

*les
mésaventures d'une évaluation*

l'enseignement du français au collégial

par Jeanne-Marie Gingras Audet

En matière d'enseignement du français, deux points sembleraient devoir faire assez facilement l'unanimité au Québec en ce moment : en premier lieu, la nécessité d'assurer une place de choix à l'enseignement du français tant au niveau élémentaire et secondaire qu'au niveau collégial ; puis, en second lieu, et — c'est hélas le revers de la médaille — une insatisfaction assez généralisée devant le degré de maîtrise dont témoignent les jeunes francophones à la sortie de nos écoles.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est l'évaluation des programmes de français au collégial*. Mais une évaluation de programme ne se fait pas dans le vide. Si l'on veut qu'elle soit utile, il est absolument nécessaire qu'elle tienne compte de la situation plus générale dans laquelle elle s'insère. Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, nous croyons donc opportun de rappeler à grands traits, et en partie tout au moins, la toile de fond sur laquelle se détachent les problèmes plus spécifiques de l'enseignement du français au collégial. Cette toile de fond comprend des éléments positifs et négatifs. Nous en signalons quelques-uns d'un côté comme de l'autre.

Des efforts d'amélioration

D'une part, personne ne songerait à contester l'importance primordiale de l'enseignement du français, langue maternelle. Bien au contraire. La Régie de la langue française nous a même répété volontiers qu'au Québec « c'est de plus en plus en français que ça se passe ». Dans cette ligne d'intentions optimistes, on peut souligner deux exemples d'efforts marqués en vue d'améliorer l'enseignement du français, langue maternelle. Nous pensons en premier lieu au lancement du plan de Développement de l'enseignement des langues (plan DEL) à l'intérieur duquel le Programme de perfectionnement des maîtres de français, langue maternelle (P.P.M.F.) occupe une place importante¹. De fait, pas moins de quatre universités québécoises (Laval, Montréal, Sherbrooke, Université du Québec) offrent déjà ce programme aux maîtres de l'élémentaire et du secondaire. En outre, on peut signaler qu'en 1972, la Coopération provinciale du français au collégial a entrepris ce que le coordonnateur d'alors, Robert Gagnon, a appelé une « réévaluation² » de l'enseignement du français. Cette étude, toujours en cours, doit conduire à un réaménagement des programmes d'enseignement du français langue maternelle au cégep. On peut voir dans ces efforts un signe d'espoir : on cherche à corriger la situation.

Des malaises persistants

En revanche, il faut bien constater que dans le même temps les doléances continuent à pleuvoir de toutes parts. Nous ne citerons encore ici que deux exemples récents. Le premier : la série d'articles fracassants publiés par Lysiane Gagnon dans *La Presse*

en avril 1975³. On peut rappeler que ces articles n'avaient aucune prétention scientifique et demandent de toute manière à être nuancés à maints égards. Il faudrait néanmoins être aveugle pour continuer à soutenir que la description de ce que l'auteur appelle « le drame de l'enseignement du français » ne reflète pas une image assez largement répandue dans le public et ne traduit pas du même coup un sentiment de malaise profond éprouvé par de nombreux parents et enseignants. En gros, on s'en souvient, le diagnostic n'était pas rassurant : il soulignait l'incohérence et l'anarchie à tous les niveaux de l'enseignement du français. C'était somme toute un constat d'échec et un cri d'alarme.

Le français écrit

Deuxième exemple : l'inquiétude grandissante du milieu universitaire en ce qui concerne la maîtrise du français écrit. On peut, à ce propos, citer l'enquête récente du groupe Bibeau, Doucet, Poirier et Vermette. Cette enquête touchait chaque département ou faculté des quatre universités francophones du Québec. Elle se proposait de connaître la perception universitaire de l'état de la langue écrite des étudiants qui arrivent du cégep⁴. La question posée était la suivante : les universités perçoivent-elles une hausse, un maintien ou une baisse de la qualité du français écrit des étudiants qui s'inscrivent en ce moment à l'université ? Sans entrer ici dans beaucoup de détails, on peut retenir que plus de 80% des répondants (81 réponses sur une possibilité de 160) ont indiqué qu'ils percevaient une baisse de la qualité du français écrit. De plus, les auteurs de la recherche ont remarqué une quasi-unanimité de perception au sujet de la faiblesse de la langue écrite des étudiants et, dans le ton des commentaires faits à cette occasion « une inquiétude profonde quand ce n'est pas un désarroi avoué⁵ ».

Les auteurs de cette recherche d'autre part s'étonnent de ce pessimisme et semblent se demander si cette attitude n'indiquerait pas une certaine nostalgie pour une époque révolue : celle où la clientèle de l'université était composée en grande partie de finissants des collèges classiques. Nous avons le sentiment, pour notre part, que les auteurs de la recherche n'ont pas très bien compris la menace que représentent les faiblesses perçues dans la maîtrise de la langue pour la qualité même de l'apprentissage et de la recherche dans les diverses disciplines universitaires.

* Cet article a été préparé dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec (FCAC).

L'accès au savoir

Il nous apparaît urgent et capital, à ce propos, de reconnaître que la maîtrise de la langue n'est pas un luxé ou une fioriture périmée dont on pourrait facilement se passer pour peu qu'on décide d'être un peu moins exigeant sur l'accessoire. C'est, à notre avis, tout le contraire. La langue constitue rien de moins que l'instrument fondamental sans la maîtrise duquel l'accès et l'exploration de l'univers du savoir et de la culture sont sérieusement entravés. Que dire alors de l'enrichissement qu'on pourrait espérer y apporter ?

Les témoignages que nous venons de reproduire sont de style fort différent. Ils se rejoignent pourtant dans l'inquiétude qu'ils traduisent l'un et l'autre au sujet de cet apprentissage et de cette maîtrise de la langue maternelle auxquels doit pourvoir notre enseignement de base. Cette inquiétude reflue jusqu'à l'université elle-même. *C'est donc l'ensemble du réseau fondamental des institutions d'accès à la culture qui est ici en cause, et qui paraît menacé en l'un de ses organes vitaux : la maîtrise de la langue maternelle.*

Pour se consoler, on peut toujours observer que le Québec est loin d'être en ce moment la seule collectivité à déplorer les médiocres performances linguistiques des élèves qui sortent de ses écoles. Cela justifie-t-il pour autant de notre part un haussement d'épaule, ou une attitude de défaitisme devant les problèmes de l'enseignement du français, langue maternelle, dans notre milieu ? Certes, nous faisons face à une situation qui comporte des aspects multiples : ce qui n'est pas pour simplifier le problème. Au contraire, justement, on peut penser qu'une bonne partie de la confusion qui persiste à ce sujet est attribuable à l'ampleur et à la complexité de cette question, qui comporte tout ensemble, des dimensions pédagogiques, linguistiques, sociales et politiques, pour ne nommer que celles-là en ce qui concerne notre contexte québécois.

Mais alors, comment retrouver son chemin dans ce labyrinthe, où il semble légitime de penser qu'il n'est pas très prudent de s'aventurer. Ou encore, pour emprunter une formule imagée utilisée récemment par Fernand Dumont dans une conférence à l'Association québécoise des professeurs de français où il donnait son point de vue sur ces problèmes, comment « dé-

passer l'ère des cataplasmes ou des chants d'impuissance qui tiennent lieu, en ce pays plus qu'ailleurs, d'un projet collectif⁶ » ?

Autant préciser d'emblée que nous n'aurons guère la témérité de prétendre traiter de ces problèmes de façon exhaustive. Nous nous limiterons pour le moment à certains aspects pédagogiques de la question au seul niveau collégial.

Rôle du collégial

En effet, à la lumière de l'arrière-plan que nous venons d'esquisser, il nous semble raisonnable de supposer qu'à l'entrée de l'université, les apprentissages linguistiques de base dans la langue maternelle devraient normalement constituer un acquis sur lequel on peut compter. Or, l'existence de cet acquis s'avère en ce moment à tout le moins problématique, il nous paraît donc logique, dans la situation présente de nous tourner vers l'enseignement du français, langue maternelle, au collégial pour voir ce qui s'y passe tout particulièrement au plan des programmes d'enseignement. Ainsi pourrait-on vraisemblablement éclaircir un des aspects importants de la situation.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, depuis 1972, la Coordination provinciale du français, instance à laquelle est revenue à toutes fins utiles jusqu'à tout récemment l'orientation des cours de français, de même que l'établissement et la révision des objectifs et des programmes, a entrepris une opération de réévaluation des programmes de français langue maternelle au niveau collégial. Cette réévaluation doit conduire à une réforme éventuelle des programmes. Prenant acte de ce fait, nous aimerions dans cet article d'abord nous arrêter à *ce qu'on entend par évaluation*, tout particulièrement dans le domaine de l'éducation. Ensuite, à la lumière des éléments théoriques apportés, nous nous proposons, dans un second temps, d'examiner la démarche entreprise par la Coordination provinciale du français au collégial sous le nom d'évaluation, pour mieux la situer, en comprendre la signification et dégager la portée probable des travaux entrepris en vue d'une amélioration de l'apprentissage du français langue maternelle au collégial. Nous pourrions alors tirer certaines conclusions qui, croyons-nous, ne seront pas sans intérêt pour l'ensemble du problème.

la notion d'évaluation

Nous nous excusons d'avance auprès du lecteur de commencer par déployer un appareil conceptuel dont la lecture n'est pas des plus palpitantes. Nous avons longuement hésité avant de nous y résoudre. Nous y avons été poussée par trois raisons:

- 1° La confusion est telle en ce moment dans l'enseignement du français au collégial que nous avons le sentiment que pour arriver à en sortir il faut se donner la peine de revenir à la définition d'un certain nombre de catégories fondamentales. Il nous paraît nécessaire, finalement, d'avoir recours à ces catégories pour voir clair dans la situation actuelle. Faute de cet éclairage préalable, nous aurions été constamment obligée de revenir en arrière au risque d'alourdir la marche de l'analyse, une fois lancée.
- 2° Nous avons l'intention de poursuivre certains aspects de cette étude dans d'autres articles et il nous semble, à toutes fins utiles plus opportun de mettre en place une fois pour toutes un cadre théorique assez bien établi plutôt que d'y aller par bribes et morceaux détachés.
- 3° Le sujet est à la mode. Mais il faut bien avouer qu'il règne en ce moment beaucoup de confusion autour de l'évaluation. Nous croyons donc de toute première importance de jeter une lumière relativement complète sur le sujet et d'indiquer clairement au lecteur le sens que nous donnons au vocabulaire que nous utiliserons en matière d'évaluation. Nous voulons ainsi mettre sous les yeux du lecteur les instruments dont il aura éventuellement besoin pour analyser et comprendre la situation et porter son propre jugement.

