

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

L'ÉVALUATION FORMATIVE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE:  
ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET PISTES D'INTERVENTION

PAR

MARCEL LEVESQUE

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ

DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN EDUCATION

TUTEUR

CLÉMENT MERCIER



DÉCEMBRE 1985



**Cégep** de l'Abitibi-Témiscamingue  
**Université** du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES .....	ii
LISTE DES TABLEAUX .....	iv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I. <u>PROBLÉMATIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS</u> <u>ET DE L'ÉVALUATION FORMATIVE</u> .....	7
I. Système d'apprentissage du français et pratiques "traditionnelles" .....	10
A. Les élèves .....	12
B. Les politiques officielles .....	14
C. Les objectifs .....	21
D. Les moyens de réalisation .....	26
E. L'évaluation sommative .....	32
F. L'évaluation formative .....	33
G. Elèves diplômés .....	34
II. Le nouveau programme de français au secondaire: changement majeur .....	37
A. Finalités et valeurs .....	38
1. Conceptions de la personne et de l'apprentissage .....	42
2. Conception de l'apprentissage du français ....	46
B. Analyse du nouveau programme .....	50
1. Diagnostic des besoins .....	51
2. La formulation des objectifs .....	54
3. La sélection et l'organisation du contenu ....	58
4. La sélection et l'organisation des activités d'apprentissage .....	61
5. La prévision d'un mode d'évaluation .....	63
6. L'implantation du nouveau programme .....	69
CHAPITRE II. <u>LE PROCESSUS D'ÉVALUATION</u> .....	71
A. L'évaluation selon le modèle de Daniel Stufflebeam .....	73
1. Définition de l'évaluation en éducation .....	73
2. Types de décisions et types d'évaluation .....	75
3. Processus d'évaluation pédagogique .....	78
B. Conceptions de l'évaluation au ministère de l'Éducation .....	81
1. Principes généraux .....	81
2. Démarche évaluative .....	83

C.	L'évaluation dans le nouveau programme d'enseignement du français .....	85
	1. Changements pédagogiques .....	85
	2. Formes et systèmes d'évaluation .....	89
D.	Processus d'évaluation et politiques institutionnelles .....	94
E.	Conséquences des nouvelles conceptions du pro- cessus d'évaluation sur la pratique éducative ...	96
 <u>CHAPITRE III. LA SITUATION D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CLASSE</u> .....		101
A.	Définition du système .....	101
B.	Les objectifs .....	102
	1. Buts, orientations, finalités et objectifs ...	102
	2. Les objectifs en classe de français au secondaire .....	106
C.	Les activités d'apprentissage .....	107
	1. Les principes sous-jacents .....	108
	2. Le processus et les méthodes utilisées .....	111
	3. Rôles de l'enseignant et des apprenants .....	117
	4. Les conditions d'organisation .....	117
	5. Autres facteurs .....	119
D.	L'évaluation .....	120
E.	Le réinvestissement .....	121
F.	La cohérence dans le système .....	122
 <u>CHAPITRE IV. OPÉRATIONNALISATION D'UNE PRATIQUE D'ÉVALUATION FORMATIVE</u> .....		123
I.	Buts poursuivis par l'évaluation formative et implications sur la pratique pédagogique .....	124
II.	La démarche évaluative .....	126
	A. Objets de mesure et d'évaluation .....	127
	B. Instruments de mesure et d'évaluation .....	130
	C. Procédés d'évaluation .....	164
	D. Mécanismes de décision/action .....	172
III.	Conditions d'efficacité de la pratique évaluative ...	174
	A. Les attitudes .....	174
	B. La planification .....	175
 CONCLUSION .....		176
 ANNEXE I Programme-cadre de 1969 .....		178
ANNEXE II Répartition des éléments d'apprentissage en orthographe selon le degré de maîtrise attendu .....		184
 BIBLIOGRAPHIE .....		188

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	- PROCESSUS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES .....	5
TABLEAU II	- SYSTÈME D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE ..	11
TABLEAU III	- RÈGLES DE FORMULATION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ....	24
TABLEAU IV	- RELATION ENTRE L'ÉVALUATION ET LA PRISE DE DÉCISION	74
TABLEAU V	- LES TYPES DE DÉCISIONS .....	76
TABLEAU VI	- RÉPARTITION DU TRAVAIL EN VUE D'UNE APPROCHE GLOBALE D'UN MODÈLE D'ÉVALUATION .....	79
TABLEAU VII	- SITUATION D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CLASSE ....	101
TABLEAU VIII	- NIVEAUX D'OBJECTIFS .....	103
TABLEAU IX	- FRANÇAIS 1 <sup>re</sup> SECONDAIRE, BULLETIN DESCRIPTIF DES APPRENTISSAGES, ANNÉE SCOLAIRE 86-87 .....	142
TABLEAU X	- GRILLES DE MESURE ET D'ÉVALUATION EN EXPRESSION ÉCRITE .....	151
TABLEAU XI	- RÉPARTITION DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE EN ORTHOGRAPHE SELON LE DEGRÉ DE MAÎTRISE ATTENDU .....	184

## INTRODUCTION

Lorsque cette recherche a été entreprise, le but était de définir des modalités d'intervention efficace en évaluation formative. Dans l'apprentissage des habiletés langagières, dont la lecture et l'écriture, il apparaissait évident que l'évaluation avait un très grand rôle à jouer. Dès lors, il restait à définir précisément ce rôle dans le système pédagogique et à développer des outils d'évaluation conformes au rôle que nous désirions lui voir jouer, soit celui de soutien aux apprentissages.

Cette évaluation dite "formative" est un concept assez récent qui mérite d'être étudié en détail afin de bien saisir toutes ses implications sur le système scolaire et sur le système d'apprentissage en classe. Il est certain que la croissance du taux de réussites scolaires ne dépend pas uniquement de l'évaluation; on ne saurait concevoir un enseignement efficace sans des objectifs précis et des stratégies d'enseignement/apprentissage bien adaptées. Mais l'évaluation mérite vraiment que nous lui accordions toute notre attention. C'est pourquoi nous en avons fait notre objet de recherche.

Ce choix découle d'une conception de l'apprentissage du français au secondaire fortement imprégnée de l'esprit du nouveau programme de français. L'identification des éléments problématiques dans l'apprentissage du français a permis de percevoir le rôle très important de l'évaluation formative.

L'analyse des éléments de la problématique de l'évaluation formative et la recherche de possibilités d'interventions adaptées furent menées selon la démarche de recherche-action en vigueur au programme de maîtrise de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.<sup>1</sup>

La démarche dite de "recherche-action" favorise chez le chercheur-pédagogue un perfectionnement individualisé résultant d'une réflexion continue sur les éléments des situations problématiques vécues dans le milieu scolaire et favorisant la recherche d'éléments de solution.

Cette démarche présuppose l'utilisation d'une approche systémique associée à un processus de résolution de problèmes. Elle vise un changement profitable et applicable dans la situation d'apprentissage jugée insatisfaisante. C'est pourquoi la recherche-action est amorcée par "l'élaboration d'une problématique reliée au contexte et aux préoccupations professionnels de l'étudiant-professionnel de l'éducation en exercice."<sup>2</sup> Le milieu professionnel de l'étudiant constitue le point de départ et le point d'arrivée de la recherche dans une perspective action-recherche-action; la recherche alimente les décisions dans l'action et l'action suscite de nouvelles interrogations, auxquelles des solutions sont apportées par un processus de résolution de problèmes.

- 
1. Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Programme de maîtrise en Education, édition révisée, mai 1979, 70 p.
  2. Roger Claux et Arthur Gélinas, La maîtrise en éducation: un programme-système ouvert, C.E.U.O.Q., Hull, avril 1980, p. 1.

Les concepts de l'approche systémique, tels que définis par Ludwig von Bertalanffy<sup>3</sup>, ont servi à l'élaboration de la problématique de notre recherche-action. Cette approche offrait l'avantage de permettre une meilleure compréhension d'un phénomène complexe inscrit dans un système ouvert en relation directe avec une réalité sociale plus large.

Comme le domaine de l'éducation est un système ouvert en interaction constante avec un environnement plus large, cette approche systémique semblait appropriée aux besoins de recherche afin de saisir la dynamique de l'évaluation formative à l'intérieur d'un ensemble scolaire et social en perpétuel changement. Nous croyons que l'approche scientifique classique caractérisée par la "scission de la réalité en des unités chaque fois plus petites et [l'] isolement des chaînes causales individuelles"<sup>4</sup>, ne nous aurait pas permis de réaliser efficacement cette recherche.

L'approche systémique offre de nombreux avantages. En procédant par l'élaboration de modèles, elle favorise la création de théories, la déduction de principes à partir de prémisses, la formulation d'explications et de prévisions de même que l'obtention de résultats inattendus.

---

3. Ludwig von Bertalanffy, Théorie générale des systèmes: physique, biologie, psychologie, sociologie, Dunod, Paris, 1973, 277 p.

4. Ibid., p. 43.



Par contre, certaines limites sont inhérentes à la démarche. Le principal danger "réside dans une trop grande simplification"<sup>5</sup>. De plus, le chercheur est directement impliqué dans l'action sur laquelle il effectue des analyses; le caractère scientifique de la recherche semble alors moins évident. Cependant, cette relation entre la théorie et la pratique devient un point fort de la démarche de recherche-action, même si l'analyse n'est pas "objective" entièrement, puisqu'elle permet d'établir de nouveaux rapports entre la théorie et la pratique. Ajoutons que la recherche-action ne doit pas être confondue avec la recherche appliquée orientée vers la résolution de problèmes concrets immédiats et caractérisée par l'application d'un savoir existant. La recherche-action contribue à élargir le champ de la conscience collective. Et au niveau méthodologique, "ce qu'on perd en rigueur méthodologique on le regagne sans aucun doute en richesse d'informations, en prise sur les problèmes. Et c'est, pour l'action, l'essentiel"<sup>6</sup>.

Soumise à des contraintes de temps et d'étendue du sujet traité, la présente recherche-action n'a pu franchir toutes les étapes du processus de résolution de problèmes qui sont définies dans le programme de maîtrise<sup>7</sup> et reprises dans le tableau de la page suivante.

