partenaires principaux, mais qu'il peut en exister d'autres, que la responsabilité de l'évaluation est partagée par tous les acteurs et que cette évaluation porte sur une activité éducative vécue par l'évaluateur et l'évalué.

\* Belzile et Michaud.

\*\* EFEC, RIEFEC, Boulanger, Martin.