Chacun sait que, d'une façon générale, évaluer signifie porter un jugement sur un phénomène donné, un projet, un travail, un programme, une activité, une idée, etc. L'évaluation consiste à attribuer une valeur positive ou négative à quelque chose.

Dans son ouvrage de premier ordre sur la recherche évaluative dans la fonction publique et les programmes d'aide sociale, Suchman consacre un chapitre entier au concept et aux principes de l'évaluation⁷.

Nulle part ailleurs avons-nous trouvé un effort aussi soutenu en vue de définir, au double plan conceptuel et opérationnel, ce qu'on entend par évaluation. C'est pourquoi nous accordons ici une place prépondérante à cette étude de Suchman. Nous nous réservons cependant la liberté de compléter la réflexion de l'auteur par certaines observations relevant plus explicitement du domaine de l'éducation.

L'évaluation au plan conceptuel

Dans son examen de diverses définitions proposées, Suchman note au plan conceptuel quatre caractéristiques rattachées au concept d'évaluation :

- 1° L'existence d'un *objectif préétabli* auquel on reconnaît une valeur certaine.
- 2° La détermination du *degré de succès dans la poursuite* de cet objectif.
- 3° L'*objet de l'étude évaluative* est une *activité* quelconque.
- 4° L'activité étudiée peut avoir non seulement les *effets positifs* souhaités mais aussi des *effets négatifs*.

Reprenons une à une ces caractéristiques pour en cerner la signification. Suchman précise au départ que toute étude évaluative suppose l'existence *préalable* d'un programme (ou d'une activité ou de quelque chose d'autre) que l'on veut soumettre à un jugement de valeur. (Pour évidente qu'elle puisse paraître au premier abord, cette remarque sera lourde de conséquences dans le cas qui nous intéresse.)

Le programme qui existe déjà et que l'on veut évaluer ne trouve toutefois sa raison d'être que dans l'objectif dont il est destiné à promouvoir l'atteinte. En ce sens, on peut dire plus simplement et plus concrètement encore, que l'*objectif* représente une *destination* qu'on veut atteindre et le *programme*, l'*itinéraire* qui doit conduire à la destination voulue. Ainsi, comme le précise la première caractéristique de

l'évaluation, au moment où il paraît souhaitable de porter un jugement sur un programme donné, il faut chercher en premier lieu à mettre en lumière le but ou la destination vers laquelle on a voulu s'orienter, et en regard de laquelle le programme, ou si l'on veut, l'itinéraire a été planifié.

Pour sa part, la seconde caractéristique rappelle que le jugement que l'on cherche à porter se situe normalement dans un contexte précis : il veut mesurer la distance que l'itinéraire choisi a permis de parcourir et celle qu'il reste encore à parcourir pour arriver à la destination choisie. Un programme, une activité destinés à promouvoir un apprentissage quelconque ou à améliorer l'état de santé d'une population, par exemple, n'ont de valeur que s'ils permettent la progression vers l'objectif choisi.

Quant à la troisième et à la quatrième caractéristiques, elles ne semblent pas poser de problème de compréhension immédiate.

En conclusion, on pourrait ajouter qu'une évaluation se situe obligatoirement dans le champ des activités orientées vers la poursuite d'un but ou d'un objectif précis (*programmative or goal-oriented activity*). Ces activités peuvent certes entraîner les changements ou transformations souhaitées, mais aussi, dans certains cas, des conséquences négatives ou moins souhaitables.

On peut de plus souligner au passage, à la lumière de ce qui précède, qu'il semble clair qu'une évaluation cherche à améliorer une situation existante et implique, en ce sens, une visée essentiellement pratique. Ce qui veut dire que si l'on parle de *recherche évaluative*, il faut comprendre qu'il s'agit d'un type de *recherche appliquée* dont la première raison d'être n'est pas d'arriver à des connaissances nouvelles (ce que cherche à faire la recherche fondamentale), mais plutôt d'étudier le degré de succès obtenu dans l'application des connaissances existantes. En outre, ce qui distinguerait la simple *évaluation* de la *recherche évaluative*, serait de l'ordre des moyens utilisés pour arriver à porter un jugement sur le degré d'atteinte dans la poursuite de certains objectifs préétablis. La recherche évaluative aurait en effet recours à la méthode scientifique pour tenter de donner des *assises plus solides* aux jugements portés.

L'évaluation au plan opérationnel

Ces précisions apportées sur le double concept d'évaluation et de recherche évaluative, examinons maintenant quelques éléments utiles dans une définition opérationnelle de l'évaluation. Le lecteur se doutera bien que, sous cet aspect particulier, les définitions foisonnent. De fait, s'il est vrai que peu de chercheurs semblent s'être arrêtés à l'analyse conceptuelle de l'évaluation comme telle, il n'en va pas de même des recettes que chacun fournit volontiers sur ce qu'une évaluation cherche à faire concrètement, ou encore sur la suite des opérations à parcourir quand on entreprend une étude évaluative. Le lecteur pourra utilement consulter à ce sujet, par exemple, l'étude de Sara Steele⁸ de l'Université Syracuse, ou celle d'un groupe de chercheurs de l'Université de Californie à Berkeley⁹. À titre d'illustration, citons au passage deux exemples de cette dernière façon de procéder. Le premier met en lumière un certain nombre de *justifications d'une étude évaluative*. Ces justifications, énumérées par Bigman, sont reprises par Suchman.

- 1° Découvrir dans quelle mesure les objectifs sont atteints.
- 2° Déterminer les motifs de tel ou tel échec ou succès spécifique.
- 3° Découvrir les principes sous-jacents à un programme qui atteint ses objectifs.
- 4° Orienter le cours de l'expérimentation de certaines techniques vers une plus grande efficacité.
- 5° Poser les fondements en vue d'une recherche ultérieure des motifs du succès relatif de telle ou telle technique.
- 6° Redéfinir les moyens à utiliser en vue d'atteindre les objectifs poursuivis, et même redéfinir certains sous-objectifs à la lumière des résultats de la recherche.

Le second exemple que nous aimerions mentionner expose la suite des *six étapes essentielles d'une évaluation* dans le domaine de la santé mentale telles qu'énumérées par le *Department of Health, Education and Welfare* des États-Unis.

- 1° L'identification des objectifs dont on veut évaluer l'atteinte.
- 2° L'analyse des problèmes auxquels l'activité étudiée doit faire face.
- 3° La description et la standardisation de l'activité.
- 4° La mesure du degré de changement qui a eu lieu.
- 5° La détermination de l'existence ou non d'une relation de cause à effet entre les changements observés et l'activité étudiée.
- 6° Des indications sur le caractère plus ou moins durable des effets obtenus.

Ces exemples nous permettent de mieux comprendre deux remarques générales de Suchman au sujet des diverses définitions opérationnelles relevées ci-dessus. En effet, d'une façon générale, précise Suchman, on peut dire qu'on a affaire à une étude évaluative chaque fois que :

- 1° On cherche à répondre à des questions telles que les suivantes : Quelle valeur réelle possède un programme donné ? Quels sont les effets que nous obtenons grâce à lui ? Le programme fonctionne-t-il tel que prévu ?
- 2° On a recours à divers instruments (questionnaires, formules d'appréciation, guides d'évaluation, etc.) qui cherchent à établir une comparaison entre les résultats obtenus avant ou après ou en présence et en l'absence d'une activité donnée.

Définition générale selon Suchman

Suchman souligne, en outre, la relation très étroite qui doit exister entre la planification, le développement, l'implantation des programmes d'action sociale et les études évaluatives. C'est dans cette optique qu'à son avis, une évaluation implique beaucoup plus qu'un simple jugement de valeur. En effet, précise-t-il, la fonction première de la plupart des études évaluatives est de chercher une meilleure compréhension des activités soumises à l'examen dans le but de les redéfinir, en les améliorant.