---

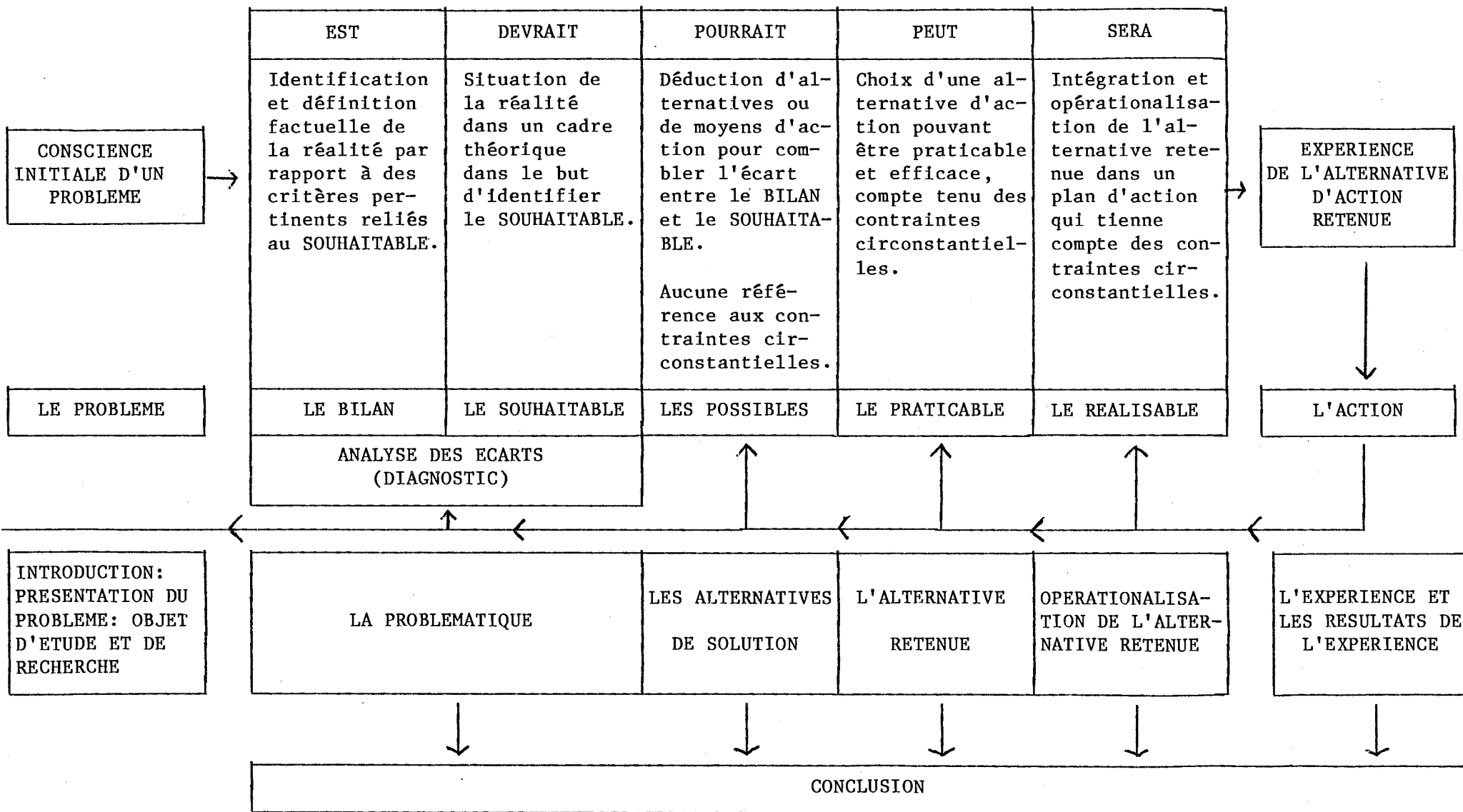
5. Ibid., p. 205.

6. Hélène Romian, Pour une pédagogie scientifique du français, P.U.F., Paris, 1979, p. 53.

7. Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Programme de maîtrise, mai 1979, p. 9.

TABLEAU I

Un processus de résolution de problème



Ainsi les étapes suivantes ont été réalisées:

- délimitation de la problématique;
- dégagement d'alternatives possibles;
- rétention d'une alternative;
- opérationnalisation partielle de cette alternative.

Une démarche complétée aurait permis une opérationnalisation complète de l'alternative retenue de même que des expériences dans le milieu, suivies d'une analyse des résultats obtenus. Ces étapes seront poursuivies mais en dehors du programme de maîtrise.

C'est pourquoi, dans ce rapport de recherche, nous présentons davantage les éléments de la problématique de l'évaluation formative en classe de français au secondaire que les pistes d'intervention.

Dans le premier chapitre, nous délimitons la problématique de l'évaluation à travers les pratiques courantes en enseignement du français; nous la situons aussi à l'intérieur de l'esprit et des exigences du nouveau programme de français.

Au deuxième chapitre, nous nous attardons au concept d'évaluation et à ses rapports avec différents intervenants en éducation.

Finalement, les derniers chapitres sont consacrés à l'opérationnalisation d'une démarche en évaluation formative incluant quelques pistes d'intervention dans la pratique.

## CHAPITRE I

### Problématique de l'apprentissage du français et de l'évaluation formative

Lors d'une première tentative de définition d'un problème de recherche, nous avons identifié plusieurs lacunes dans la pratique de l'enseignement du français et dans le système plus global de l'apprentissage du français.

A cette étape, l'utilisation du modèle opérationnel de diagnostic et d'analyse (MODA) de l'E.N.A.P.<sup>1</sup> s'avéra d'une aide précieuse pour éliminer les problèmes les moins importants et ceux qui échappaient à notre contrôle. Aussi, à l'aide de la démarche MODA, il fut possible de mettre en évidence deux problèmes majeurs dans la pratique : les stratégies d'enseignement/apprentissage et les procédures d'évaluation.

Une étude sommaire des caractéristiques et des causes de ces deux problèmes nous permit de constater que les deux étaient fortement reliés

---

1. Voir document présenté dans le cadre du cours "Séminaire sur le développement d'une programmation personnelle" de M. Luc Bergeron, C.E.U.O.Q., hiver 1981.

ensemble. Cependant, nous avons opté pour une étude portant davantage sur l'évaluation parce que ce concept suscite actuellement beaucoup d'interrogations chez les enseignant(e)s du primaire et du secondaire surtout à cause du manque de moyens d'opérerationaliser la démarche évaluative.

Ainsi, un rapport réalisé par la Direction de l'évaluation pédagogique du M.E.Q. et paru en février 1984<sup>2</sup>, constatait que les enseignant(e)s de première secondaire étaient très satisfait(e)s du nouveau programme de français sous plusieurs aspects tels le programme lui-même, son implantation, son aspect innovateur, ses résultats sur l'apprentissage. Par contre, le taux d'insatisfaction le plus élevé se situait au niveau de l'évaluation :

Dans l'ensemble, les répondants sont médiocrement satisfaits (65,9%) de la façon dont ils sont parvenus à évaluer les habiletés langagières et 83% d'entre eux affirment avoir eu de la difficulté à appliquer l'évaluation formative en classe en raison

- 1) de la complexité du champ à évaluer;
- 2) du manque d'outils;
- 3) du manque de temps;
- 4) d'un manque de formation<sup>3</sup>.

D'ailleurs, parmi les huit (8) recommandations finales du comité d'étude au ministère de l'Éducation pour améliorer l'enseignement du

- 
2. Direction de l'évaluation pédagogique, M.E.Q., Louise Bussière, Rapport d'évaluation du programme de français langue maternelle de première secondaire (1982-1983), février 1984, 64 p.
  3. Ibid., p. 29.

français au secondaire, trois (3) d'entre elles touchent directement l'évaluation :

- Mettre sur pied un plan de formation en évaluation, visant à habiliter les enseignants à appliquer l'évaluation formative et sommative en classe.
- Fournir aux enseignants des instruments d'évaluation formative et sommative adaptés aux objectifs du programme.
- Prévoir des moyens de transmettre aux parents des informations utiles et pertinentes sur les progrès de leur enfant (bulletin descriptif, par exemple)<sup>4</sup>.

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation du Québec propose différents moyens d'améliorer la qualité des apprentissages : nouveaux programmes, nouvelles stratégies pédagogiques, nouvelles conceptions de l'apprentissage, nouvelles approches évaluatives, nouveau matériel didactique. Ces modifications visent un changement assez important dont la réalisation complète nécessitera encore quelques années. Nous croyons que l'évaluation dite "formative" jouera un rôle primordial dans ce mouvement et qu'elle permettra des ajustements significatifs dans la pratique pédagogique quotidienne.

---

4. Ibid., p. 47.

## I - Système d'apprentissage du français et pratiques "traditionnelles"

Avant d'aborder directement l'évaluation formative, il apparaît important de la situer dans un contexte plus large. Aussi, définissons-nous un système entourant ce problème : le système d'apprentissage du français au secondaire.

Ce système, présenté dans le tableau II, est une construction personnelle inspirée de différentes grilles existantes dans la littérature du monde de l'éducation au Québec.

De plus, ce système est "ouvert" même si l'environnement social, politique, économique, etc. n'y est pas représenté. Il se veut conforme aux principes systémiques définis par Ludwig von Bertalanffy<sup>5</sup>.

Une analyse des différentes composantes du système et de leur interdépendance fera l'objet d'une étude particulière dans ce chapitre.

De plus, nous illustrerons différents aspects de la problématique à l'aide d'exemples tirés de pratiques courantes dans le milieu. Soulignons, au départ, que ces pratiques sont celles en vigueur depuis

---

5. Ludwig von Bertalanffy, op. cit.

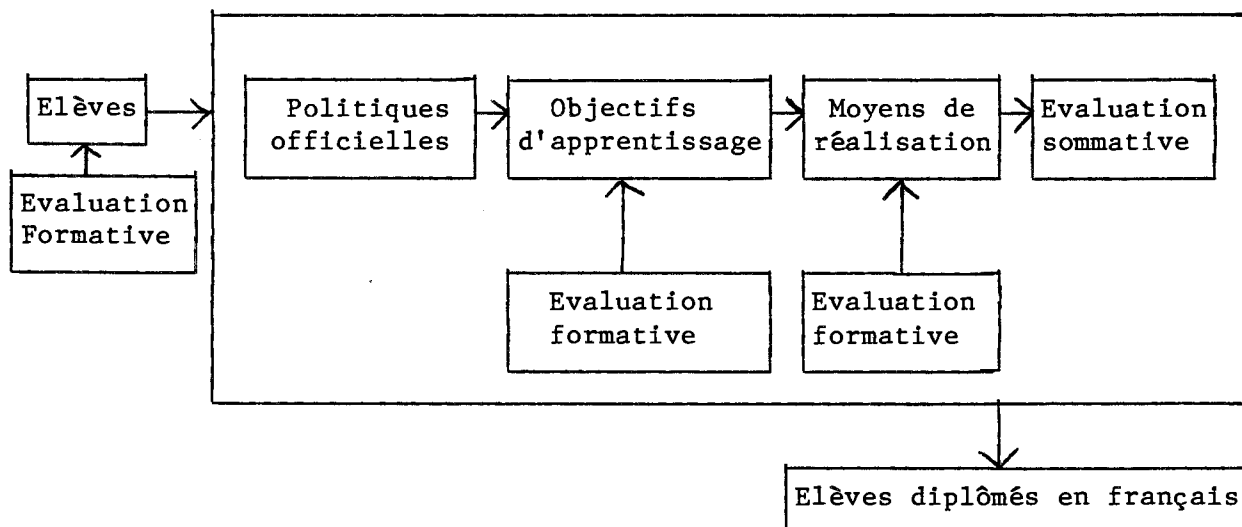
l'implantation du programme-cadre en enseignement du français en 1969 ou antérieures à ce programme.

C'est pourquoi ces pratiques seront qualifiées de "traditionnelles". Non dans le sens péjoratif du terme mais dans le sens qu'elles ont connu une popularité dans le passé et continuent à être pratiquées à divers degrés.

Le programme-cadre, cité plus haut, sera présenté de façon plus détaillée au point B : Politiques officielles.

