

**Québec français**



## **L'évaluation du français**

Michel Thérien

---

Numéro 77, printemps 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44681ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

### Éditeur(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

### Citer cet article

Thérien, M. (1990). L'évaluation du français. *Québec français*, (77), 8–11.

# L'évaluation du français

*Position de l'AQPF sur l'évaluation du français (dans l'enseignement primaire et secondaire) rendue publique par le président Michel Thérien en conférence de presse le 10 novembre 1989.*



Dans le cadre de représentations antérieures sur l'enseignement du français, l'AQPF a déjà, à plusieurs reprises, fait des analyses, des commentaires et des propositions relativement à l'évaluation pédagogique. Compte tenu de l'importance qu'on accorde actuellement au Québec à l'activité évaluative et compte tenu des problèmes que cette activité soulève et des besoins qu'elle engendre, l'AQPF désire faire connaître, sur ce sujet précis, la vision globale des professeures et professeurs de français qu'elle représente.

Trois idées majeures innervent le document.

— Une des raisons d'être de l'école est l'apprentissage. Aussi, l'élève devrait-il passer une bonne partie de son temps à apprendre. Les activités formelles d'évaluation, pour importantes qu'elles soient, devraient occuper une place réduite.

— Les jeunes Québécoises et Québécois ont une attitude positive par rapport au français. Ils savent qu'ils peuvent le maîtriser. Quant à nous, c'est parce que nous croyons en l'immense possibilité de réussite des élèves que nous voulons obtenir les moyens suffisants et adéquats qui vont assurer cette réussite au plus grand nombre possible.

— La tâche de l'enseignement du français se complexifie sans cesse et surgit souvent un besoin de formation supplémentaire. L'AQPF croit déceler ce besoin chez plusieurs de ses membres. Cette préoccupation est donc présente dans le texte que nous présentons ici.

Nous aborderons successivement les quatre thèmes suivants : les habitudes d'évaluation, l'évaluation formative, l'évaluation sommative et la promotion,

et enfin l'évaluation généralisée du français des élèves. Pour chacun des thèmes développés, l'AQPF présente une problématique, soumet des éléments de réflexion et fait des recommandations qui seront, pour la plupart, regroupées en conclusion sous la forme de propositions formelles.

## Les habitudes d'évaluation

Il est une pratique fort répandue au Québec : la pratique de la mesure continue. En effet, si, généralement, les élèves sont soumis à des examens de fin d'année, ils sont aussi régulièrement soumis à des tests dont les résultats sont comptabilisés tout comme les réceptions de leçons, les devoirs ou les activités d'apprentissage faites en classe. Les conséquences de cette situation sont néfastes pour les élèves, les enseignants et tous les agents d'éducation.

— On passe tellement de temps à mesurer que l'évaluation prend souvent le pas sur l'apprentissage et l'enseignement. On détourne ainsi l'attention de l'apprentissage pour la tendre vers l'accumulation de notes, d'une part, et, d'autre part, on crée l'impression qu'il faut beaucoup de notes pour rendre compte de l'apprentissage.

Relevons certaines remarques souvent entendues et qui abondent en ce sens : « On a l'impression d'enseigner pour mesurer. » « Les élèves font des activités s'il y a des notes au bout. »

— Comme, la plupart du temps, la mesure pointe l'erreur et pénalise celui ou celle qui la commet, les enseignantes et les enseignants peuvent développer l'habitude de faire une lecture négative de l'erreur oubliant que celle-ci est souvent indice d'apprentissage en progrès, qu'elle est moins souvent le fruit de la négligence que le produit d'un processus sur lequel il serait sans doute utile d'intervenir.

— Pour leur part, les élèves peuvent développer la crainte de l'erreur. Une certaine liberté leur faisant alors défaut, « ils apprennent sur le frein », dit-on. Ils n'osent pas essayer, ils expérimentent peu le plaisir de faire et de progresser à même les erreurs ou les imperfections.

C'est ainsi que l'évaluation pourrait devenir source de démotivation et de dévalorisation.

Dans ce contexte, il ne serait donc pas faux d'affirmer que l'évaluation n'est généralement pas au service de l'apprentissage et même qu'elle lui nuit parfois.