L'auteur en arrive pour sa part, à formuler une définition personnelle de l'évaluation. Cette définition cherche, pour l'essentiel, à tenir compte des divers éléments observés. Ainsi, Suchman considère l'évaluation

comme *la détermination* (fondée soit sur des opinions, des documents officiels, des données subjectives ou objectives) *des résultats* (désirables ou indésirables, transitoires ou durables, immédiats ou éloignés) *obtenus par une activité quelconque* (soit un programme en une de ses parties ou dans sa totalité, soit un médicament ou une thérapie, une intervention ponctuelle ou continue) *destinée à atteindre un but ou un objectif* (soit ultime, intermédiaire ou immédiat, l'effort fourni ou les résultats obtenus à brève ou à longue échéance) *auquel on accorde une valeur certaine*¹⁰.

Cette définition, par son niveau de généralité, laisse beaucoup de souplesse et permet d'englober les circonstances les plus diverses. Ainsi, par exemple, signale Suchman, il existe des problèmes dans la conception et le développement des programmes qui n'ont pas besoin de recherche pour obtenir une réponse, et d'autres auxquels aucune recherche ne saurait répondre. À la vérité, la *recherche* évaluative est un instrument utile là où la situation exige qu'on ait recours à la méthode scientifique plutôt qu'à une appréciation purement personnelle quand il s'agit de porter un jugement et d'éclairer les décisions à prendre. À la fin de son étude Suchman insiste sur l'importance d'être conscient de l'instrument qu'on utilise. Si l'évaluation à faire exige les appuis de la méthode scientifique, on devrait avoir la prudence de ne pas y substituer trop facilement une appréciation purement personnelle. Trois conditions essentielles doivent se retrouver, faute desquelles il serait illusoire de vouloir parler de *recherche* évaluative :

- 1° Un examen attentif des objectifs d'un programme (y compris ses postulats implicites).
- 2° L'élaboration de critères mesurables spécifiquement reliés aux objectifs poursuivis.
- 3° La mise en place d'une situation contrôlée, de

façon à pouvoir déterminer dans quelle mesure les objectifs poursuivis ont été atteints et s'ils ont entraîné des effets secondaires moins désirables.

Dans ces trois conditions essentielles, « le *trait le plus significatif de la recherche évaluative*, insiste l'auteur, est la *présence d'un but ou d'un objectif dont le degré d'atteinte constitue le foyer principal du problème de recherche*¹¹ ».

Autres définitions

Nous viendrons dans un instant à une classification encore sommaire sans doute des divers types d'évaluation. Mais auparavant, il nous paraît utile, dans la perspective qui nous est propre, d'examiner brièvement une définition tirée plus directement de la recherche en éducation et qui, par contraste, montrera l'intérêt de l'effort fait par Suchman. Pour Popham, l'évaluation « systématique » en éducation peut se définir de la façon suivante :

« un effort systématique en vue d'attacher un indice de valeur aux choses du monde de l'éducation telles que les programmes, les produits (*products*), les buts. La raison d'être de l'évaluation est d'aider les éducateurs à prendre de meilleures décisions¹² ».

Nous pourrions citer bien d'autres définitions de l'évaluation surtout en provenance du monde de l'éducation. Toutefois il ne nous semble pas opportun d'en dresser le catalogue. Aucune définition ne témoigne à notre avis d'une analyse aussi approfondie et aussi nuancée que celle de Suchman. En effet, même dans l'*Encyclopedia of Educational Evaluation*¹³, à l'article consacré au concept d'évaluation, où l'on pourrait s'attendre à une analyse un peu serrée de la question, on a la déception de lire une suite de huit propositions décousues, généralement acceptées, affirme-t-on, par ceux qui parlent d'évaluation en éducation. Les caractéristiques énumérées touchent à des éléments aussi disparates que le moment où l'on doit remettre une évaluation pour qu'elle soit utile, les critères que doivent respecter les moyens choisis pour recueillir l'information. Tout cela, à côté de cette affirmation que l'évaluation est un processus dans lequel le jugement humain s'applique aux résultats de l'examen d'un programme. L'auteur de cet article a, de surcroît, l'audace, ou plutôt la témérité, d'appeler principes généraux ce qu'il vient d'énumérer. Le dan-

ger de cette absence complète de rigueur autour de la signification du concept d'évaluation est, à notre avis, que les recommandations pratiques qui, elles, abondent, se trouvent ainsi souvent dénuées de leur véritable sens. Ces recommandations ne peuvent alors se prêter à un examen critique puisqu'on soupçonne vaguement plutôt qu'on ne sait vraiment ce que l'auteur d'un modèle d'évaluation *veut faire et pourquoi* il veut le faire.

Compte tenu de la complexité de la situation particulière qui nous intéresse dans cet article, l'enseignement du français au collégial, nous croyons donc nettement plus avantageux de disposer au préalable d'une définition claire et bien établie de l'évaluation. C'est pourquoi, nous travaillerons avec la définition de Suchman tout en prenant la liberté de la compléter ou de la nuancer au besoin. L'utilisation d'une définition trop restrictive ou, dirions-nous, trop squelettique, pourrait nous conduire rapidement dans une impasse. À la première difficulté, une telle définition s'écroulerait presque fatalement par manque de souplesse et de perspective. Et nous en serions quitte pour tout recommencer à pied d'oeuvre.

Classification des types d'évaluation

Nous sommes maintenant en mesure de distinguer divers types d'évaluation en fonction, soit de l'*objet* à évaluer, soit du *but* de l'évaluation elle-même, soit du *point de vue* adopté, soit enfin des *critères* utilisés. Cette clarification ne se prétend en aucune manière exhaustive. Nous introduisons ces quelques catégories parce que nous croyons qu'elles nous seront utiles en vue de parvenir à une plus grande précision dans l'analyse de l'évaluation des programmes de français au collégial.

En éducation, l'*objet* à évaluer sera le plus souvent l'*apprentissage*, l'*enseignement* ou les *programmes*. Les trois sont évidemment reliés, mais selon l'objet précis de l'évaluation, les problèmes abordés ne seront pas nécessairement les mêmes. Ainsi, l'évaluation de l'apprentissage consiste à recueillir les données nécessaires, en vue de déterminer si certains changements dans les connaissances, attitudes ou habiletés des étudiants ont réellement eu lieu¹⁴. L'évaluation de l'apprentissage est celle dont chacun a probablement la plus grande expérience et dont il a

plus souvent entendu parler autour des moyens traditionnels d'évaluation comme les récitations, l'examen écrit ou oral, etc.

En revanche, l'évaluation de l'enseignement et des programmes est beaucoup moins répandue. L'évaluation de l'enseignement consiste à déterminer dans quelle mesure l'enseignement en tant qu'activité professionnelle, ou tel type d'enseignement particulier, contribuent à favoriser l'apprentissage qu'ils sont censés promouvoir chez les étudiants auxquels ils s'adressent. Quant à l'évaluation des programmes, à laquelle nous nous intéressons tout particulièrement ici, elle serait, on s'en doutera bien, un effort en vue de déterminer si tel programme scolaire permet d'atteindre les objectifs poursuivis, ou s'il permet effectivement la réalisation des apprentissages souhaités grâce à lui.

Si nous nous plaçons maintenant du point de vue de l'*objectif poursuivi* par l'évaluation, nous pouvons encore distinguer l'évaluation *diagnostique* d'une part, de l'évaluation *formative* et *sommative* d'autre part. L'évaluation diagnostique, dont font état Bloom et ses associés, par exemple, cherche à déterminer où en sont rendus les étudiants dans leur apprentissage dans une discipline donnée. Cette information doit être ensuite utilisée pour insérer les étudiants dans un groupe de niveau approprié. La même information peut encore servir, pense-t-on, dans la préparation d'un programme qu'on veut adéquat, réaliste et adapté aux connaissances et habiletés antérieures des étudiants, et capable de les faire progresser d'une façon cohérente¹⁵.

La distinction entre évaluation formative et évaluation sommative a été introduite par Scriven¹⁶ dans le but, à l'origine, de différencier l'évaluation d'un programme d'enseignement à l'essai, et en quelque sorte en voie de formation, de l'évaluation d'un programme établi et complet. Dans le premier cas, celui qui fait l'évaluation veut recueillir des données permettant aux concepteurs du programme de constater ses déficiences et de le modifier en conséquence en cours de route. Dans le second cas, l'évaluateur veut apprécier les mérites d'un programme complété et déjà mis en pratique. De leur côté, et dans un sens un peu différent, Bloom et ses associés parlent d'évaluation formative de l'apprentissage de l'étudiant quand l'intention de l'évaluation est de recueillir des don-

nées en vue de mieux adapter au niveau des étudiants et en cours de route, un cours qui est en train de se dérouler. Ils parlent d'évaluation sommative, quand il s'agit de juger de la valeur des apprentissages réussis et d'y attacher une note à la fin d'un cours ou d'une partie de cours. L'évaluation sommative se prononce donc sur ce qu'un étudiant a appris au total, ou pourrait-on dire, « sommativement ».