TABLEAU II

Systeme d'apprentissage du français au secondaire





### A. Les élèves

Les élèves effectuent un passage d'au moins cinq (5) ans au secondaire avant d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Ce diplôme viendra confirmer, entre autres, que les acquis au niveau des habiletés langagières sont acceptables et que chaque élève promu possède une maîtrise suffisante de sa langue maternelle.

A son entrée au secondaire, le bagage personnel de chacun varie beaucoup pour de nombreuses raisons: aptitudes intellectuelles, milieu familial, attitudes, expériences passées (ex.: échecs), etc. Les différences individuelles font partie du défi posé à l'enseignant qui doit tenter de faire croître le potentiel de chacun et d'assurer la réussite au plus grand nombre.

Pendant quelques années, les écoles secondaires utilisèrent une formule de formation des groupes visant à rendre les groupes homogènes. Ainsi, à chaque degré, nous retrouvions une majorité d'élèves dans la voie dite "régulière" tandis qu'une certaine portion d'élèves se retrouvaient soit en voie "enrichie", soit en voie "allégée".

Cependant, des modifications récentes ont fait disparaître la plupart des voies. A ce phénomène, il faut ajouter l'intégration croissante des enfants en difficulté d'apprentissage (handicapés, mésadaptés socio-affectifs, débiles légers, etc.) dans les classes régulières.

Le système de classement des élèves a pour effet d'obliger l'enseignant(e) à adapter son enseignement à une clientèle diversifiée, surtout au niveau intellectuel. C'est alors que l'évaluation prend toute son importance.

Plusieurs questions surgissent aussi. Les exigences au niveau de la qualité des apprentissages doivent-elles être diminuées pour permettre l'atteinte des objectifs par tous? L'élève qui n'a pas atteint un seuil de performance suffisant doit-il avoir, tout de même, accès au degré supérieur? N'y a-t-il pas alors un risque d'assister à une détérioration grandissante de la qualité des apprentissages jusqu'au CEGEP et même à l'université?

C'est ce qui semble être la réalité actuelle si l'on se fie aux commentaires formulés par plusieurs professeurs des niveaux supérieurs de l'éducation. D'ailleurs, périodiquement la presse québécoise nous présente des études faisant étalage du déclin de la langue française au Québec.

Ainsi, une étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, publiée par le Conseil de la langue française en 1984<sup>6</sup>, démontre une

---

6. Albert Roberge, Etude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, Conseil de la langue française, avril 1984, 91 pages.

dégradation importante de l'orthographe chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Cette étude comparait les résultats obtenus à une dictée entre des élèves de 7<sup>e</sup> année de 1961 et ceux de 1<sup>re</sup> secondaire de 1982. Il fut alors permis de constater que "le nombre moyen d'erreurs passe de 2,3 à 18,83 chez les garçons, et 0,82 à 14,27 chez les filles. L'augmentation est de 8 fois chez les garçons, et 17 fois chez les filles"<sup>7</sup>.

L'enseignant qui reçoit des élèves au début d'une année scolaire devrait pouvoir procéder rapidement à une évaluation sommaire des capacités et des motivations de chacun. Ceci lui donnerait une vision globale très utile à la planification des activités d'apprentissage. Habituellement, dans notre système éducatif, ces évaluations sont réparties sur l'année et il arrive même de détecter des élèves fortement en difficulté après quelques mois seulement. Alors qu'une bonne évaluation de départ aurait permis de revoir le classement ou du moins de prévoir des moyens précis pour venir en aide à ces élèves défavorisés.

#### B. Les politiques officielles

Différents paliers de prise de décision se partagent les responsabilités d'élaborer et de réaliser les politiques officielles. Le

---

7. Ibid., p. 20.

ministère de l'Education détient le rôle principal bien qu'il délègue certains pouvoirs aux commissions scolaires et aux écoles.

Parmi ces politiques officielles, celle qui détermine davantage l'enseignement du français c'est le programme d'études puisqu'il contient les principes directeurs, les orientations, les objectifs généraux, les objectifs particuliers d'une discipline, les contenus d'apprentissage, les stratégies pédagogiques et les approches évaluatives. Ces éléments ont des conséquences importantes sur l'activité pédagogique et, par le fait même, sur l'évaluation.

C'est pourquoi, la problématique de l'évaluation doit se situer à l'intérieur des pratiques pédagogiques qui sont avant tout les fruits de programmes d'études récents mais aussi de programmes plus anciens.

Depuis les débuts de l'enseignement du français au secondaire au Québec, nous pouvons identifier trois programmes importants ayant leurs caractéristiques propres : l'enseignement de type "classique", le programme-cadre de 1969 et le nouveau programme de 1979.

L'accès à l'école secondaire était, avant les années 60, réservé à une minorité de jeunes qui poursuivaient leurs études dans des collèges, des séminaires ou des couvents avant de se rendre, encore moins nombreux, à l'université qui formait alors l'élite de notre société québécoise.

Ces études étaient caractérisées par une approche "classique" de l'enseignement du français où l'on recourait abondamment aux textes d'auteurs français n'ayant pas été "objets" de censure. Certains se souviendront des "Lagarde et Michard" et des "Castex et Surer", manuels très populaires au cours classique.

D'autres caractéristiques de cette époque méritent d'être soulignées : l'utilisation très fréquente de la dictée, la structuration d'un texte à partir de la théorie du plan, l'emploi de figures stylistiques nombreuses, la mémorisation de règles grammaticales et de listes de verbes conjugués à tous les modes et tous les temps, les cours magistraux, l'évaluation des compositions par appréciation d'ensemble, etc.

Ce relevé des caractéristiques de l'enseignement dit "classique" est bien loin d'être exhaustif mais il permet de relever certaines façons de procéder qui ont donné lieu à des insatisfactions chez les enseignant(e)s pour aboutir à une réforme dans l'enseignement du français, en 1969, avec l'arrivée du programme-cadre de français.

Le programme-cadre de 1969 était l'expression d'une volonté d'apporter des changements importants dans la façon d'enseigner le français. Les orientations définies dans ce programme sont un reflet des courants sociaux mais aussi des courants pédagogiques des années 60 en France, aux Etats-Unis et au Québec. Certains personnages semblent avoir marqué plus que d'autres les tendances en éducation d'alors, tels Carl Rogers, Jean Piaget et Célestin Freinet.

Ce courant en éducation possède des caractéristiques importantes qui le détachent des pratiques pédagogiques antérieures. En premier, l'accent est mis sur le développement de la personne et l'éducation n'est plus centrée sur la matière. Puis, les acquisitions de connaissances sont subordonnées à l'acquisition d'habiletés et d'attitudes. L'élève doit jouer un rôle actif dans l'apprentissage et ne plus être le récepteur passif. L'individualisation de l'enseignement est favorisée.

Ces différents changements dans la conception de l'apprentissage ne sont pas les seuls mais ils nous indiquent déjà que des changements importants suivront dans les pratiques pédagogiques.

Le programme-cadre a entraîné des modifications dans la conception de l'apprentissage du français, dans les stratégies pédagogiques et dans le rôle de l'évaluation. Si le programme-cadre a permis aux enseignant(e)s de se resituer face à leurs conceptions de l'apprentissage du français et de relier davantage l'enseignement du français aux nouvelles théories de la communication, il n'a pas permis de modifier suffisamment les stratégies pédagogiques pour en assurer l'efficacité et encore moins d'ajuster l'évaluation à un nouveau type d'enseignement.

Rappelons ici les grandes lignes du programme-cadre afin de mieux cerner la dynamique qui a entraîné son remplacement dès 1979 par un nouveau programme dans lequel devra s'insérer notre approche évaluative.

Le programme d'études de 1969 des écoles secondaires en français était défini à partir de cinq (5) éléments importants : l'objectif général, les principes directeurs, le cadre pédagogique, l'évaluation et le plan d'études des professeurs. En annexe I, nous présentons un résumé du contenu de ce programme pour ceux qui ne seraient pas familiers avec celui-ci.

Soulignons cependant que le programme-cadre introduisait une dimension nouvelle à l'apprentissage du français par son objectif général de perfectionner la langue de l'élève en situation de communication la plus réelle possible. De même, la division des habiletés langagières en quatre savoirs permit de donner un essor grandissant au développement des capacités d'expression à l'oral (peut-être au détriment de l'écrit).

Les principes directeurs seront maintenus dans le nouveau programme de français même si la division en quatre savoirs sera modifiée pour donner plutôt deux catégories : les habiletés à produire un discours et les habiletés à comprendre un discours.

De même, on conservera l'essentiel du cadre pédagogique qui prônait une mise en situation suivie d'une étape d'exploitation, sauf que l'étape "exploitation" deviendra l'étape "objectivation" avec ses particularités propres.

Par rapport aux plans d'études, dans le programme-cadre, la responsabilité de les élaborer appartient aux enseignant(e)s et aux

commissions scolaires. Aussi, la tâche de construire des programmes institutionnels et des unités méthodologiques d'apprentissage (U.M.A.) fut-elle accomplie avec des résultats variables. Certains programmes institutionnels donnèrent lieu à de nombreuses insatisfactions chez les enseignant(e)s; certains programmes procédaient à des découpages des notions des programmes antérieurs qu'ils réorganisaient autrement sans réellement changer les pratiques pédagogiques.

Cependant, le programme-cadre laisse aux instances locales le soin d'élaborer les programmes institutionnels (objectifs, contenus, moyens, évaluation). Nous croyons (sauf en ce qui a trait aux moyens pédagogiques) que les professeurs n'ont ni la formation ni les moyens de réaliser une tâche aussi difficile et aussi considérable<sup>8</sup>.

De nombreuses critiques ont été formulées à l'égard du programme-cadre. Parmi les plus courantes, mentionnons : un cadre trop large, des objectifs trop vagues, le manque de continuité entre les degrés scolaires, le manque d'homogénéité au niveau provincial, du matériel didactique inapproprié, une implantation lente et incohérente, un système d'évaluation trop attaché aux connaissances, etc.

Voici quelques commentaires qui viennent confirmer cette insatisfaction :

---

8. Louis Doucet, "Le problème du français écrit", dans Prospectives, octobre 1976, p. 169.



Ces plans d'études n'ont jamais été soutenus par un matériel didactique adéquat, les enseignants ont dû se rabattre sur le matériel existant, qui était souvent un matériel français "adapté" et se présentait sous la forme de textes accompagnés de l'habituel cahier d'exercices<sup>9</sup>.

L'implantation du programme-cadre s'est faite avec une lenteur désolante. Dans de nombreux milieux scolaires, il n'y avait pas, en 1975, de programmes institutionnels et encore moins de plans de cours. L'implantation de ce programme s'est faite de façon incohérente, sans beaucoup de concertation au niveau régional et au niveau même des écoles<sup>10</sup>.

Devant l'insuccès du programme d'études de 1969, une réforme devenait nécessaire pour pallier aux lacunes des programmes précédents et pour favoriser une meilleure qualité des apprentissages :

C'est à partir d'une volonté politique de "redressement" de l'enseignement que le gouvernement en place lançait, au printemps 1979, un nouveau programme de français au primaire et, en 1981, un programme pour le secondaire<sup>11</sup>.

Ces nouveaux programmes reprennent et précisent certains aspects soulignés dans le programme-cadre de 1969 : accent sur une communication signifiante, développement des savoirs langagiers, utilisation de

---

9. Bernard Bettens et Rousselle James, "Nouveau programme, nouvelles pratiques?", dans Québec français, no 38, mai 1980, p. 25.