Par ailleurs, il faut affirmer aussi que la situation décrite met en cause la gestion même de l'évaluation au Québec. En effet, le système que le ministère de l'Éducation met à la disposition des commissions scolaires pour répondre à l'obligation de transmettre des informations aux parents cinq fois par année ne gère, à toute fin utile, que des résultats chiffrés et en pourcentage, si l'on excepte les Commissions scolaires qui ont introduit un bulletin descriptif. Et les enseignantes et enseignants de français déplorent depuis longtemps l'obligation qu'on leur fait de remettre des notes dès la première étape de l'année scolaire.

Ainsi donc, pour que la pratique de l'évaluation continue à fonctionner sommative cède progressivement le pas à une pratique de l'évaluation formative, il sera impérieux de procéder, à court terme, à des modifications d'ordre administratif. Il faudra d'abord reconnaître que certaines exigences institutionnelles, telle la remise obligatoire de notes à chaque étape, sont inappropriées ou encore que les formulaires de transmission d'information aux parents ne sont pas adaptés à la double fonction de l'évaluation. Puis il y aura lieu de procéder rapidement aux changements qui s'imposent. Mais il sera tout aussi impérieux de donner aux enseignantes et aux enseignants de français les moyens d'accomplir adéquatement et efficacement les tâches évaluatives.

## Les difficultés de l'évaluation formative

L'AQPF souscrit aux orientations du Ministère lorsqu'il distingue évaluation formative et évaluation sommative. Nous croyons en effet qu'une part importante de l'activité pédagogique consiste à détecter les difficultés des élèves (évaluation

tion formative) et à leur proposer des activités de régulation de leurs apprentissages dont on vérifiera la maîtrise (évaluation sommative) au moment opportun.

En classe de français, l'évaluation formative compte, avec l'objectivation, parmi les moyens les plus sûrs d'assurer la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Mais ces activités sont complexes, difficiles et longues à réaliser. Afin de mieux faire connaître cette réalité et d'inciter ainsi le ministre de l'Éducation et ses partenaires à apporter rapidement des réponses adéquates aux questions et aux problèmes qui se posent, voici, à titre indicatif, une brève description de certaines difficultés inhérentes à la pratique de l'évaluation formative en classe de français.

#### a) *Le programme*

Le programme de français comporte trois volets au primaire et quatre au secondaire : lecture, écriture, communication orale (parler et écouter).

Dans chacun de ces volets, l'évaluation formative porte sur trois objets majeurs : 1) le développement de l'habileté; 2) l'efficacité des stratégies que l'élève utilise; 3) l'état de ses connaissances. C'est là une tâche complexe.

#### b) *Les instruments didactiques*

Dans certains volets du programme, des instruments didactiques essentiels ne sont pas disponibles.

— *En lecture et en écriture*, la collecte des informations sur la maîtrise de l'habileté et sur l'efficacité des stratégies est fonction des performances attendues. Or il n'existe pas, pour chaque classe du primaire et du secondaire, de portrait global d'un lecteur habile ni de portrait global d'un scripteur habile.

— *En communication orale*, la difficulté d'analyser un discours sur lequel on a peu de prise n'est toujours pas résolue et les instruments sont, à toute fin utile, inexistantes.

#### c) *L'évaluation critériée*

— L'évaluation formative commande la construction d'instruments à inter-

prétation critériée qui effectivement permettent de déceler les difficultés des élèves ou de suivre leur progrès. C'est une tâche complexe et longue pour laquelle les enseignantes et les enseignants auraient besoin d'aide.

Lorsque de tels instruments existent, comme les grilles en écriture, l'identification et la classification des erreurs des élèves demeurent une tâche ardue à laquelle il faut consacrer beaucoup de temps.

— Bien que difficiles à réaliser, l'analyse et l'interprétation des réponses des élèves sont des opérations capitales en évaluation formative. Comment, sans cela, déterminer les interventions pédagogiques dont les élèves ont besoin pour poursuivre leur développement ? Comment, sans cela, ne pas développer l'habitude d'une lecture négative des erreurs ?

Malheureusement, ce sont souvent des tâches inaccomplies, précisément à cause de leur complexité et du temps qu'elles exigent.

#### d) *L'individualisation*

Même si de l'évaluation formative découlent des interventions destinées à l'ensemble des élèves, il restera toujours que l'unicité des produits des élèves (qu'il s'agisse de textes ou de travaux de compréhension) nécessite un important soutien individuel. Pour la grande majorité des élèves, en effet, la maîtrise de la langue écrite ne sera pas possible sans une aide ajustée aux besoins qui se manifestent à travers leurs textes.