À ce propos, on peut souligner en passant que, faute de tenir compte de cette distinction très utile entre évaluation formative et évaluation sommative, Yves Bertrand parlait récemment, à tort croyons-nous, d'une sorte de dichotomie qui existerait entre l'évaluation qui « a traditionnellement pour fonction de certifier l'apprentissage (...) alors qu'elle devrait (à son avis) d'abord être un moyen de favoriser l'apprentissage¹⁷ ». Il est peut-être vrai qu'on n'a pas suffisamment utilisé l'évaluation formative, qui est de soi au service de l'apprentissage de l'étudiant. Mais nous pensons qu'une plus grande utilisation de l'évaluation formative ne devrait pas se faire aux dépens de l'évaluation sommative, puisque les *objectifs* de l'une et de l'autre sont *différents*. L'évaluation sommative doit juger de l'existence réelle de compétences acquises grâce aux apprentissages faits et, le cas échéant, en certifier l'existence à la fin d'un cours ou d'une partie de cours. L'évaluation formative doit chercher, de son côté, à vérifier la progression des apprentissages pendant un cours et à mieux adapter *en cours de route* le programme au niveau réel des étudiants. L'une n'empêche pas l'autre. Elles ont toutes les deux leur justification et leur raison d'être puisqu'elles servent des fins différentes.

En outre, selon le *point de vue de celui qui évalue*, on parlera d'évaluation interne ou externe. En effet, l'évaluateur peut être directement impliqué dans la situation ou l'activité à évaluer, ou il peut être de l'extérieur. On sait qu'aux États-Unis, notamment, il existe de nombreuses maisons de consultants professionnels engagés pour faire des études de cette sorte. Signalons qu'on pourrait parler aussi d'évaluation interne ou externe selon une distinction différente : la *nature des critères utilisés* par celui qui évalue¹⁸. En effet, dans certains cas, l'étude évaluative peut porter sur des *critères internes*, par exemple la définition du programme, sa cohérence, les ressources disponibles, les qualifications des enseignants qui l'utilisent, etc., et ce, indépendamment de

l'application réelle du programme et des apprentissages qu'il favorise effectivement. Corrélativement, on parlera aussi d'évaluation externe, si l'on s'attarde principalement à des *critères externes* comme les caractéristiques de la population-cible, le contexte dans lequel s'inscrit le programme, les influences qui viennent renforcer ou amenuiser son succès, ou encore, bien sûr, l'analyse des résultats de sa mise en oeuvre.

Signalons, en dernier lieu, que Suchman propose, de son côté, cinq catégories d'évaluation à partir des critères utilisés pour les programmes d'action sociale. Pour bien illustrer les différences de point de vue entre chaque catégorie, Suchman a recours à l'image d'un oiseau en vol, spécifiant chaque fois l'aspect particulier qui serait mis en valeur par tel ou tel type d'évaluation. Voici donc ces cinq catégories, accompagnées de l'exemple utilisé pour marquer leur distinction :

1. **L'effort fourni** (humain, matériel, financier, etc.). Pour l'oiseau en vol, il s'agirait de déterminer le nombre de coups d'aile donnés.
2. **Les résultats atteints par rapport aux objectifs fixés (Performance)**. Quelle est la distance parcourue jusqu'ici par l'oiseau en regard du but à atteindre ?
3. **Le caractère suffisant ou non des résultats par rapport aux besoins dans leur ensemble (Ade-**

quacy of performance). La distance parcourue par rapport à la distance totale à franchir.

4. **L'efficacité des moyens ou des méthodes utilisés**. Le chemin parcouru par l'oiseau était-il le plus court ou le mieux choisi ?

5. **Le processus de fonctionnement du programme** pour comprendre ce qui va ou ne va pas, et pourquoi il en est ainsi. Cette étude s'arrêterait aux caractéristiques du programme lui-même, à la population-cible, au contexte, aux effets produits, etc. Pour l'oiseau, il s'agirait de s'arrêter à l'étude de son anatomie (structure et forme de l'oiseau, ainsi que les rapports entre les différents organes) et de sa physiologie (fonctions et propriétés des différents organes et tissus).

Il ne s'agit pas pour nous de faire ici la critique ou l'éloge d'une classification plutôt qu'une autre, ni encore moins d'en proposer une nouvelle. Tel que nous l'avons expliqué au départ, nous avons voulu simplement mettre sous les yeux du lecteur certaines voies possibles de définition plus précise de l'évaluation. Ce tour d'horizon avait pour but de mettre entre nos mains un instrument d'analyse permettant de mieux saisir et de mieux comprendre ce qui se passe dans la situation qui nous intéresse ici, l'enseignement du français langue maternelle au niveau collégial.

le projet de réévaluation des programmes de français au collégial

Il est d'abord nécessaire de décrire dans ses grandes lignes la situation de l'enseignement du français au collégial depuis la création des cégeps.

Comme nous l'avons déjà signalé, et selon l'expression même de Robert Gagnon, alors coordonnateur provincial du français à ce niveau, la Coordination provinciale, a entrepris en 1972 « une réévaluation de l'enseignement du français (langue et littérature) au niveau collégial¹⁹ ». La *première évaluation*, rappelle Gagnon, avait lieu en 1967 pour marquer la fin du cours classique et l'arrivée du cégep. Elle conduisait à une *première réforme* dans les programmes de français au niveau collégial. Quand il parle de

« réévaluation », Robert Gagnon renvoie à cette *seconde évaluation* commencée cinq ans après la première, en 1972. Cette seconde évaluation doit éventuellement donner lieu à une *seconde réforme*.

Pourtant, les *Cahiers de l'enseignement collégial*, document officiel du ministère de l'Éducation, n'ont guère soufflé mot de tout cela jusqu'ici. Les *Cahiers* de 1976-1977 reproduisent à la virgule près, la même chose que les années précédentes, à l'exception de quelques nouveaux cours dont nous reparlerons plus loin²⁰. Cela veut dire que, cinq ans après le début de la réévaluation entreprise, nous en sommes toujours officiellement au même point et que nous attendons toujours la seconde réforme.

D'autre part, si l'on en croit Robert Gagnon, la crise qui sévit serait telle, qu'elle menace l'existence même des cours de littérature au niveau collégial. Le silence officiel au sujet de la réforme n'empêche toutefois pas une certaine expérimentation ou plan local de nouveaux cours ou de nouvelles séquences de cours. En revanche, on peut croire que ce silence traduit une certaine hésitation, voire même une incertitude sur l'orientation à prendre.

Un examen plus serré de la situation à l'aide de l'instrument d'analyse décrit dans la première partie de cet article, montrera, croyons-nous, que les bases de la réévaluation en cours sont si fragiles et si mouvantes qu'une réforme voulant s'appuyer sur celles-ci risquerait de s'écrouler au premier coup de vent. La charpente des nouveaux programmes annoncés repose malheureusement sur ce qu'il faut bien avoir le courage d'appeler : la confusion, l'absence de rigueur et de continuité, voire même la contradiction pure et simple. Mais le plus inquiétant dans tout cela reste peut-être l'oubli de la réalité concrète de tous les jours.

Par ailleurs, il ne semble pas y avoir de doute que l'objectif visé dans la présente réévaluation se ramène, ou bien à une transformation des programmes de français existants, ou bien à un abandon pur et simple de ces derniers pour en introduire de nouveaux. Dans ces conditions, il nous semble donc légitime de reprendre ici une à une les caractéristiques généralement rattachées à une évaluation de programme (Suchman), pour les appliquer à la situation qui nous intéresse. Il importe en effet au plus haut point de savoir ce dont il s'agit présentement :

- 1° d'une nouvelle évaluation des programmes comme tels ;
- 2° d'une redéfinition des objectifs actuels de l'enseignement du français au collégial ;
- 3° ou bien encore d'une évaluation indirecte des programmes sous le couvert d'une simple redéfinition des objectifs.

Peut-on vraiment faire tout cela en même temps avec un espoir sérieux d'obtenir des résultats valables ? Une démarche confuse ne peut conduire qu'à des résultats incertains. Essayons de voir clair dans l'ensemble de ces orientations.

1° L'existence d'un objectif préétabli auquel on reconnaît de la valeur.

La première caractéristique d'une évaluation de programmes concerne l'existence d'un objectif préétabli. Dans le cas présent cet objectif préétabli auquel, en principe, on est censé accorder une valeur certaine, mais dont il n'est pourtant explicitement question ni dans l'article de Gagnon, ni dans le document décrivant l'enquête faite par la Coordination auprès des professeurs de français²¹ en rapport avec l'étude en cours, se trouve en revanche répété d'année en année depuis 1970 dans l'introduction aux objectifs généraux des cours de français dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* :

Le français est enseigné à tous les étudiants du cégep, parce qu'il vise un *objectif intellectuel, social et culturel primordial* : la maîtrise de la langue parlée et écrite, qui permet aux étudiants d'exprimer ce qu'ils portent en eux, de communiquer avec les autres, de développer leur pensée en la formulant de différentes manières, d'accéder au langage des métiers et des professions, d'adapter des (sic) connaissances techniques et spécialisées à la complexité du vécu et de l'humain²².

Il nous semble très important d'avoir présents à l'esprit, comme toile de fond, ces objectifs généraux définis en fonction d'une certaine perception des besoins des étudiants. Ajoutons, d'autre part, ce qui peut paraître aller de soi, mais qu'on a un peu trop tendance à passer sous silence : les cours de français au collégial poursuivent les mêmes objectifs généraux que les cours de français aux niveaux élémentaire et secondaire. On s'attend donc à ce qu'ils se situent dans une continuité logique et effective par rapport au niveau secondaire et à ce qu'ils ajoutent aux niveaux inférieurs leur contribution propre. En d'autres mots, les cours de français au collégial doivent s'articuler d'une façon cohérente avec les cours de français au secondaire. Ainsi, pour être utiles, les cours de français au collégial doivent tenir compte des apprentissages faits au secondaire et, partant de ce qui est acquis, offrir à l'étudiant l'occasion de faire de nouvelles acquisitions qui l'aident à consolider la maîtrise de sa langue parlée et écrite.