10. Louis Doucet, loc. cit., p. 169.

11. Pierre Chamberland, "La rénovation de l'enseignement du français... en Suisse, en Belgique et au Québec", dans Québec français, no 54, mai 1984, p. 53.

données de la linguistique, développement de comportements actifs chez l'élève face à l'acquisition d'habiletés et de connaissances, organisation de situations d'apprentissage où la pratique précède la théorie et où l'observation, la comparaison et l'analyse permettent de découvrir les règles grammaticales ou la façon de structurer un texte selon les exigences du discours choisi.

Le nouveau programme se distingue pourtant du programme-cadre sur certains points : précision des objectifs et des contenus d'apprentissage, description différente de la démarche pédagogique, intégration de l'évaluation formative à la démarche d'apprentissage.

### C) Les objectifs

Chaque programme d'études définit ses orientations générales et ses buts en accord avec les finalités du système d'éducation et les conceptions de l'apprentissage de la discipline concernée. Ces buts se traduisent en objectifs généraux et en objectifs spécifiques qui méritent d'être analysés soigneusement puisqu'ils déterminent aussi bien les activités d'apprentissage à réaliser que l'évaluation des capacités des élèves.

Les objectifs des programmes d'études sont soumis aujourd'hui à des vérifications très strictes du ministère de l'Éducation afin d'en assurer la validité.

Différentes taxonomies d'objectifs pédagogiques sont utilisées en ce sens au Québec dont les plus connues chez les enseignants sont celles de Benjamin S. Bloom, de Krathwohl, de Harrow, de R.W. Burns et de Mager.

La valeur d'un objectif est difficile à évaluer puisque plusieurs raisons peuvent en justifier la présence dans un programme d'études : utilité pour l'élève, facilité de réalisation, valeur culturelle, fréquence d'emploi, nécessité éventuelle pour l'élève, etc. Par contre, la validité en relation avec des buts déterminés à l'avance nous permet de juger davantage de sa valeur.

Ici, nous retiendrons la définition d'un "bon objectif" de R.W. Burns<sup>12</sup> :

On formule un objectif : 1) pour communiquer des idées aux autres, 2) pour servir de critère aux choix des activités d'apprentissage, 3) pour servir de critère à l'évaluation des apprentissages, 4) pour définir les comportements utiles que les sujets doivent manifester. Alors pour être bons, les objectifs doivent remplir ces quatre rôles.

A partir de cette définition, nous sommes en mesure de dire que les objectifs du programme "classique" et du programme-cadre de 1969 ne permettraient pas de remplir ces quatre rôles efficacement.

---

12. R.W. Burns, Douze leçons sur les objectifs pédagogiques, C.A.D.R.E., Montréal, 1975, p. 73-74.

Dans ces programmes, nous retrouvions des buts généraux mais peu d'objectifs spécifiques, sauf dans quelques programmes institutionnels rédigés par des équipes de professeurs. Cependant, ces programmes institutionnels ou plan d'études variant d'une région à l'autre dans la province de Québec, l'uniformité et l'efficacité de ces objectifs n'étaient pas assurées.

Le manque de précision des objectifs spécifiques dans les anciens programmes posait alors un problème important au niveau de l'évaluation des apprentissages puisque les manifestations des apprentissages étaient définies en termes très généraux où la subjectivité occupait une grande place. La définition de critères précis et explicites étant peu utilisée, des écarts assez importants pouvaient être constatés entre deux évaluateurs lors d'une même épreuve.

Pour réduire le manque d'objectivité de l'évaluation, il faut donc au préalable disposer d'objectifs spécifiques bien formulés qui serviront de base à toute évaluation.

Parmi les différentes théories d'auteurs ayant établi des règles de formulation des objectifs spécifiques, celle de M. Jean-Pierre Masson nous a semblé très valable. Ces règles permettent de formuler des objectifs à une seule interprétation et sont mesurables directement. Nous reproduisons à la page suivante le tableau de ces règles.

## TABLEAU III

Règles de formulation des objectifs spécifiques<sup>13</sup>

- 
- Première règle : un objectif spécifique s'adresse nécessairement à l'étudiant.
- Deuxième règle : le verbe contenu dans un objectif spécifique est un verbe d'action.
- Troisième règle : un objectif spécifique décrit un résultat attendu.
- Quatrième règle : un objectif spécifique porte sur un contenu précis ou bien défini.
- Cinquième règle : les objectifs spécifiques fixent, s'il y a lieu, les conditions de réalisation de la performance.
- Sixième règle : les objectifs spécifiques fixent, s'il y a lieu, le seuil de performance exigé.
- 

En appliquant ces règles aux objectifs spécifiques (comprenant les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires) des programmes antécédents au nouveau programme de français, nous constatons que la marge de manoeuvre de l'enseignant(e) est très grande puisque les objectifs spécifiques sont très peu précisés.

---

13. Jean-Pierre Masson, La planification et l'évaluation dans la classe de français, P.P.M.F., Laval, Ed. Ville-Marie, Montréal, 1980, p. 28.

Quant aux plans d'études, il serait difficile de juger de leur accord avec les règles de formulation d'objectifs spécifiques sans une étude exhaustive de tous les plans qui existent au Québec. Nous nous limiterons à l'analyse du plan régional de l'Abitibi-Témiscamingue de septembre 1975<sup>14</sup> en supposant que des plans d'études semblables ont été élaborés à travers la province puisqu'une coordination provinciale existait alors.

Ce dernier plan d'études propose un programme à réaliser pour chaque degré au secondaire; il comprend une sélection de thèmes, de situations d'apprentissages et d'objectifs spécifiques. Cependant, "il ne parle ni de méthodologie... ni du point si important de l'évaluation. Il est à compléter"<sup>15</sup>.

Les objectifs spécifiques du plan d'études sont regroupés en deux catégories :

- 1) exploitation de la langue : sons et chaîne parlée, orthographe d'usage et grammaticale, significations, phrase;
- 2) exploitation de la pensée : savoir-parler, savoir-écrire, savoir-écouter, savoir-lire.

On y note une différence marquée dans la formulation des objectifs spécifiques selon qu'ils sont reliés à l'exploitation de la langue ou à

---

14. Commission scolaire Rouyn-Noranda, Plan d'études régional, français langue maternelle, septembre 1975, 107 pages.

15. Ibid., p. A-0.1.

l'exploitation de la pensée. Les premiers objectifs sont présentés sous forme de listes de notions à voir et d'habitudes à faire acquérir; les listes sont longues mais contiennent peu de verbes d'action. Par contre, les objectifs d'exploitation de la pensée définissent des comportements ou des composantes des habiletés d'expression et de compréhension; la plupart de ces objectifs contiennent un verbe d'action et s'adressent à l'étudiant. Cependant le résultat attendu n'est que rarement manifeste. La plupart des objectifs sont généraux et peuvent être interprétés de façons multiples.

De plus, comme le plan d'études ne spécifiait aucunement le seuil de performance à atteindre ni les conditions de réalisation de la performance, il était difficile d'évaluer le niveau atteint par chaque élève dans le développement de ses habiletés.

Le nouveau programme de français intégrera ces plans d'études pour fournir des objectifs spécifiques plus précis, des contenus d'apprentissage mieux définis et une démarche d'apprentissage unique. Nous en reparlerons dans la deuxième partie de ce chapitre.

#### D. Les moyens de réalisation

Ces moyens comprennent une démarche pédagogique et des stratégies pédagogiques. La démarche est fondée sur une conception de l'apprentissage et vise à assurer une cohérence dans les activités pédagogiques.

Avant le programme-cadre et le nouveau programme de français :

l'apprentissage de la langue se faisait en deux temps :  
 a) d'abord la connaître et l'admirer (si possible) par la leçon de grammaire et l'analyse logique (?) et grammaticale;  
 b) ensuite l'utiliser dans des contextes traditionnellement imposés tels : la lecture à haute voix, l'exercice, la dictée, la rédaction<sup>16</sup>.

Dans ce contexte, "l'évaluation était réduite à la vérification des connaissances et à la comptabilisation des fautes lors de l'application de ces connaissances en lecture et en écriture"<sup>17</sup>.

Dans la conception de l'apprentissage, le programme-cadre de 1969 apportait des modifications importantes qui seront développées davantage dans le nouveau programme. Ainsi, la transmission des connaissances dans des contextes de non-communication devient l'acquisition de connaissances et d'habiletés par des pratiques de communication significative.

Le professeur, au lieu d'expliquer, anime et coordonne les apprentissages. L'évaluation, dans ce nouveau contexte, doit porter d'abord sur l'habileté à communiquer et non sur les connaissances.

---

16. Roland Berger, "Favoriser ou neutraliser l'implantation du nouveau programme de français", dans Québec français, no 40, décembre 1980, p. 44.

17. Ibid., p. 44.



La démarche pédagogique change alors :

A un enseignement axé sur une langue considérée comme un en-soi, le programme-cadre a voulu substituer un apprentissage basé sur les besoins des élèves<sup>18</sup>.

Le principe de base étant de partir de l'élève pour le faire progresser, la motivation de l'élève à apprendre devient prioritaire. Aussi, la première étape de la démarche ou du processus d'apprentissage consiste à organiser une mise en situation susceptible d'obtenir l'adhésion des élèves. La deuxième étape, appelée "exploitation" dans le programme-cadre et "objectivation" dans le nouveau programme, vise à utiliser les données de la pratique de l'élève pour en améliorer certains aspects et certaines habiletés.

Dans le domaine des stratégies éducatives au secondaire, des activités "traditionnelles" dont nous avons déjà parlé ont été contestées et souvent remplacées : les dictées, l'étude des figures de style, les études littéraires, les exercices grammaticaux, l'utilisation d'un métalangage trop complexe, les manuels scolaires, etc.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, une panoplie d'exercices était utilisée par les pédagogues pour inculquer l'orthographe à leurs élèves : la mémorisation de textes suivie de dictées, l'apprentissage "par coeur" de verbes, à tous les temps et à tous les modes, l'épellation, la correction de cacographies,

---

18. Louis Doucet, loc. cit., p. 169.

le comblement de lacunes dans des textes... Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement de l'orthographe se faisait encore essentiellement par la dictée... Ces procédés, pourtant anciens, sont loin d'avoir disparu de nos écoles actuelles<sup>19</sup>.

Avec la nouvelle approche pédagogique, la dictée n'est plus recon- nue comme outil valable ni pour l'apprentissage ni pour l'évaluation. Tout au plus lui reconnaît-on une valeur diagnostique pour découvrir les lacunes les plus courantes chez les élèves d'un degré donné.

Donc, l'enseignement de l'orthographe d'usage ou grammaticale se transforme. Plutôt que d'appliquer des règles de grammaire dans des exercices conçus à cet effet, l'approche devient inductive en procédant par observations puis par découvertes personnelles de règles qui seront ensuite confrontées à d'autres observations pour parvenir à la décou- verte des règles appropriées. Cette approche est sensée favoriser une meilleure assimilation des connaissances. Par contre, cette restructu- ration constante du savoir nécessite beaucoup de temps et du matériel didactique très bien structuré; ceci entraîne le risque de réduire le nombre de connaissances à pouvoir assimiler en une année scolaire.