L'individualisation particulièrement nécessaire en classe de français s'explique aussi par le fait que les élèves ont, pour toutes sortes de raisons, acquis une expérience et une maîtrise différentes du langage, ce qui crée, même dans des classes homogènes, des besoins très diversifiés.

Les enseignantes et les enseignants de français sont conscients qu'ils ont à développer l'habileté à pratiquer l'évaluation formative car, généralement, cela n'a pas fait partie de leur formation. Ils ont donc besoin d'information, de forma-

tion et de soutien dans la pratique même de cette activité. Mais ils constatent aussi, chaque jour, qu'il leur est impossible, dans les conditions actuelles de l'enseignement du français, de répondre adéquatement aux besoins des élèves.

Par ailleurs, il est tout aussi important, pour la conduite efficace de l'évaluation formative, que les enseignantes et les enseignants disposent de descriptions de compétences attendues pour chacun des volets du programme de français; qu'on décrive, par exemple, le portrait global du scripteur ou du lecteur habile, moyen ou en difficulté, à différentes étapes du développement de l'élève. Ces étapes pourraient correspondre aux 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire et aux 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire. Les enseignantes et les enseignants auraient ainsi une vision globale du terme de l'apprentissage, ce qui leur permettrait d'établir une liste d'indicateurs de progression.

## *L'évaluation sommative et la promotion*

### a) *L'évaluation sommative*

— L'évaluation sommative en français occupe beaucoup de place, ne serait-ce que parce qu'on évalue les habiletés majeures en fin d'année scolaire, ce qui est généralement accepté par les enseignantes et les enseignants même s'ils souhaitent voir apparaître des formules plus simples que celles que l'on connaît actuellement.

— La question de l'univocité dans l'interprétation des grilles de correction (en compréhension comme en production) est toujours posée. Aussi nous paraît-il souhaitable que les enseignantes et les enseignants de français soient, en fin d'année, dégagés de certaines tâches et regroupés pour des séances de correction collective qui favorisent l'homogénéité des corrections et rendent possible la discussion lorsque surviennent des cas particuliers.

— Enfin, il importe que se poursuive la réflexion sur les limites de la mesure afin que surgissent des propositions d'actions qui en atténuent les effets.

Par exemple : on constate que les grilles de correction des textes d'élèves contiennent souvent plusieurs critères exclusivement basés sur la comptabilisation des erreurs dans certains contextes. Or si, dans son texte, l'élève ne produit pas ces contextes, l'absence d'erreur n'est nullement significative. Pour que l'évaluation sommative permette de conclure à un développement suffisant ou non de l'habileté à écrire d'un élève, on pourrait :

— soit inclure des critères axés sur le développement (variété, complexité du groupe nominal, des structures de phrases, etc.);

— soit utiliser les résultats de l'évaluation formative en complément d'information avant de porter un jugement.

Cet exemple fait à nouveau ressortir l'importance de descriptions des compétences attendues (portraits globaux de scripteurs) qui serviraient de pôles de référence et permettraient, à la fin d'une année scolaire, de porter un jugement sur la maîtrise de telle ou telle habileté. Il n'en reste pas moins que certains critères, importants par ailleurs, seront toujours difficiles à évaluer. C'est le cas, par exemple, de l'originalité et de l'intérêt général d'un discours.

## **b) La promotion d'une classe à l'autre**

### *1. La note de passage*

Le programme de français est un programme de formation continue et le système de promotion des élèves n'assure pas, pour sa part, les conditions d'un véritable apprentissage du français. En effet, la seule exigence d'obtenir une note finale d'au moins 60% a pour effet de masquer les forces et les faiblesses de l'élève au regard de l'un ou de l'autre aspect de la maîtrise du français. Conséquemment, l'enseignant ou l'enseignante de la classe supérieure ne dispose pas des informations pertinentes dont il ou elle aurait besoin pour aider l'élève à progresser.

Par ailleurs, il semble de plus en plus évident que ce système de notes compensatoires diminue les chances de réussite des élèves à la fin du cours secondaire. Il n'est pas rare, en effet, que la faiblesse cachée s'accroisse d'une année à l'autre pour finalement devenir irrécupérable dans le cadre normal du cours de français. C'est ainsi qu'à la fin

du cours secondaire, des élèves n'ont pas fait les apprentissages requis dans l'un ou l'autre aspect du programme. Plusieurs ont une orthographe inacceptable ou une syntaxe déficiente, d'autres ne peuvent structurer une pensée cohérente tant à l'oral qu'à l'écrit, d'autres encore, et ils sont nombreux, ont de graves problèmes de lecture.