Or, — et nous le répétons à dessein — si ce qui précède paraît simple et évident, nous avons la conviction que l'oubli ou le refus de regarder en face ces réalités peut expliquer une bonne partie de la confusion qui existe actuellement au sujet des difficultés que rencontre l'enseignement du français au collégial. L'examen de la seconde caractéristique reliée à l'évaluation jettera plus de lumière sur cet aspect de la question.

2° La détermination du degré de succès dans la poursuite de cet objectif.

L'objectif général fondamental des cours de français au collégial doit poursuivre d'une façon spécifique la maîtrise de la langue parlée et écrite commencée à l'élémentaire et au secondaire. Cela implique qu'à l'entrée au cégep les étudiants possèdent un certain nombre de connaissances et d'habiletés linguistiques acquises au secondaire, ou, si l'on veut, un degré X de maîtrise de leur langue maternelle. Cela implique aussi que les cours de français du collégial ont pour responsabilité propre de les amener à un degré supérieur de maîtrise Y.

À la lumière de ce qui précède, faire l'évaluation des cours de français au collégial, cela pourrait signifier déterminer dans quelle mesure les cours existants réussissent à mener l'étudiant, qui s'inscrit au cégep, du degré X de maîtrise de sa langue au degré Y. En d'autres termes, on s'interrogerait sur le degré de succès obtenu par les cours de français, ou sur les apprentissages faits, grâce aux mêmes cours.

Un prérequis inexistant

Or, c'est ici, à notre avis, que la situation s'embrouille. En effet, jusqu'à maintenant, depuis la création des cégeps, on a toujours considéré *qu'en principe* le niveau X de connaissance de la langue maternelle de l'élève qui arrive au collégial était, « une maîtrise minimale de la langue, conformément aux objectifs de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire²³ ». Sans que ce « niveau minimal » soit défini de façon très précise, le contexte permet cependant de comprendre qu'on estime *l'apprentissage du français normatif terminé avec le secondaire*, et qu'on passe, avec le *niveau collégial*, à une *étude de la littérature* appuyée accessoirement sur une *étude descriptive de la langue* (linguistique).

Aussi, la seule concession faite, pourrait-on dire, au français normatif, est l'obligation reconnue au professeur de français du collégial de « contrôler l'exercice de cette maîtrise chez l'étudiant qui pourra perdre des points pour les fautes de français dans chacun de ses travaux²⁴ ». Le professeur peut donc *pénaliser* l'étudiant dont la maîtrise du français normatif laisse à désirer, mais son rôle ne semble pas être de le lui apprendre si le besoin s'en faisait sentir. Du reste, à la suite de ce passage où l'on déclare que l'étudiant pourra être pénalisé pour ses fautes de français, on peut lire que l'attention du professeur devra porter tout spécialement sur « le *passage* de l'étude normative de la langue à une étude descriptive et réflexive²⁵ », avant d'aborder l'étude de la littérature. Comme il n'est pas très confortable d'être assis entre deux chaises et que le mouvement global est orienté vers une étude descriptive, autant dire que le français normatif ne semble décidément pas avoir sa place au collégial. À la vérité, il n'est présent que sous le visage négatif des accrocs de l'étudiant.

Or, la réalité concrète contredit de plein fouet cette description idéale du niveau d'apprentissage du français normatif de l'élève qui arrive au collégial. Le niveau secondaire n'atteint pas, et peut-être ne vise même pas, un seuil défini de maîtrise du français. Ainsi, par exemple, la note de passage obtenue à la fin du secondaire qui devrait, à notre avis, refléter une évaluation sommative réaliste des apprentissages réussis à ce niveau ne constitue à peu près jamais un témoignage que l'étudiant maîtrise les bases linguistiques qu'on peut raisonnablement considérer comme un prérequis indispensable à l'étude de la littérature.

Il suffit d'avoir sous les yeux des copies d'étudiants du collégial, ou encore de parler avec les professeurs et même les étudiants de ce niveau, pour se rendre compte que cet état de fait n'est pas seulement très largement répandu, mais que le contraire semble tout à fait exceptionnel. Les professeurs se plaignent de l'état déplorable de la langue parlée et écrite des étudiants, et du niveau de maîtrise qui baisse d'année en année. Sauf quelques efforts le plus souvent *officiels* sous forme de cours de français correctif, on continue de proposer bravement des cours de littérature comme si tout était pour le mieux dans le meilleur des mondes. Du reste, les étudiants eux-mêmes sentent l'importance des cours de français. Ils expriment même volontiers à l'occasion le besoin

qu'ils ressentent de poursuivre l'apprentissage du français normatif. Ils sont souvent déconcertés devant des cours de littérature, pour ne rien dire de certains cours de linguistique, qui leur passent bien haut par-dessus la tête, alors qu'ils sentent très bien que leur maîtrise de la langue est insuffisante pour en tirer profit.

Le test de l'équipe EFEC

De surcroît, et s'il nous fallait des preuves encore plus tangibles et plus objectivement établies, pour étayer cette évaluation diagnostique plutôt pessimiste, nous disposons depuis peu des résultats d'une étude (EFEC) de Bibeau, Doucet, Poirier et Vermette, qui cherchait à mettre en lumière l'état de la langue écrite des étudiants du collégial²⁶. Cette recherche s'appuyait sur un échantillon de plus de 2,000 étudiants répartis dans une vingtaine de collèges à travers la province. Elle a montré que la moyenne des fautes est de 13.2 par page (250 mots). Plus précisément, la moyenne est d'une faute tous les 19 mots. Il est entendu, comme le soulignent avec beaucoup de précaution les auteurs, que toutes les fautes relevées n'ont pas la même importance. Il reste néanmoins que ces données rigoureuses, les premières à notre connaissance qui dépassent l'expression d'opinions, confirment l'existence d'un problème aigu. Celui-ci ne disparaîtra pas parce qu'on se refuse à lui faire face. Il est plutôt appelé à durer sinon à s'aggraver.

Il faut encore ajouter, croyons-nous, qu'à la suite de cette étude, le test dont l'équipe EFEC s'était servi, a été administré à tous les étudiants qui arrivaient au niveau collégial à l'automne 1975 (sous le nom de TEFEC) à l'échelle de la province. Au dire des auteurs de cette nouvelle enquête (la même équipe), qui ont eu accès aux informations recueillies, le ministère de l'Éducation, qui a pourtant subventionné cette recherche, se refuse à en publier les résultats. Il ne nous revient pas de spéculer sur les motifs qui ont bien pu inspirer un tel refus. Il serait peut-être néanmoins significatif de soupeser les retombées politiques de la publication de données qui tendraient à montrer l'étendue réelle de l'échec de l'enseignement du français dans l'école publique secondaire. Autrement, pourquoi retenir ces informations ? Qu'il nous suffise pour l'instant de déclarer qu'il nous paraît *inadmissible* que, d'une part, des fonds *publics* soient utilisés pour faire une recherche susceptible d'apporter des

lumières précieuses sur une situation difficile et que, d'autre part, sans explication aucune, on garde confidentiels les renseignements recueillis.

Revenons à notre point de départ. La deuxième caractéristique d'une évaluation de programme, on s'en souvient, était un effort pour cerner le *degré de succès dans la poursuite des objectifs préétablis*. À la lumière de ce que nous venons d'exposer, il est facile de voir que, faute d'une connaissance relativement précise de l'état des apprentissages linguistiques des étudiants qui arrivent au cégep, *il est actuellement IMPOSSIBLE de se prononcer avec un tant soit peu de rigueur sur les apprentissages réussis ou sur le degré de succès obtenu dans la poursuite des objectifs propres au niveau collégial en ce qui concerne les cours de français*. En d'autres mots, il n'y a pas et il ne peut y avoir actuellement d'évaluation diagnostique sérieuse du point où en est rendu l'apprentissage de la langue maternelle des étudiants qui arrivent au collégial. Dans l'ignorance du point où ils en sont à l'entrée, on ne peut logiquement évaluer les progrès réels (évaluation sommative) faits par la suite pendant le séjour au cégep. Dans l'état actuel des choses, il semble donc tout à fait impossible de porter un jugement un tant soit peu fondé sur les progrès réels faits par les étudiants qui suivent les cours de français au collégial.

L'enseignement de la littérature: un objet trop ambitieux

En revanche, tout nous conduit malheureusement à penser que les objectifs officiels propres à ce niveau, tels qu'ils sont définis essentiellement autour de l'étude de la littérature, sont nettement au-dessus du niveau de la très grande majorité des étudiants qui arrivent au cégep. Cette situation explique, croyons-nous, pour une grande part, les difficultés rencontrées dans l'enseignement actuel de la littérature au niveau collégial. C'est un peu comme si on demandait à un apprenti qui ne sait pas encore se servir correctement d'un marteau et d'un tournevis de travailler à la fabrication d'un meuble d'art. Il est assez évident que les difficultés rencontrées seront décourageantes. Il faut aussi bien avouer qu'elles étaient prévisibles au départ. On peut tempêter contre l'apprenti, le fustiger, changer la pièce à laquelle il travaille. À quoi bon tant qu'on ne lui fournit pas les connaissances, les techniques de base et la pratique nécessaires pour le rendre progressivement maître de ses moyens ? Alors seu-

lement sera-t-il en mesure d'apprécier ce qui se fait dans son métier, et peut-être même de songer à la fabrication d'objets plus raffinés et plus complexes.