---

19. Nicole Van Grunderbeeck, "Apprentissage et enseignement de l'é- crit : bilan et prospective", dans Liaisons, Vol. 7 no 2, janvier 1983, p. 16.

L'évaluation des acquis en ce domaine sera effectuée au cours des pratiques d'écriture subséquentes. Un problème surgit alors : Comment évaluer le degré d'assimilation d'une règle uniquement à partir de compositions si l'élève n'utilise pas la règle? Exemple : l'élève a appris que les adjectifs indéfinis "quelques, certains, plusieurs" prennent un "s" final pour marquer le pluriel, mais il écrit un texte sans employer un seul de ces adjectifs. Dans les exercices traditionnels d'application des règles sous forme de textes troués ou sous forme de dictées, il était plus facile de calculer le nombre d'erreurs commises mais les apprentissages n'étaient pas nécessairement meilleurs puisqu'ils faisaient appel à la mémorisation à court terme.

Dans le courant pédagogique actuel qui privilégie la communication, le code demeure important même si la façon de l'aborder a changé :

Il n'y a plus de cahiers d'exercices obligatoires doublés d'exercices de mémorisation qui s'avéraient d'ailleurs souvent inefficaces dans la pratique du texte. Maintenant, on investit davantage sur la démarche intellectuelle de l'enfant, il faut l'amener à découvrir, à partir de modèles existants, les règles usuelles du fonctionnement de la langue<sup>20</sup>.

Même si la démarche d'apprentissage est contraignante puisqu'il n'existe qu'un processus unique, les moyens sont très variés. Dans le programme-cadre, il n'existait plus de manuel de base et les

---

20. Andrée Archambault, "Dans nos pages...", dans Liaisons, Vol. 7, no 2, janvier 1983, p. 3.

enseignant(e)s devaient construire le matériel didactique nécessaire constitué d'abord des unités méthodologiques d'apprentissage (U.M.A.) où, à partir d'un thème ou d'une situation de communication, des séquences d'activités étaient organisées. Ces U.M.A. étaient longues à élaborer et à expérimenter; aussi, la production de ces unités fut-elle restreinte à quelques thèmes et quelques situations d'apprentissage avant que n'apparaisse le nouveau programme pour lequel des maisons d'édition construisirent des manuels offrant plusieurs activités d'apprentissage en accord avec les objectifs poursuivis.

Donc, le matériel didactique devrait satisfaire davantage les enseignant(e)s même s'il leur revient de l'adapter aux conditions de leur enseignement.

Une constatation importante dans la nouvelle approche d'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe, c'est la réduction énorme de la place occupée par le métalangage. Auparavant, il fallait absolument connaître des notions comme "épithète, attribut, subordonnée relative, complément circonstanciel de cause, etc." pour démontrer une bonne connaissance de la langue. Souvent, il fallait même apprendre par coeur des définitions grammaticales qui s'avéraient parfois erronées. Avec le nouveau programme, ces termes sont très peu utilisés au primaire et entrent progressivement dans le bagage de connaissances de l'élève à partir du secondaire.

On constate aussi une baisse grandissante de l'utilisation d'exemples tirés du répertoire de la littérature française. Ces expressions souvent moralistes et peu reliées au vécu des jeunes ne faisaient qu'apporter une confusion supplémentaire dans la compréhension des règles. C'est pourquoi l'enseignant utilise maintenant des textes littéraires québécois, des articles de revues ou de journaux et, bien sûr, les textes d'élèves pour illustrer ces règles.

#### E. L'évaluation sommative

Tous les programmes de français ont reconnu la nécessité de procéder à des évaluations justes des apprentissages mais la façon de procéder n'a pas toujours donné des résultats satisfaisants.

Un des rôles principaux de l'évaluation consistait à permettre la certification et le classement des élèves. Quant au rôle de vérification de l'atteinte d'objectifs précis, il nous apparaît avoir toujours été secondaire. C'est justement sur ce rôle que le nouveau programme veut insister en qualifiant l'évaluation de "sommative".

Elle demeurera une forme de contrôle à effectuer à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une année scolaire ou d'un cycle scolaire. Par contre, la façon de procéder aux évaluations changera. Ainsi, traditionnellement, l'évaluation portait surtout sur les connaissances alors que, dorénavant, elle priorisera l'évaluation des habiletés en

situation de communication signifiante pour l'élève; elle devrait ainsi faire diminuer le caractère artificiel des épreuves habituelles.

L'évaluation sommative tend donc vers une plus grande objectivité et vers une connaissance plus grande du potentiel langagier de chaque élève. D'ailleurs, même la forme du bulletin servant à communiquer les résultats est modifiée pour rendre compte de ce changement dans l'évaluation.

Cette notion d'évaluation sommative sera reprise plus en détail au chapitre II.

#### F. L'évaluation formative

L'évaluation formative est aussi une forme de contrôle mais elle se distingue de l'évaluation sommative par différentes caractéristiques. C'est une approche nouvelle privilégiée par le nouveau programme qui concentre l'attention non seulement sur les résultats obtenus par les élèves mais sur la démarche d'apprentissage.

L'évaluation formative étant l'objet principal de cette recherche-action, nous n'entrerons pas dans les détails tout de suite. Mais déjà nous pouvons entrevoir qu'elle procédera d'abord à l'évaluation des capacités des élèves avant d'entreprendre des activités d'apprentissage. Puis elle verra à suivre les progrès des élèves en fonction des

objectifs visés et même à remanier ces objectifs selon les besoins. Finalement, elle permettra d'examiner la rentabilité pédagogique des activités d'apprentissage et d'apporter les modifications nécessaires sur ce point.

Il ne faudrait pas croire que l'évaluation formative était absente dans la pédagogie traditionnelle puisque les enseignants, par observations et discussions avec leurs élèves, recueillaient déjà des éléments d'information qui les éclairaient dans leur planification. Cependant, la volonté d'utiliser systématiquement l'évaluation formative n'a jamais été aussi forte qu'aujourd'hui.

#### G. Elèves diplômés en français

L'expression semble un peu bizarre quand on songe que le but de l'éducation n'est pas vraiment de former des gens diplômés mais des gens compétents dans des domaines particuliers et possédant une culture générale de qualité.

Le diplôme est une forme de reconnaissance sociale des capacités et des connaissances d'un individu qui a franchi avec succès les différentes étapes d'apprentissage. Toutefois, certaines études ont prouvé que les diplômés ayant obtenu les meilleures notes scolaires ne rencontrent pas nécessairement le même succès dans l'exercice de leur métier ou de leur profession. C'est la constatation rapportée par William Glasser :

Une équipe de professeurs de l'Université de l'Utah a fait une enquête parmi des docteurs en 1964 et en adressa un compte rendu à l'Association Américaine des Ecoles de Médecine, dans lequel on lisait: "Il n'y a presque aucun rapport entre les notes qu'obtient un étudiant à l'école de médecine et sa compétence ou son succès dans la pratique médicale ..."<sup>21</sup>

Nous serions tentés d'adopter l'opinion de M. William Glasser sur l'évaluation traditionnelle : "... la plupart des notations sont surtout une mesure ou une appréciation de la faculté de l'étudiant à se souvenir de faits précis plutôt qu'à réfléchir"<sup>22</sup>.

Au Québec aussi, la validité de certains diplômes est contestée. Ainsi est-ce le cas de chercheurs qui ont réalisé une enquête sur le français écrit au collégial (E.F.E.C.) entre 1972 et 1976. Ces chercheurs ont constaté que, dans la rédaction d'un texte d'environ 250 mots, "les étudiants ont fait une moyenne de 13,2 fautes, ce qui signifie une faute tous les 19 mots"<sup>23</sup>.

Les auteurs de la recherche constatèrent aussi que 11 des 2385 étudiants ont fait de 50 à 79 fautes, c'est-à-dire une faute à tous les quatre ou cinq mots. Ils se demandèrent alors : "Comment a-t-on pu décerner à ces derniers un diplôme d'études secondaires?"<sup>24</sup>

---

21. William Glasser, Des écoles sans déchets, traduction de "Schools Without Failure" par J. Chambert, Editions Fleurus, Paris, 1973, p. 77.

22. Ibid., p. 77.

23. Louis Doucet, loc. cit., p. 167.

24. Ibid., p. 167.



Cette situation peut s'expliquer de différentes façons. Premièrement, un élève ayant échoué en français en secondaire V mais ayant réussi dans les autres disciplines était habituellement accepté au C.E.G.E.P. Deuxièmement, les examens de fin d'année en secondaire V ne permettaient pas une évaluation suffisamment adéquate. Les épreuves d'expression à l'écrit et à l'oral étaient jugées par l'enseignant de l'élève, lequel pouvait interpréter les productions de bien des façons et pour de multiples raisons. En compréhension, l'étudiant devait répondre à des questions portant sur deux textes; la formulation de ces questions fut d'ailleurs contestée par de nombreux enseignants qui jugeaient qu'elles faisaient davantage appel à l'intelligence de l'élève qu'à ses capacités en lecture. De plus, le Ministère "normalisait" les résultats; certains élèves en difficulté d'apprentissage en ont bénéficié sûrement.

D'autres études en plusieurs disciplines ont démontré déjà que l'évaluation servant à octroyer des diplômes n'était pas toujours adéquate autant au primaire, au secondaire, au collégial qu'à l'université. L'évaluation demeurera sans doute un sujet de contestation constante mais il est à espérer que les mécanismes d'évaluation iront en s'améliorant; nous croyons que l'évaluation formative saura contribuer à ce développement d'une évaluation plus adéquate et à la garantie de la valeur réelle des diplômes.

## II. Le nouveau programme de français au secondaire : changement majeur

L'évaluation formative, étant un élément pouvant intervenir à divers moments du processus d'apprentissage et étant valorisée par le nouveau programme de français, il faut examiner celui-ci en détail avant de pousser plus loin la réflexion sur l'application de l'évaluation formative par des moyens divers.

En 1979, le ministère de l'Education lançait donc son projet de rénover l'enseignement du français dans les écoles en définissant de nouveaux programmes pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Cette décision faisait suite à de nombreuses pressions du milieu qui manifestait un haut degré d'insatisfaction face à l'enseignement du français dans les écoles. On reprochait surtout au programme-cadre de 1969 de n'avoir pas tenu ses promesses d'amélioration de la qualité du français chez les élèves et d'avoir plutôt fait glisser l'enseignement du français dans l'incohérence sans assurer une véritable continuité des apprentissages d'un degré à l'autre.

Le nouveau programme se révèle être un changement pédagogique majeur. Depuis vingt ans, le ministère de l'Education s'était attaché à mettre en place des structures nouvelles en créant des polyvalentes, des CEGEPS, des universités du Québec et en adoptant des mesures comme la gratuité scolaire, l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, les voies pour mésadaptés, etc. Mais ces changements n'apportèrent pas la solution à

tous les problèmes posés en éducation au Québec; même que de nouveaux problèmes apparurent comme la prolifération des classes spéciales, l'augmentation du nombre de décrocheurs (drop out et drop in), la spécialisation à outrance, l'orientation prématurée, etc.

La révision des programmes d'études et les modifications apportées sont susceptibles d'entraîner une foule de changements dont les conséquences sont multiples sur l'acte pédagogique.