Ajoutons à cette réflexion sur la faiblesse du système actuel de promotion en français des exemples de conduites qui, sous prétexte d'aider les élèves, contribuent elles aussi à diminuer les chances de succès en fin d'études secondaires.

• Il arrive encore trop fréquemment qu'on accorde la promotion à des élèves qui n'ont pas satisfait à l'exigence du 60%, prétextant précisément que le programme de français est un programme de formation continue et que, donc, l'élève poursuivra tout naturellement son apprentissage l'année suivante.

• Il arrive aussi que les commissions scolaires fixent des exigences de réussite aux cours d'été plus souples que celles auxquelles les élèves doivent répondre durant l'année scolaire.

• Et il arrive aussi que le ministère de l'Éducation se donne des conditions différentes pour la conversion des résultats scolaires selon qu'il s'agit d'examens de fin d'année ou d'examens de reprise.

### *2. La pondération des volets du programme de français*

Actuellement, il n'existe de pondération officielle obligatoire de chacun des volets du programme qu'en cinquième secondaire. (Production écrite 50%, compréhension écrite 25%, compréhension orale 15%, production orale 10%).

L'AQPF a déjà fait connaître ses objections à une telle pondération et nous rappelons brièvement sa position.

• Cette pondération est inacceptable parce qu'elle «ne respecte nullement le programme actuel».

• «La maîtrise de l'écrit est certes une compétence souhaitable et utile, mais on ne serait pas justifié de l'assurer au détriment de la lecture» et de la communication orale, d'autant plus que «les tâches de la vie réelle demandent bien plus de compétence en lecture et à l'oral qu'en écrit».

Les difficultés actuelles des élèves en compréhension écrite indiquent qu'il faut apporter beaucoup de soin au développement de cette habileté.

«Dans une société médiatisée comme la nôtre, (...) l'écoute notamment prend une place considérable et demanderait une attention correspondante à l'école».

Le Québec fait une large place aux allophones. Aussi, dans une perspective d'intégration de ces personnes à la communauté québécoise, s'avère-t-il de plus en plus nécessaire d'assurer un réel apprentissage de la langue orale.

• «La maîtrise de l'écrit ne s'acquiert que par la pratique de l'écrit et la pratique de l'écrit suppose du temps, notamment par la révision et les correctifs individualisés qu'elle suppose. L'AQPF le redit depuis longtemps : il faut réaménager la tâche des maîtres de français (moins de groupes, moins d'élèves par groupe) ou le régime pédagogique (périodes supplémentaires accordées au travail dirigé ou à la remédiation) pour que l'ensemble de la jeunesse québécoise puisse acquérir la maîtrise de l'écrit».

Relativement à ces deux aspects de la promotion, l'AQPF fait donc les remarques suivantes :

• La promotion en français par la seule note globale d'au moins 60% n'assure pas les compétences nécessaires dont les jeunes ont besoin et que l'école doit leur assurer.

• Cette note globale doit être complétée par des informations sur tous les volets et ce, pour chaque classe des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Ces informations sont constituées, d'une part, d'un tableau de pondération et, d'autre part, des exigences de réussite. Nous faisons ci-après des propositions à ces égards.

• En fin de cinquième secondaire, l'apprentissage de la langue maternelle (et notamment de l'écrit) n'est pas terminé. Il importe cependant que le ministère de l'Éducation s'assure :

a) du respect des exigences minimales (qui sont toujours à définir);

b) de la transmission d'une information claire à cet égard sur le relevé de notes officiel de l'élève.

3. Proposition relative à la pondération des volets du programme de français

Au primaire, les informations relatives aux trois volets du programme figurent toujours au bulletin de l'élève. Comme ce n'est pas le cas au secondaire, l'AQPF propose qu'on établisse une pondération officielle pour chacun des volets du programme de français, la même pour toutes les classes.

À la suite de la consultation de ses membres, l'AQPF réaffirme la proposition antérieurement adoptée en Assemblée générale (novembre 1988).

CE	35	PE	35	70
CO	15	PO	15	30
	50		50	*

\* ce = compréhension de l'écrit (lecture)  
pe = production écrite  
co = compréhension de l'oral  
po = production d'un discours oral

#### 4. Propositions relatives aux exigences de promotion

##### A- Fin du cours primaire

Que la réussite de chacun des volets soit obligatoire pour la promotion au secondaire régulier.