Cela crève les yeux, dira-t-on. Pourtant, n'est-ce pas ce que nous faisons avec les étudiants qui accèdent aux cours de français dans nos collèges. Leur peu de maîtrise de la langue maternelle comme instrument d'expression et de communication fait l'objet de plaintes répétées à satiété et généralisées. On s'acharne à les rendre conscients de leur déficiences, comme s'ils ne s'en rendaient pas suffisamment compte eux-mêmes et n'étaient pas, dans beaucoup de cas, déjà assez humiliés de manier si maladroitement leur langue maternelle. Or, nous nous acharons de notre côté à vouloir leur faire apprécier des oeuvres littéraires qu'ils n'arrivent souvent même pas à comprendre à la simple lecture. Ne parlons pas de l'appréciation et de l'analyse en profondeur qui leur permettraient d'en faire la critique, ou de s'en inspirer pour exprimer à leur tour une pensée personnelle dans un texte clair et cohérent, dont la langue serait correcte et élégante, dont les parties seraient bien construites et s'articuleraient harmonieusement. On aura beau changer les programmes, rendre l'enseignement plus dynamique, si l'on ne s'attaque pas directement aux apprentissages de base qui constituent des prérequis à toute étude un peu avancée de la littérature, le problème demeurera entier.

3° L'objet d'étude dans une évaluation est une activité ou un ensemble d'activités.

En effet, une fois établi le but à atteindre, le programme constitue un ensemble d'activités comparable à l'itinéraire devant conduire à la destination voulue. La troisième caractéristique de l'évaluation de programme ne fait ainsi que mettre en relief le point suivant : le jugement de l'évaluation cherchera à apprécier dans quelle mesure une *activité* choisie comme moyen en vue d'atteindre le but poursuivi a réussi ou non à favoriser la progression vers ce but, et pourquoi.

Ainsi, dans le cas qui nous occupe en ce moment, évaluer le succès des programmes de français au collégial reviendrait à apprécier dans quelle mesure l'enseignement, et toutes les activités proposées dans les programmes de français, permettent effectivement

de faire progresser les étudiants dans la maîtrise de la langue parlée et écrite.

Or, on a la surprise de constater ce qui suit au sujet de l'opération lancée par la Coordination provinciale du français au collégial à l'échelle de l'ensemble de la province : après avoir annoncé une réévaluation des cours de français qui doit servir de fondement à la préparation d'un nouveau programme, on ne se préoccupe absolument pas d'analyser et d'apprécier *les activités existantes* comme moyens de favoriser la maîtrise de la langue parlée et écrite des étudiants. En effet, la Coordination provinciale a annoncé deux étapes dans la réévaluation qu'elle mène : d'abord, une consultation auprès de tous les professeurs de français sur les *objectifs* qu'ils privilégient actuellement et qu'ils souhaiteraient privilégier à l'avenir. Ensuite, à partir des données recueillies, la redéfinition des orientations et des « nouveaux » objectifs à retenir, suivie de la préparation de nouveaux programmes.

Est-il besoin de préciser que c'est une aberration de vouloir fonder de nouveaux programmes sur une simple enquête autour des objectifs ? À notre avis, la consultation faite dans ces conditions passe purement et simplement à côté du vrai problème. Évaluer les programmes des cours de français au collégial signifie déterminer dans quelle mesure les *activités actuelles* sont utiles pour atteindre des *objectifs existants*. La redéfinition de nouveaux objectifs est, croyons-nous, une entreprise d'un autre ordre. Définir des objectifs constitue une question fort sérieuse, mais il est pour le moins hasardeux, de vouloir, sous le couvert de cette recherche d'une nouvelle définition des objectifs, évaluer les cours actuels de français. De toute manière, au surplus, la définition des objectifs ne pourrait être laissée aux seuls professeurs de français du collégial.

Une enquête peu digne de foi

En plus de passer à côté du problème réel, signalons en outre que l'enquête menée auprès des professeurs de français paraît malheureusement discutable à plusieurs titres, à commencer par le style bien laborieux, pour ne pas dire chaotique, de la présentation du questionnaire et des résultats. On a vraiment beaucoup de peine à croire que les professeurs de littérature du Québec ont participé activement à la prépara-

tion et à la conduite de cette enquête. Cela paraît assez invraisemblable. On perçoit plutôt un malaise profond, qu'accentuent encore les nombreux tableaux superposés qui, malgré leur *apparence* scientifique, ne réussissent guère à voiler le vide qu'ils semblent appelés à camoufler.

De surcroît, et pour comble, alors qu'on sait qu'une étude évaluative a toujours une visée essentiellement *pratique* destinée à éclairer et à améliorer une situation existante, le questionnaire envoyé aux professeurs de français commence par demander à ceux-ci de « *faire abstraction* des cours de français qui sont donnés actuellement dans (leur) collège²⁷ ». On ose à peine ajouter qu'on a également oublié de demander aux professeurs de tenir compte de ce qui est *possible* dans le contexte actuel et non seulement de leurs aspirations personnelles et professionnelles.

On pourrait allonger la liste des reproches à faire à cette enquête, en particulier en ce qui touche à l'absence de problématique, au découpage et à la formulation des objectifs fournis dans le questionnaire. Cette formulation, à notre avis, ne respecte aucunement la nature de la littérature et de l'enseignement littéraire. On en trouve un témoignage éloquent dans les 12 pages d'objectifs supplémentaires proposés par les professeurs de français. Soit dit en passant, ces 12 pages constituent la partie rédigée la plus longue de l'ensemble du document qui en compte 53. Ce sont aussi les seules qui soient à peu près lisibles. Mais, arrêtons-nous là. Nous croyons que ce que nous venons de signaler montre assez qu'*indépendamment* de son inutilité dans la réévaluation en cours, l'enquête faite n'a rien de rigoureux et ne mérite guère d'être prise au sérieux, à quelque titre que ce soit. On trouvera peut-être que ce jugement est sévère. Nous l'aurions volontiers omis si cette enquête avait revêtu moins d'importance dans l'esprit de la Coordination provinciale et de son nouveau coordonnateur, Vital Gadbois²⁸.

La consultation faite en 1972-1973 ne constitue tout simplement pas un moyen susceptible d'éclairer le jugement à porter sur les programmes existants et les difficultés de l'enseignement actuel du français au collégial. Que dire alors de la deuxième étape, qui a voulu, à partir de cette enquête, déterminer une orientation « nouvelle » dans les cours de français et passer

directement à la préparation d'une ou de nouvelles séquences ?

Cette deuxième étape, à laquelle de nombreux professeurs de français ont prêté leur concours ne peut apporter de solutions qu'on pourrait croire valables. Elle se construit sur du sable mouvant. Toute réforme qui sortirait de ces opérations en y cherchant appui est à notre avis *d'avance* vouée à l'échec.

Si l'on veut « *réévaluer* » l'enseignement du français au collégial (a-t-il jamais seulement été *évalué* une fois sérieusement ?), l'objet de l'étude doit être une *activité* ou un *ensemble d'activités*. Une étude évaluative sur l'enseignement du français au collégial devrait donc chercher à déterminer dans quelle mesure les *activités* choisies (enseignement et autres activités d'apprentissage) réussissent à faire progresser les étudiants dans l'apprentissage de leur langue maternelle. On n'oubliera pas que les centaines de professeurs de français engagés dans ces activités et les quelque 100,000 étudiants qui suivent *actuellement* les cours communs *obligatoires* de français au collégial constituent une donnée humaine de base qui commande une étude un peu plus sérieuse de la question. Il nous semble, en tout état de cause, que le caractère obligatoire des cours de français au collégial réclame, à lui seul, une attention plus marquée.

Un exemple d'étude évaluative

À titre d'illustration de ce que peut être une étude évaluative, et pour fins de comparaisons, citons, au passage, le travail de Sainte-Marie et de l'équipe EVALENSCI de l'Université de Montréal. Cette équipe se propose d'évaluer divers aspects de l'enseignement des sciences dans les écoles secondaires du Québec. Ainsi, par exemple, a-t-on d'abord isolé, entre autres, un objectif particulier de l'enseignement des sciences : le développement de l'attitude scientifique des élèves qui suivent des cours de chimie, de biologie ou de physique au secondaire. Sur ce point précis, on a choisi, ou élaboré, des instruments susceptibles de recueillir les données nécessaires en vue de déterminer si oui ou non les *activités existantes* d'apprentissage permettent d'atteindre cet objectif. Les premières analyses révèlent en fait que, à cet égard, l'enseignement des sciences est un échec complet, peu importe la matière ou le programme suivi. Signalons enfin que, devant ce jugement sévère

mais fondé, sur l'enseignement des sciences dans nos polyvalentes, Sainte-Marie, le responsable de l'équipe, trouve personnellement « qu'il serait aberrant de fabriquer des nouveaux programmes avant d'avoir évalué plus sérieusement les raisons de l'échec actuel²⁹ ».

De même, croyons-nous, évaluer l'enseignement du français au collégial d'une façon significative impliquerait en premier lieu l'identification précise des objectifs actuels poursuivis. On procéderait ensuite à la mise en place d'une étude permettant de voir dans quelle mesure les *activités actuelles* d'apprentissage permettent d'atteindre tel ou tel objectif précis et de comprendre en outre *pourquoi* il en est ainsi.