Avant d'approfondir le nouveau programme de français au secondaire, voyons de plus près ce qui nous semble être les fondements qui ont influencé l'élaboration des programmes d'études en français. Ces fondements concernent les finalités et les valeurs de même que les conceptions de la personne et de l'apprentissage.

#### A. Finalités et valeurs

Les finalités de l'enseignement du français reposent sur un ensemble de valeurs qui ne sont pas tellement différentes de celles qui doivent être véhiculées dans les autres programmes scolaires. C'est pourquoi il faut chercher dans le projet global de réforme scolaire du ministre Camille Laurin, les valeurs, les principes et les modèles d'apprentissage que le Ministère entend privilégier.

Pour connaître les orientations principales du ministère de l'Éducation, on peut se référer au document officiel paru sous le titre L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Voici quelques extraits où sont exprimés les grands principes que veut promouvoir notre système d'éducation:

L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion. Elle veut favoriser l'épanouissement d'une personnalité créatrice. Elle entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance... L'école prolonge la famille comme lieu d'enseignement et d'instruction où l'on apprend à devenir une personne autonome, et comme lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être un citoyen responsable<sup>25</sup>.

De plus, l'école a la responsabilité d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif conformément aux aspirations du milieu. Cependant, le Ministère énonce plusieurs valeurs qu'on devrait retrouver partout et particulièrement dans les objectifs des programmes:<sup>26</sup>

- valeurs intellectuelles : sens du travail méthodique, patient, ordonné, rigoureux; jugement critique sur l'homme et la société; recherche constante de la vérité;
- valeurs affectives : aptitude à aimer et être aimé; aptitude à communiquer son expérience, sans négliger ou

---

25. Ministère de l'Éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979, p. 26.

26. M.E.Q., L'école québécoise, pp. 27-28.

- sous-estimer l'univers des émotions et des sentiments personnels; ouverture sur le monde, sur les personnes et sur les choses;
- valeurs esthétiques : goût du beau, goût de l'expression artistique;
  - valeurs sociales et culturelles : sens de l'appartenance socio-culturelle; sens démocratique; esprit d'équipe; reconnaissance des aspirations collectives; goût du patrimoine; souci d'une langue correcte;
  - valeurs morales : respect de la vie; respect de soi et d'autrui; respect du milieu et de l'environnement; l'autonomie et la responsabilité; souci du travail bien fait et sens du devoir; sens de l'effort et de la discipline personnelle, tolérance;
  - valeurs spirituelles et religieuses : sens de l'intériorité; sens du sacré et ouverture à la transcendance; sens de la gratuité.

Le plan d'action du Ministère mentionne donc une variété assez impressionnante de valeurs servant de base à la mise en place de nouveaux programmes. Mais, comme on le sait, les valeurs sont partagées à différents degrés chez les intervenants en éducation comme dans la population en général. Dans la pratique quotidienne, on constate qu'il existe bien souvent un écart énorme entre les valeurs préconisées par les pédagogues et les actes qu'ils posent.

A titre d'exemple, il suffit de penser aux tentatives des années 70 pour rapprocher les enseignants de l'approche organique prônée par le Conseil supérieur de l'Éducation<sup>27</sup>. Malgré l'accord d'une grande partie des enseignants avec les principes d'une approche plus centrée sur l'enfant et moins sur la matière, les moyens utilisés ont bien souvent été à l'encontre de ces principes. Ainsi une étude réalisée en 1978 par des chercheurs québécois<sup>28</sup> démontre qu'après une dizaine d'années seulement 10% des enseignants ont intégré la tendance organique.

Il est vrai que le niveau primaire s'est montré beaucoup plus perméable aux idées nouvelles que ne l'a fait le niveau secondaire. Ainsi se sont développées des pédagogies ouvertes, des méthodes nouvelles d'apprentissage de la lecture, des démarches d'intégration des matières, etc. Mais, même en adoptant l'une ou l'autre de ces approches ou méthodes, les intervenants ne partagent pas de façon uniforme un ensemble de valeurs et d'objectifs.

Cette diversité de points de vue offre l'avantage de faire progresser les différentes approches pédagogiques. L'éducation doit cependant poursuivre une unité permettant d'intégrer ces approches à des

---

27. Conseil supérieur de l'Éducation, L'activité éducative, extrait du rapport annuel 1969-70 du Conseil supérieur de l'Éducation, Editeur officiel du Québec, décembre 1974, 75 pages.

28. Roger A. Cormier, Claude Lessard, Paul Valois et Louis Toupin, "La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec", dans Vie pédagogique, no 2, avril 1981, p. 32.

finalités précises. C'est donc à travers les orientations définies dans L'école québécoise<sup>29</sup> que nous retrouvons les finalités et les valeurs qui seront traduites dans les buts et objectifs du programme d'études en français.

Parmi les valeurs mentionnées précédemment, voici celles qui seront poursuivies plus particulièrement par l'enseignement du français :

- le souci d'une langue correcte;
- l'ouverture sur le monde, les personnes et les choses;
- l'aptitude à communiquer son expérience personnelle sans négliger les émotions et les sentiments personnels;
- le sens de l'appartenance socio-culturelle;
- le goût de l'expression artistique et le goût du beau;
- l'autonomie, le jugement critique, le sens de la créativité, le raisonnement logique, la rigueur intellectuelle.

#### 1. Conceptions de la personne et de l'apprentissage

Au-delà des finalités générales, le nouveau programme d'études transmet des conceptions de la personne et de l'apprentissage qui résultent de choix effectués au Ministère. Il apparaît difficile au départ

---

29. M.E.Q., L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979, 163 pages.

de saisir clairement où veut nous entraîner le ministère de l'Education dans ses orientations puisque celles-ci sont définies de façon suffisamment large pour que chacun puisse s'y retrouver sans se sentir bousculé; en même temps, elles proposent des changements qui connaîtront sûrement des manifestations plus tangibles dans les années à venir :

Le Ministère considère d'abord l'enfant et l'adolescent comme des personnes uniques ayant leur originalité propre, leurs besoins, leur histoire personnelle, leurs aspirations, leurs problèmes spécifiques. Il les perçoit comme des êtres en croissance, en devenir vers leur pleine maturité. Il les voit encore intimement reliés à leur milieu familial et socio-culturel, à ce tissu humain qui marque la personnalité du jeune et nourrit ses principales motivations<sup>30</sup>.

C'est affirmer que la personne est au centre des apprentissages et que les contenus d'un programme viennent en second lieu. Il en découle une conception de l'apprentissage où l'élève joue le rôle principal dans sa formation et où l'éducateur est un agent facilitant le développement de l'élève.

Comme le système d'éducation ne peut être isolé du système social dans lequel il s'inscrit, il en résulte que les deux systèmes interagissent l'un sur l'autre en se modifiant réciproquement au fur et à mesure que des changements apparaissent.

---

30. M.E.Q., L'école québécoise..., p. 84.



Ainsi le type de société à caractère nettement industriel qu'a connu le Québec depuis vingt ans, après avoir été longtemps de type rural, a entraîné le développement d'un système d'éducation fortement orienté vers la formation de main-d'oeuvre pour cette industrie grandissante :

Le paradigme industriel domine la société occidentale et le Québec qui s'y rattache. Il conditionne nos valeurs, notre façon de penser, de percevoir, de faire, et définit le modèle sociétal dans lequel nous vivons. Le paradigme industriel définit aussi la conception officielle de l'éducation qui structure actuellement les organisations scolaires du Québec<sup>31</sup>.

Une conséquence importante de cette conception sur l'éducation a été de voir l'enseignement comme un moyen de transmettre un savoir pré-déterminé. L'élève est ainsi perçu comme le récepteur d'un savoir unique et objectif où les émotions et l'imagination doivent être maîtrisées.

Depuis quelques années, l'Etat québécois tente de faire prendre un virage important à notre société. Ce phénomène récent est marqué par l'arrivée d'une technologie avancée susceptible d'entraîner la disparition d'emplois routiniers et la croissance rapide du domaine des communications. On peut donc s'attendre à ce que l'école doive réorienter les programmes de formation en préparant les étudiants à une nouvelle société.

---

31. Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, p. 67.

Une étude plus détaillée des influences de la société sur la conception de l'apprentissage permettrait de comprendre davantage les changements qui sont amorcés par le ministère de l'Education. Cependant ce n'est pas l'objet de notre travail. Il faut mentionner que Yves Bertrand et Paul Valois, dans leur livre Les options en éducation<sup>32</sup>, nous fournissent un bon éclairage sur ce point.

Les nouveaux programmes d'études semblent pourtant prendre une direction bien précise. Ils s'éloignent de la conception mécaniste ou encyclopédique caractérisée par l'acquisition de connaissances et le recours constant à la mémoire et au savoir omniprésent du maître. L'orientation générale se situe au niveau du développement d'habiletés. De ce fait, on passe d'une pédagogie du savoir à celle du savoir-faire. De plus, le Ministère exprime une volonté de favoriser le développement d'un savoir-être.

Par contre, cette dernière dimension du développement implique des actions pédagogiques sur l'affectivité. Ceci est plus difficile à réaliser que des actions portant sur la rationalité; les résultats sont plus difficilement observables et ne sont pas objets de mesure.

---

32. Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, M.E.Q., 1982, 191 pages.

Cette conception de la personne et de l'apprentissage met l'accent sur un développement global en vue de permettre à tous de "s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen"<sup>33</sup>. La plupart des nouveaux programmes d'études traduisent bien cette conception mais s'ajoutent aussi des particularités dans la conception de l'apprentissage pour chaque discipline.

## 2. Conception de l'apprentissage du français

De façon particulière, les nouvelles conceptions de l'apprentissage du français proviennent de théories modernes élaborées aussi bien en pédagogie, en sociologie qu'en linguistique.

Les fondements les plus évidents de ces conceptions proviennent de Frank Smith qui, dans son livre La compréhension et l'apprentissage<sup>34</sup>, met de l'avant certains principes très importants.

Selon lui, tous les humains tentent de donner du sens au monde et c'est par la lecture que s'effectuent la plupart des apprentissages. "L'effort pour apprendre est un effort pour comprendre"<sup>35</sup> et travailler à enseigner, c'est travailler à rendre les choses compréhensibles. Ce

---

33. M.E.Q., L'école québécoise..., p. 29.

34. Frank Smith, La compréhension et l'apprentissage, Editions H.R.W., Montréal, 1979, 255 pages.

35. Ibid., p. 8.

qui fait que la plus grande partie des apprentissages sont fondamentalement des problèmes de langage.

Un principe de l'apprentissage qui découle de sa conception, c'est qu'il faut favoriser la compréhension en établissant une relation constante entre les nouvelles expériences et l'ensemble de ce que chacun sait déjà. Ceci implique, de la part de l'enseignant, une bonne connaissance de ce que les élèves savent déjà.

Chacun organise les connaissances en développant une restructuration constante de son savoir. C'est pourquoi il conseille d'utiliser des méthodes de découverte pour permettre à chacun de découvrir les lois, les règles qui lui permettent d'accéder à une vision personnelle cohérente. Ces méthodes procèdent en premier par des catégorisations et l'établissement de relations entre les catégories. Ceci entraîne la formation de concepts et non plus la simple mémorisation.