##### B- Cours secondaire

Pour toutes les années du secondaire, que le seuil de réussite soit fixé à 60% pour chacun des volets.

### L'évaluation généralisée du français

(dans toutes les matières)

On reconnaît généralement que les élèves écrivent peu à l'école et pas assez en classe de français.

Pour leur part, les enseignantes et les enseignants de français affirment qu'ils manquent de temps pour faire de nombreuses pratiques complètes d'écriture (rédaction-révision-correction-activités de remédiation).

De leur côté, les enseignantes et les enseignants des autres disciplines disent souvent que les élèves écrivent si mal qu'il vaut mieux ne pas les faire écrire, oubliant ainsi qu'ils ont besoin

d'écrire et de se faire corriger pour apprendre à écrire. Ainsi survalorise-t-on encore certains avantages de l'évaluation de type objectif au détriment, pour l'élève, de l'effort d'expression de sa pensée, de ses connaissances et de sa compréhension du monde. On entend aussi les mêmes commentaires en ce qui concerne la lecture et la communication orale.

L'AQPF croit que cet état de fait peut avoir des répercussions sérieuses sur les capacités que les jeunes auront d'exprimer leur culture (sur tous les plans : économique, politique, social, scientifique, artistique) et de s'intégrer avantageusement à la francophonie. Aussi nous semble-t-il important, pour assurer aux jeunes un solide apprentissage du français, de réitérer les conditions que le Conseil supérieur de l'Éducation et le Conseil de la langue française ont jugées essentielles (en 1987) : que, dans chaque matière, les élèves aient des activités de lecture et d'écriture et qu'on ait, dans toutes ces activités, le souci de la qualité linguistique.

Il semble que les enseignantes et les enseignants du primaire partagent assez facilement avec leurs élèves cette préoccupation constante de la qualité du français puisqu'ils l'enseignent et qu'ils sont chargés de l'enseignement de presque tous les programmes. Si cette exigence se concrétise plus difficilement au secondaire, il importe cependant que le ministre de l'Éducation continue d'affirmer la responsabilité de tous les agents d'éducation en ce domaine et que ces agents continuent de chercher les moyens de parvenir à briser l'effet pervers de la spécialisation. À cette fin, il y aurait sûrement avantage à faire de la qualité linguistique un objet constant d'évaluation formative à tous les ordres d'enseignement, dans toutes les matières.

L'AQPF croit, de plus, qu'il serait temps d'instaurer une évaluation sommative généralisée (dans toutes les matières) de la maîtrise du français, conformément aux exigences établies, à la fin des cours primaire et secondaire.

### Propositions

1- Qu'au cours secondaire, le MEQ intègre le cours de français à la liste des cours ateliers et rende ainsi utile l'évaluation formative et efficaces les interventions pédagogiques qui en découleraient.

2- Pour aider les enseignantes et les enseignants dans leur tâche d'enseignement et d'évaluation, que le MEQ prépare des profils de compétence et des seuils de réussite en lecture, en écriture et en communication orale pour les principales étapes du développement de l'élève, soit en 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire et en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire.

3- Que le MEQ mette à la disposition des enseignantes et enseignants et des administrations scolaires des moyens qui assurent une gestion souple du cheminement de l'élève en cours d'année.

4- Que le MEQ s'assure de donner aux enseignantes et aux enseignants de français une formation en évaluation formative adaptée à l'enseignement du français et axée sur l'analyse et l'interprétation des réponses des élèves.

5- Que le MEQ reconnaisse officiellement comme essentielle, dans chaque commission scolaire, la fonction de conseiller ou conseillère pédagogique en français en vue du soutien pédagogique aux enseignantes et aux enseignants.

6- Que le MEQ adopte la pondération suivante :

CE	35	PE	35	70
CO	15	PO	15	30
	50		50	

7- A- Que la réussite de chacun des volets soit obligatoire pour la promotion au secondaire régulier.

B- Pour toutes les années du secondaire, que le seuil de réussite soit fixé à 60% pour chacun des volets.

8- Que l'on prenne en considération la maîtrise de la langue française dans toutes les matières où l'enseignement se fait en français, par une évaluation globale de la compétence orale et écrite des élèves et que le MEQ propose une politique d'évaluation de la langue dans toutes les matières, à la fin des cours primaire et secondaire.

9- Que le MEQ fournisse aux Commissions scolaires les moyens de mettre sur pied les mesures de soutien nécessaires pour que l'ensemble de la jeunesse québécoise atteigne les seuils de réussite exigés. ●