4⁰ L'activité étudiée peut avoir non seulement les effets positifs souhaités mais aussi des effets négatifs.

Cette quatrième et dernière caractéristique de l'évaluation de programme ne nous concerne pas ici d'une façon aussi pressante, croyons-nous, que les précédentes. En effet, Suchman explique qu'il est important dans l'analyse des résultats obtenus par un programme d'action sociale, d'être attentif aux effets secondaires négatifs, et parfois même carrément nocifs. Ainsi, par exemple, dans l'utilisation d'un médicament destiné à soigner une maladie, mais dont les effets secondaires sont si redoutables qu'il faut renoncer à son utilisation. Chacun se souviendra de l'exemple désastreux de la thalidomide.

En revanche, nous pourrions signaler que, au sujet des effets imprévus des programmes, la réciproque doit également demeurer présente à l'esprit, comme le souligne Scriven³⁰. Dans une évaluation, il est en effet extrêmement important d'être ouvert à des effets bénéfiques imprévus. Un programme peut avoir des effets positifs qui n'étaient pas nécessairement envisagés dans la formulation des objectifs, mais qui peuvent se révéler tout aussi significatifs, sinon plus, que ce que l'on recherchait consciemment au départ. Ainsi, cet auteur propose-t-il de mettre en parallèle, dans une évaluation, d'une part, les effets réels (positifs et négatifs) d'un programme éducatif, et d'autre part, le profil des besoins auxquels il faut répondre.

Il nous semble que ces remarques pourraient être utiles à retenir, en particulier dans une évaluation des cours de littérature. On conçoit facilement que les

effets éducatifs bénéfiques des cours de littérature risquent de dépasser largement toute formulation précise d'objectifs, surtout si celle-ci est proposée en termes de comportements que l'étudiant doit manifester à la fin du cours. Mais laissons là cette dimension qui n'appartient pas à l'objet de cet article, mais sur laquelle nous nous proposons de revenir prochainement.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pourrions nous demander comment sortir de l'impasse actuelle. À notre avis, il faut simplement rebrousser chemin et reprendre le problème à la base, après quoi il deviendra plus facile d'examiner les voies qui s'offrent à nous et les implications de chacune.

La reprise du problème à la base suppose une conscience nette de ce qu'est une évaluation de programmes. Elle suppose également un souci de choisir un cheminement opérationnel susceptible de conduire à une amélioration concrète de l'enseignement du français. Il nous semble clair, en effet, qu'évaluer l'enseignement du français au collégial consiste à déterminer *dans quelle mesure les activités d'apprentissage des programmes actuels réussissent ou non à faire progresser les étudiants dans la maîtrise de leur langue maternelle*. Or, comme nous l'avons déjà dit, il s'agit là, bien sûr, d'un objectif général commun aux cours de français aussi bien des niveaux élémentaire et secondaire que du niveau collégial. Il faut donc commencer par cerner les *objectifs actuels propres* au niveau collégial dans cette entreprise commune. Il s'agit moins de savoir en général où l'on devrait aller (cela est déjà acquis) que d'identifier le point précis où l'on se trouve en ce moment.

C'est ici que la confusion et les ambiguïtés entre ce qui est affirmé *en principe* et ce qui se passe *dans la pratique* rendent la situation intenable pour tout le monde, professeurs et étudiants. Il faut donc, ou bien maintenir les principes et agir d'une façon conséquente avec ceux-ci, ou bien les modifier et faire suivre la pratique. Il nous paraît indéfendable et complètement irresponsable de perpétuer les ambiguïtés actuelles qui paralysent toute action cohérente, seule susceptible de faire progresser à brève et à longue échéance l'enseignement du français et partant, l'apprentissage de leur langue maternelle à des centaines de milliers de jeunes Québécois.

Pour faire progresser la résolution des problèmes rattachés à l'enseignement du français au collégial, il faut donc, à notre avis, en tout premier lieu, que les coordinations du français au secondaire et au collégial et les instances concernées du ministère de l'Éducation, (après tout premier responsable de la cohérence et du bon fonctionnement du système public), *clarifient les paliers de responsabilité et définissent de façon précise les objectifs propres à chaque niveau d'enseignement* dans des objectifs généraux communs à tous en ce qui concerne l'apprentissage et la maîtrise de la langue maternelle.

Nous entrevoyons actuellement deux voies possibles de solution avec, dans chaque cas des exigences et des conséquences pratiques différentes.

1^o Maintenir la position de principe actuelle qui affirme que l'apprentissage du français normatif est un objectif qui relève du niveau secondaire et que, en conséquence, les objectifs propres au collégial sont de l'ordre du perfectionnement d'un instrument d'expression et de communication par l'étude de la littérature, et accessoirement de la linguistique.

Chacun aura compris que cette voie se rapproche de ce qui existe en ce moment en ce qu'elle retient les objectifs généraux actuels des *Cahiers de l'enseignement collégial*. Seulement, — et c'est là qu'il y aurait des différences considérables — pour que cette voie soit praticable, il faut que le niveau collégial soit conséquent avec lui-même *dans la pratique*. En effet, si l'on maintient que les apprentissages normatifs fondamentaux relèvent du secondaire et constituent des prérequis à l'étude de la littérature, *il faut s'assurer de l'existence de ces prérequis* (puisque l'évaluation faite en fin du secondaire ne semble pas particulièrement digne de foi) *AVANT d'admettre les étudiants aux cours de français du collégial*. Dans les cas où les prérequis n'existent pas, on peut imaginer diverses possibilités. Si tous les professeurs de français du niveau collégial étaient solidaires dans ce choix et appuyés par l'ensemble des cégeps, ils auraient, à notre avis, une telle force de pression qu'ils pourraient agir sur le ministère de l'Éducation et sur les cours de français au secondaire pour que ceux-ci soient améliorés de façon à atteindre leurs objectifs propres.

En contrepartie, il est bien entendu qu'une telle voie ne serait praticable que si le niveau secondaire prenait de son côté les moyens d'assumer ses respon-

sabilités de manière à assurer un apprentissage cohérent et relativement complet du français normatif. Actuellement, pour toutes sortes de raisons tantôt sérieuses et tantôt assez discutables, tel n'est pas le cas, de sorte que le plus généralement, les objectifs du collégial sont ruinés dès le secondaire.

Un outil indispensable

Devant l'absence de maîtrise suffisante du français normatif, on pourrait alors envisager diverses réactions. Par exemple, refuser l'admission au collégial à moins de faire preuve d'un niveau de maîtrise déterminé de sa langue maternelle. Cette solution peut paraître drastique à première vue, mais, à la réflexion, elle n'est certes pas déraisonnable. Non seulement les cours de littérature souffrent du peu de maîtrise dont témoignent un très grand nombre d'étudiants, mais encore faut-il souligner que l'étude de toutes les autres disciplines en est aussi affectée. À cet égard, on n'oubliera pas que c'est par la maîtrise de sa langue maternelle que l'étudiant a accès à ces disciplines et que c'est par sa langue aussi qu'il exprimera la connaissance et la compréhension qu'il en a. Les limites de son instrument d'expression et de communication déterminent, dans une large mesure, les limites de sa pensée et de la pénétration avec laquelle il pourra aborder un domaine.

Dans l'état actuel des choses, on pourrait encore, devant l'absence de maîtrise du français normatif, offrir, à titre de *suppléance*, et pour une période de *transition* (et donc *temporairement*), des cours de français normatif qui constitueraient des prérequis obligatoires avant l'admission aux cours de littérature. C'est, par exemple, ce qu'a décidé de faire, depuis un an environ, de sa propre initiative, le Collège Bois-de-Boulogne dont il faut, à cet égard, souligner la lucidité et le courage. Le Département de français de ce collège a eu l'appui nécessaire des autorités locales pour faire une évaluation diagnostique de l'état du français écrit des étudiants qui arrivent au cégep et, le cas échéant, de leur offrir un cours prérequis de français normatif. D'autres collèges ont commencé, ou s'appêtent à offrir, à titre de cours complémentaire facultatif, le cours de Français écrit (911) qui, pour la première fois apparaît d'une façon officielle dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* de 1976-1977³¹.

Signalons, au passage, que l'insertion d'un cours de français normatif dans la liste des cours de français du collégial, a créé des émois parmi les professeurs de français de ce niveau. Cette intervention directe de la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) s'est produite, contrairement aux habitudes, sans consultation préalable de la Coordination³². Dans l'hypothèse où l'on choisirait la première voie indiquée, cette réaction de colère et de mécontentement se comprend très bien. L'insertion officielle d'un cours de français normatif dans la liste des cours du collégial constitue en quelque sorte une brèche qui risque d'ébranler les positions de principe que les professeurs ont défendues si tenacement jusqu'ici depuis la création des cégeps. Elle risque également d'entraîner peu à peu, et plus ou moins subrepticement, des modifications majeures dans l'orientation et les objectifs des cours de français au collégial.

Or, notre travail en collaboration étroite avec les professeurs de français au collégial depuis plus de cinq ans, nous donne la conviction que la très grande majorité de ceux-ci tiennent à *sauvegarder à tout prix la place de première importance de la littérature et des objectifs de type culturel que son étude permet d'atteindre*.