Le rôle de l'enseignant consiste surtout à guider l'élève en lui indiquant quoi regarder, quel aspect doit être observé plus spécialement. Comme le dit Frank Smith : "Les enfants ne savent pas quel aspect regarder parce qu'on ne leur pose pas les bonnes questions"<sup>36</sup>.

---

36. Ibid., p. 31.

Le cerveau reçoit des informations transformées en impulsions nerveuses mais il faut que celui-ci soit capable de traiter ces informations en réduisant l'incertitude. L'apprentissage consiste à réagir à une situation qui vient perturber l'esprit et à essayer de réorganiser la structure cognitive pour trouver une solution à ce problème.

Les habiletés d'une personne deviennent alors importantes puisqu'elles lui permettent, à partir de connaissances acquises, de trouver une solution adéquate. L'apprentissage est aussi un produit de l'expérience : "Chaque fois que nous ne comprenons pas, nous sommes motivés à apprendre"<sup>37</sup>. De plus, Smith ajoute : "L'apprentissage est un processus de solution de problème"<sup>38</sup>. Aussi, il y a élaboration d'hypothèses et vérification de celles-ci. L'élève apprend à travers ses erreurs; aussi le feed-back qu'il reçoit devient très important pour lui puisqu'il lui permet de progresser.

L'évaluation formative prend ainsi beaucoup d'importance. Les principaux renforcements proviennent des succès obtenus lors des apprentissages.

D'autres conséquences sur le plan des interventions de l'enseignant sont qu'il doit constamment trouver des activités qui ont du sens pour

---

37. Ibid., p. 123.

38. Ibid., p. 124.

les élèves et qu'il doit changer certaines attitudes plutôt inflexibles et conservatrices.

Cette vision "structuraliste" de l'apprentissage qui reconstruit le savoir par l'observation, l'analyse et la déduction semble être partagée par les concepteurs des nouveaux programmes. Ainsi à la question: Comment se développent les habiletés des élèves? Ils répondent :

Par des élargissements successifs, intégrant de plus en plus de connaissances et s'appuyant à chaque étape sur les intégrations déjà effectuées par les expériences antérieures<sup>39</sup>.

Outre celle de Frank Smith, d'autres théories ont influencé la formation de "l'esprit" des nouveaux programmes de français.

Entre autres, un théoricien de l'apprentissage, Robert Gagné<sup>40</sup>, nous semble avoir eu une influence importante sur la conception actuelle de l'apprentissage.

En résumé, l'enseignement du français dans le nouveau programme s'est enrichi de nouvelles conceptions de la personne et de l'apprentis-

---

39. Michel Pagé, "Entrevue avec les concepteurs", dans Québec français, no 33, mars 1979, p. 32.

40. Robert Gagné, Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, Ed. HRW Ltée, Montréal, 1976, 148 pages.

sage. Ces conceptions diverses demandent à être intégrées par les intervenants responsables de l'apprentissage pour produire des résultats valables.

#### B. Analyse du nouveau programme

Nous avons jusqu'ici traité des finalités du nouveau programme d'études; il est maintenant temps de procéder plus avant dans la description et l'analyse détaillées. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés du modèle d'analyse de Hilda Taba<sup>41</sup>.

Le choix de ce modèle nous fut inspiré par la recherche-action effectuée par Mme Gemma St-Pierre<sup>42</sup> dans le cadre de la maîtrise en Education à l'université du Québec. Dans son rapport de recherche, Mme St-Pierre affirmait avoir procédé à une étude approfondie des écrits traitant d'analyse de programme pour finalement adopter le cadre d'analyse qui apparaissait comme le plus valable, c'est-à-dire celui de Hilda Taba.

---

41. Hilda Taba, Curriculum development : Theory and practice, New York, Brace and World Inc., 1962, 522 pages.

42. Gemma Germain St-Pierre, L'apprentissage de l'anglais langue seconde en secondaire V, mémoire de maîtrise en éducation, université du Québec, septembre 1980, 120 pages.

Le modèle, conçu par Hilda Taba, comprend sept étapes dans l'élaboration d'un programme d'enseignement. Ces étapes sont les suivantes :<sup>43</sup>

- 1° Le diagnostic des besoins.
- 2° La formulation des objectifs.
- 3° La sélection du contenu.
- 4° L'organisation du contenu.
- 5° La sélection des activités d'apprentissage.
- 6° L'organisation des activités d'apprentissage.
- 7° La prévision d'un mode d'évaluation.

Cependant, dans notre analyse, nous nous permettrons de regrouper ensemble les étapes 3 et 4 de même que les étapes 5 et 6. Pour chacune des étapes, nous ferons ressortir les points forts et les limites du nouveau programme tout en nous permettant à l'occasion de comparer avec le programme-cadre et même parfois avec des pratiques pédagogiques antérieures au programme-cadre.

#### 1. Diagnostic des besoins

La première question à se poser est de savoir s'il était vraiment nécessaire d'élaborer un nouveau programme. L'ancien programme-cadre n'aurait-il pas pu tout simplement être réaménagé et alimenté de mesures de soutien plus adéquates? Mais si le Ministère a procédé à une refonte complète du programme de français comme de beaucoup d'autres programmes d'enseignement, c'est sûrement parce que la situation ne correspondait

---

43. Hilda Taba. op. cit., p. 12.



plus aux attentes du milieu social et du milieu scolaire et que des changements majeurs devenaient nécessaires.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les conceptions de l'apprentissage du programme-cadre demeurent mais le nouveau programme va plus loin au niveau des objectifs et des moyens pour les réaliser. Plusieurs intervenants concernés par l'enseignement du français reconnaissent au nouveau programme une valeur plus grande que le programme antécédent.

D'ailleurs, pour construire le nouveau programme d'études, le ministère de l'Éducation a consulté plusieurs personnes et associations directement impliquées dans le développement d'un enseignement de qualité au Québec.

Comment a-t-on procédé pour l'élaboration du nouveau programme?

Le programme d'enseignement du français au secondaire a été élaboré par une équipe de conseillers pédagogiques, en tenant compte des avis des enseignants, des autres conseillers pédagogiques, des universitaires, de l'Association québécoise des professeurs de français et d'un comité consultatif du ministère de l'Éducation regroupant les représentants de divers secteurs de l'enseignement. Une première consultation a permis aux rédacteurs du programme de fixer clairement les orientations et les objectifs généraux, et de mieux délimiter les éléments notionnels. La deuxième consultation a permis de préciser les éléments notionnels et de déterminer, pour chaque degré, les objectifs terminaux et les contenus d'apprentissage<sup>44</sup>.

---

44. Ministère de l'Éducation du Québec, Programme d'études, français langue maternelle, février 1981, p. 5.

Cette démarche fit ressortir les besoins tels que vécus par les enseignants et permit l'élaboration d'un programme d'études dont la première qualité était d'assurer une uniformité des apprentissages pour chaque degré scolaire et la continuité d'un degré à l'autre à travers tout le système scolaire québécois.

Cette continuité est assurée en proposant pour tous les degrés un même processus d'apprentissage, des objectifs gradués des quatre savoirs linguistiques (allant du plus simple au plus complexe), les mêmes types de pratiques de compréhension et de production (discours informatif, incitatif, expressif, poétique/ludique) et l'articulation de l'objectivation et de l'acquisition de connaissances autour des mêmes composantes (syntaxe, orthographe, éléments prosodiques, intention de l'émetteur et du récepteur, contexte de communication, type de discours, lexique).

De plus, le nouveau programme veut répondre davantage au besoin des étudiants d'apprendre à communiquer de façon acceptable pour eux et pour la société. Des situations diversifiées et surtout signifiantes tendent à favoriser la créativité chez les élèves et à développer leur goût de travailler à leur épanouissement.

L'ancien programme-cadre tentait aussi d'intégrer le vécu des élèves puisque la méthodologie était basée sur les concepts de mise en situation et d'exploitation. Mais le nouveau programme veut aller plus loin en demandant que les situations d'apprentissage, tout comme les situations d'évaluation, aient un caractère réellement signifiant pour

l'élève dans un contexte de communication véritable avec un destinataire réel.

Les apprentissages réalisés en classe de français, selon le nouveau programme, doivent permettre à l'élève de réaliser toutes ses capacités de communication;

L'enseignement du français au cours secondaire doit progressivement amener l'élève à savoir lire, écouter et produire des discours propres à répondre à ses différents besoins de communication personnelle et sociale. En effet, à la fin du cours secondaire, l'élève doit savoir utiliser la langue pour s'informer ou informer, pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses points de vue ou pour connaître ceux des autres, pour agir ou faire agir, pour persuader, pour satisfaire, un besoin d'imaginaire, etc.<sup>45</sup>

Ainsi les besoins de l'étudiant sont reliés aux différentes formes de communication de même qu'aux intentions de communiquer. Dans le programme-cadre, on reconnaissait que l'enseignement du français devait reposer avant tout sur le besoin de communication, mais les intentions n'étaient pas clairement définies.

## 2. La formulation des objectifs

L'objectif général, formulé dans le programme-cadre, demeure le même : faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfec-

---

45. M.E.Q., Programme d'études..., p. 19.

tionné au service de la langue et de la pensée. Par contre, certains ajouts viennent le compléter.

Le programme d'apprentissage du français au secondaire poursuit deux objectifs généraux. Le premier est commun avec le niveau primaire et indique qu'il faut viser le développement des habiletés à communiquer. Cet objectif implique le développement des habiletés en compréhension et en production de discours oraux et écrits.

Le deuxième objectif est réservé au niveau secondaire. Il invite l'élève à se situer quant aux valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et les discours en usage dans la communauté québécoise. Il est à noter que pour ce deuxième objectif le Ministère ne propose pas d'objectifs terminaux; donc son atteinte n'est pas mesurable.

Au niveau des objectifs généraux, l'habileté à communiquer doit s'appuyer sur des discours significatifs, c'est-à-dire susceptibles de répondre aux besoins de communication personnelle et sociale des étudiants, et permettre aussi à ceux-ci de se situer face aux valeurs véhiculées dans les discours lus ou écoutés.

Quant aux objectifs terminaux, ils sont sélectionnés d'avance en tenant compte des capacités des élèves selon le niveau où ils sont rendus. Ces objectifs précisent les comportements que l'élève doit manifester à la fin de chaque degré du secondaire, fournissent la liste des discours à traiter en classe et précisent sur quoi portera

l'évaluation, c'est-à-dire non sur des connaissances mais sur des habiletés langagières en situation réelle de communication. Les objectifs terminaux laissent pourtant le soin aux institutions et aux maîtres de juger le degré de maîtrise des habiletés langagières en déterminant les indicateurs et la pondération des critères.

Selon le nouveau programme :

Les objectifs terminaux délimitent les contenus d'apprentissage propres à chaque degré; ils guident et orientent le maître dans la planification de ses activités d'enseignement; ils fournissent des critères pour observer et évaluer le comportement des élèves<sup>46</sup>.

Ces objectifs se distinguent nettement de ceux du programme-cadre. Les premiers sont beaucoup plus précis et plus clairs et s'attachent à toutes les composantes d'une situation de communication alors que l'ancien programme ne fournissait qu'un vague cadre devant servir à l'élaboration de programmes institutionnels. D'ailleurs, bien souvent, ces programmes institutionnels n'ont fait que procéder à un morcellement micro-gradué des programmes traditionnels.