Les professeurs de français sont ambivalents. D'une part, ils déplorent l'état lamentable de la langue des étudiants, mais en même temps, ils tiennent tout de même beaucoup à ce que ceux-ci puissent explorer les oeuvres de la littérature québécoise, francophone et universelle. Il s'agit de rien de moins que de l'appropriation de notre héritage culturel, lieu privilégié de l'identification et de l'enracinement individuel et collectif. Lieu privilégié également du perfectionnement de la langue comme instrument d'expression et de communication.

Toutefois, cette étude de la littérature implique des objectifs pédagogiques d'ordre cognitif et affectif appartenant aux niveaux les plus élevés, et aussi les plus complexes, et qui reposent sur des acquisitions plus élémentaires. Vouloir aborder la littérature dans l'absence plus ou moins marquée des apprentissages linguistiques de base, c'est comme tenter de lancer un navire dans une merveilleuse expédition, alors qu'il est criblé de fissures qu'on aurait négligé de colmater avant le départ. La première voie suggérée consisterait donc à dire que le navire doit être en état de naviguer avant de partir, quitte à organiser sur place un atelier d'urgence si nécessaire.

2^o Reconnaître l'échec relatif de l'enseignement du français au secondaire, en ce qui a trait au français normatif de base, et poursuivre ouvertement l'étude du français normatif au collégial.

Cette deuxième voie consiste non seulement à déplorer dans les coulisses, ou même ouvertement, l'état lamentable du français écrit de nombreux étudiants du collégial, mais encore à admettre ce fait comme une *réalité dont il faut tenir compte*. Peut-être faudrait-il aller jusqu'à dire alors, comme certains semblent le souhaiter, qu'il faudrait établir une séquence de cours portant uniquement sur l'apprentissage du français écrit normatif en mettant carrément de côté l'étude de la littérature et de la linguistique. Nous notons ici que certaines initiatives récentes de la DIGEC vont dans ce sens.

Le choix de cette voie équivaut peut-être à reconnaître qu'au Québec une des conséquences de la démocratisation de l'enseignement, ou de l'accès de tous les enfants à l'école secondaire, a coïncidé avec, ou a entraîné, une baisse très nette de la qualité des apprentissages réussis, et que onze ans d'étude de la langue maternelle ne suffisent pas pour qu'une bonne partie des élèves puissent écrire à peu près correctement et d'une façon cohérente leur langue maternelle. Pourquoi alors ne pas profiter des deux ou trois années passées au cégep par au moins une fraction de la population du secondaire pour tenter de colmater les brèches (selon l'image que nous avons déjà utilisée), puisque, de toute façon, il ne peut être sérieusement question de faire prendre le large à des navires aux flancs percés ?

Et la littérature ? Et les valeurs éducatives rattachées à son étude ? Après tout, dans le monde où nous sommes, ce ne sont peut-être pas des choses si importantes que cela de connaître son héritage culturel, d'avoir des racines, de s'ouvrir, de s'enrichir au contact de la pensée et de la sensibilité d'autrui, de mieux se situer et se définir soi-même dans la fréquentation des grandes oeuvres de la littérature !

Voilà, à notre avis, les enjeux véritables. On peut, bien sûr, imaginer une voie mitoyenne où, par exemple, les cours de français au collégial comprendraient en partie des objectifs rattachés à l'apprentissage du français normatif, et en partie, des objectifs plus complexes d'ordre culturel. Toutefois, à notre avis, il faut bien être conscient que la loi de la facilité

pourrait vite conduire à un envahissement progressif des cours de français normatif aux dépens de la littérature.

Quant aux débats actuels autour de l'orientation des cours : étude des rapports entre langue et société, communication ou créativité, elles nous apparaissent comme de stériles discussions cherchant à établir un consensus sur le nombre d'anges que peut porter la pointe d'une aiguille pendant que le feu est à la maison. Ce sont des faux problèmes, où jamais l'essentiel n'est effleuré : que l'enseignement du français à tous les niveaux existe d'abord et avant tout pour nos enfants, qui doivent y trouver un lieu privilégié d'apprentissage de leur langue maternelle, et non pas pour fournir une tribune à des querelles littéraires ou idéologiques. Ce qui est donc premier, et qu'on ne doit jamais perdre de vue comme éducateurs, ce sont les apprentissages dont devraient bénéficier les jeunes Québécois et les difficultés qui peuvent les entraver. L'anarchie qui existe actuellement dans la coordina-

tion des programmes de français ne contribue certainement pas à favoriser des apprentissages cohérents et progressifs, et c'est à cela qu'il faut s'attaquer en premier lieu. De même, la séquence des cours de français au collégial ne doit pas s'établir uniquement à partir d'un contenu, mais d'abord et avant tout, *selon une organisation cohérente de la difficulté croissante des apprentissages proposés.*

Enfin, et nous terminerons là-dessus, il ne sera possible d'entreprendre une véritable évaluation des programmes de français au collégial qu'une fois levées les ambiguïtés signalées ici, *de façon à ce qu'on puisse tenir compte de l'état réel des acquisitions linguistiques des étudiants à l'entrée au cégep*, et une fois explicités les objectifs propres à ce niveau. Alors seulement pourront s'amorcer les études nécessaires sur la valeur effective des activités d'apprentissage auxquelles on a recours, en vue de les améliorer au besoin.

L'auteur est professeur agrégé à la Section de l'enseignement secondaire et collégial à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

1. Voir le dossier présenté dans *Québec français*, (Revue de l'Association québécoise des professeurs de français) no 19, octobre 1975, pp. 15-34.
2. Robert Gagnon, « Vers une réforme dans les collèges », *Le Devoir*, samedi 10 novembre 1973, Supplément sur l'enseignement de la littérature, p. XV.
3. Lysiane Gagnon, *Le Drame de l'enseignement du français*. La Presse, avril 1975, p. 55.
4. Cf. Louis Doucet, « Le problème du français écrit au collégial », *Prospectives*, vol. 12, no 3, octobre 1976, p. 168 et aussi G. Bibeau, L. Doucet, J.-C. Poirier et M. Vermette, *Réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle* Mémoire présenté au M.E.Q., septembre 1976, pp. 18-20, (texte photocopié).
5. Louis Doucet, *loc. cit.*
6. Fernand Dumont, *Québec français*, no 21, mars 1976, p. 15.
7. Edward A. Suchman, *Evaluative Research, Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*, N.Y., Russell Sage Foundation, 1967, chap. III : « Concepts and Principles of Evaluation » pp. 27-50. (Tous les passages cités ont été traduits par nous).
8. Sarah Steele, *Contemporary Approaches to Program Evaluation (and their Implications for Evaluating Programs for Disadvantaged Adults)*. Syracuse University, N.Y., ERIC Clearinghouse on Adult Education, 1973, 266 p. Doc. Eric, Ed. 075 715.
9. H. Hodginson, J. Hurst, H. Levine, S. Briat, *A Manual for the Evaluation on Innovative programs and Practices in Higher Education*. Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education, 1974, 201 p., Rapport d'étape d'un projet de recherche en cours.
10. *Ibid.*, pp. 31-32. (Nous soulignons.)
11. *Ibid.*, pp. 31-32. (Nous soulignons.)
12. James W. Popham, *Educational Evaluation*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1975, p. 13. (Notre traduction.)
13. Scarvia B. Anderson, Samuel Ball, Richard T. Murphy et associés, *Encyclopedia of Educational Evaluation*, nouv. éd. San Francisco, Jossey-Bass, Inc, 1975, pp. 136-140.
14. Cf. Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings et George F. Madaus, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, 1971, p. 8. (Tous les passages ont été traduits par nous.)
15. *Ibid.*, p. 14. Voir aussi le chapitre 5, pp. 87-115 : « Evaluation for Placement and Diagnosis ».
16. Voir Michael Scriven, « The Methodology of Evaluation », in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no 1, Chicago, Rand McNally, 1967, pp. 39-82.
17. Yves Bertrand, « L'évaluation au service de l'apprentissage », *Pédagogiques* (Université de Montréal), vol. 1, no 3, septembre 1976, p. 2.
18. Cf. Popham, *op. cit.*, p. 24-25.
19. *Loc. cit.*
20. *Cahiers de l'enseignement collégial 1976-1977*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, pp. 0-50 à 0-69.
21. Coordination provinciale du français, *Rapport de l'enquête sur les objectifs pédagogiques généraux des cours de français*, Bulletin pédagogique no 2, mai 1973, 53 p. (texte photocopié).
22. *Cahiers de l'enseignement collégial 1976-1977*, p. 0-50. (Nous soulignons.)
23. *Loc. cit.*
24. *Loc. cit.*
25. *Loc. cit.* (Nous soulignons.)
26. *Enquête sur le français écrit dans les cégeps* (EPEC), Montréal, Cégep de Maisonneuve, mars 1975, 168 p. (texte photocopié).
27. Coordination provinciale du français, *Ibid.*, p. 5 et 8. (Nous soulignons.)
28. Voir Vital Gadbois, « Les objectifs des cours obligatoires de français », *Prospectives*, vol. 12, no 3, octobre 1976, pp. 155-156.
29. Propos rapportés par Gilles Provost, « L'Échec de l'enseignement des sciences », *Chercheurs*, (Université de Montréal), vol. 2, no 4, juillet 1976, pp. 8-9.
30. Michael Scriven, « Prose (sic) and Cons about Goal-Free Evaluation » *Evaluation in Education, Current Application*, édité par W.J. Popham, Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1974, pp 34-43.
31. *Cahiers de l'enseignement collégial 1976-1977*, p. 0-61.
32. Cf. Gadbois, *loc. cit.*