Si nous examinons les objectifs terminaux du nouveau programme en utilisant les règles de formulation des objectifs spécifiques présentées

---

46. M.E.Q., Programme d'études, p. 27.

au tableau II du premier chapitre, nous pouvons constater que ces objectifs correspondent assez bien à ces règles.

En premier, les objectifs s'adressent bien à l'étudiant puisqu'ils sont formulés dans les termes suivants : "l'élève sera capable de..." Deuxièmement, les verbes sont des verbes d'action tels "utiliser, présenter, expliciter, identifier, justifier, créer, etc." Troisièmement, le résultat attendu est suffisamment décrit pour que l'enseignant(e) puisse l'utiliser sans ambiguïté. Quatrièmement, le contenu sur lequel porte l'objectif est bien précisé. Les cinquième et sixième règles de formulation des objectifs ne sont pas appliquées : les conditions de réalisation de la performance et le seuil de performance exigé ne sont pas déterminés; cependant, ces règles sont facultatives selon M. Masson.

Dans les faits, les enseignants auront à déterminer ces conditions de réalisation et le seuil de performance lorsqu'il s'agira d'évaluer l'atteinte des objectifs. C'est donc au niveau de l'évaluation en classe que les objectifs auront à être développés davantage.

Les objectifs terminaux sont reliés à des contenus précis touchant trois dimensions importantes de l'acte de communication : les composantes de la situation de communication, le fonctionnement des différents types de discours, le fonctionnement de la langue.

Aussi, ces contenus doivent être précis et bien organisés pour produire des apprentissages efficaces. Est-ce que le nouveau programme

assure à lui seul cette efficacité? C'est la question à laquelle nous tenterons de répondre au point suivant.

### 3. La sélection et l'organisation du contenu

Pour chaque degré du secondaire, le nouveau programme détermine le "quoi" enseigner pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Le découpage du contenu se fait à partir de deux sortes d'activités. Premièrement, ce sont les pratiques de compréhension et de production qui sont déterminées pour chaque degré. Elles comprennent 4 ou 5 pratiques de compréhension de discours tels lire un roman, écouter des reportages, lire des modes d'emploi, etc.; puis 4 ou 5 pratiques de production comme faire des exposés oraux à caractère informatif, écrire des textes à caractère incitatif, écrire un récit d'aventures, etc.

Deuxièmement, il y a les activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances qui comprennent les éléments notionnels suivants:

- l'intention de communication;
- les rapports émetteur-récepteur-référent, l'environnement;
- les types de discours: narratif,  
descriptif,  
analytique,  
argumentatif;
- le lexique;
- la syntaxe de la phrase et du discours;
- l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale;
- les éléments prosodiques.

Le nouveau programme est considéré comme un programme-habilité par opposition au programme-catalogue en vigueur avant le programme-cadre et souvent même lors de l'application du programme-cadre. Le programme-catalogue semblait très précis mais s'attachait presque uniquement au découpage des contenus grammaticaux ou des textes littéraires tels que fournis par les différents manuels. Il s'attachait à transmettre avant tout des connaissances.

Le programme-habilité continue à favoriser l'acquisition des connaissances mais en les subordonnant au développement des habiletés dont elles ne sont qu'une partie. Il vise à rendre l'élève capable de tenir compte des composantes de la situation qui peuvent influencer et conditionner sa compréhension ou sa production. Il insiste sur le fait que les connaissances pour être utiles ne doivent pas être apprises pour elles-mêmes mais doivent être réinvesties dans d'autres pratiques de compréhension ou de production de discours.

Donc, le nouveau programme, en tenant compte de la dynamique de la communication, semble beaucoup plus approprié à un développement significatif des habiletés langagières. Et les contenus d'apprentissage semblent bien correspondre aux objectifs à atteindre.

Selon Hilda Taba, dans l'organisation des contenus, il est nécessaire de procéder à l'arrangement du contenu par séquences d'apprentissage. Est-ce que le nouveau programme est organisé de cette façon? Non. Il est de la responsabilité du professeur ou d'un groupe de



professeurs de français de procéder à la mise en place d'unités planifiées d'enseignement qui respectent les contenus d'apprentissage définis par le Ministère. Il ne s'agit plus de construire des U.M.A, dont nous avons déjà parlé, mais plutôt d'utiliser les manuels approuvés par le Ministère en ajoutant des planifications personnelles d'activités.

Etant donné que le degré de maîtrise d'une habileté ou d'une notion peut varier d'un endroit à l'autre, il est normal que la responsabilité première d'organiser le contenu appartienne au professeur qui peut l'adapter à ses élèves et leurs capacités. De plus, il y a nécessité d'effectuer plusieurs pratiques d'un même type de discours durant l'année afin d'en assurer une bonne compréhension de la part des élèves. Ceci oblige le professeur à faire des choix et des aménagements pédagogiques en vue d'assurer l'atteinte maximale des objectifs d'un degré donné.

Pour aider le professeur dans sa tâche, le Ministère examine minutieusement tout nouveau matériel didactique avant de l'approuver et de le mettre à la disposition des professeurs. Les quelques parutions déjà sorties<sup>47</sup> semblent bien répondre aux exigences de situations variées de communication regroupant les contenus d'apprentissage en unités de planification bien structurées. Le nouveau matériel didactique, disponible présentement en 1<sup>re</sup> secondaire, se présente sous des formes agréables

---

47. Au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, deux maisons d'édition se partagent presque'exclusivement la distribution de livres approuvés par le Ministère : Parcours et Textes et contextes.

pour l'étudiant et suscite présentement beaucoup d'intérêt d'après quelques observations réalisées auprès des professeurs qui l'utilisent.

#### 4. La sélection et l'organisation des activités d'apprentissage

Le professeur doit choisir et organiser les activités d'apprentissage qui conviennent à l'atteinte des objectifs. Pour cela, il doit respecter le processus d'apprentissage qui est le même pour tous les élèves en français du système scolaire québécois.

Le processus se divise en trois étapes essentielles : la pratique d'un discours, l'objectivation de la pratique et l'acquisition de connaissances. Ce choix du processus unique est :

justifié par le fait qu'aucune habileté ne se développe si l'apprenti n'a pas effectivement l'occasion de l'exercer (pratique), par le fait que toute habileté se développe mieux et plus rapidement si l'apprenti a l'occasion d'observer, d'analyser et d'évaluer sa pratique (objectivation) et s'il peut acquérir les connaissances lui permettant de mieux exercer son habileté<sup>48</sup>.

La grande nouveauté par rapport au programme-cadre réside dans la place importante accordée à l'objectivation alors que :

l'enseignement actuel semble utiliser le processus suivant: pratique et évaluation. L'acquisition de con-

---

48. Réginald Saint-Jean et Jean-Guy Milot, "La structure du nouveau programme", dans Québec français, no 38, mars 1980, p. 19.

naissances est traitée comme une activité se suffisant en soi<sup>49</sup>.

Dans l'objectivation, l'élève est l'agent principal, le maître est celui qui l'aide à faire ce retour :

Le rôle du maître est de proposer des activités qui amèneront nécessairement l'élève à revenir non seulement sur le discours qu'il vient de lire, d'écouter ou de formuler, mais aussi de revenir sur la façon dont il a lu ou écouté, ou sur la façon dont il a formulé son message<sup>50</sup>.

Par ce processus, le nouveau programme exprime une volonté d'améliorer les habiletés langagières de même que le développement de la personnalité de l'élève dans sa créativité, son autonomie, son jugement critique, son respect des autres, etc. L'objectivation favorise la réflexion et la participation active de l'élève à son développement personnel.

La planification des situations d'apprentissage dans lesquelles s'intègre le processus devient alors une tâche très importante pour l'enseignant(e).

---

49. Bernard Bettens et James Rouselle, loc. cit., p. 27.

50. M.E.Q., Guide pédagogique, secondaire, mai 1982, p. 78.

## 5. La prévision d'un mode d'évaluation

Bien que le Ministère se soit montré assez imprécis sur ce sujet, il n'en demeure pas moins que l'évaluation est considérée comme une étape importante de l'enseignement et de l'apprentissage.

Là où l'évaluation proposée se distingue nettement de l'ancienne façon de procéder c'est qu'elle doit se faire en observant le comportement de l'étudiant en état de pratique puisqu'il s'agit d'évaluer ses habiletés. Il faut de plus que cette pratique soit significative et que l'élève ait une intention réelle de communiquer. L'évaluation portera sur la capacité de l'élève à utiliser ses connaissances lors de pratiques de compréhension ou de production de discours. Donc il est très peu question d'évaluer un élève à partir d'un simple test de connaissances. Que dit le programme d'études au sujet de l'évaluation?

"Les mots "évaluation" et "évaluer" désignent le fait de porter un jugement à partir de certains critères"<sup>51</sup>.

Qu'il s'agisse d'évaluer l'habileté à comprendre ou à produire un discours, l'observation du comportement de l'élève doit porter sur des aspects précis. Globalement, ces aspects correspondent aux différentes composantes de la situation de communication et aux différents éléments du fonctionnement de la langue et des discours<sup>52</sup>.

---

51. M.E.Q., Programme d'études..., p. 108.

52. Ibid., p. 109.

L'évaluation des habiletés langagières doit tenir compte de l'âge de l'élève et de son développement social, affectif et cognitif.

Il existe deux formes d'évaluation : l'évaluation normative et l'évaluation critériée. L'évaluation normative pour comparer les résultats d'un élève par rapport à un groupe et l'évaluation critériée par rapport aux objectifs du programme.

L'évaluation normative, de loin la plus utilisée, permet de comparer la performance d'un individu avec celle des autres individus de son groupe à une même épreuve<sup>53</sup>.

Le but premier de l'évaluation critériée est d'établir le niveau d'apprentissage d'un élève en regard des objectifs poursuivis, plutôt que par référence à un groupe<sup>54</sup>.

L'évaluation normative se distingue nettement de l'évaluation critériée non seulement par le type d'étalon utilisé (le groupe dans l'évaluation normative, les critères de performance dans l'évaluation critériée) mais aussi dans la façon de procéder. Ainsi les épreuves contruites selon la forme d'évaluation normative sont formulées de façon à accentuer les différences entre les individus et les résultats tendent vers une répartition selon une courbe normale. Alors qu'avec

---

53. M.E.Q., Guide docimologique, introduction à la mesure et à l'évaluation, Fascicule I, 1978, p. 9.

54. Ibid., p. 10.

l'évaluation critériée, un groupe pourrait obtenir par exemple une moyenne de 90% à une épreuve et la répartition des résultats ne correspondrait pas du tout à une courbe normale.

La mesure critériée permet alors de connaître davantage le degré d'atteinte d'un objectif par chaque élève et est davantage favorisée par le nouveau programme de français.

Une autre caractéristique importante de l'évaluation critériée c'est que "la communication des résultats de la mesure critériée n'implique pas nécessairement des informations quantitatives et peut revêtir des aspects qualitatifs"<sup>55</sup>. Ainsi, un rapport peut être envoyé aux parents sans aucun résultat chiffré mais en signalant uniquement les habiletés maîtrisées par un étudiant à la suite d'une séquence d'apprentissage.

A ces deux formes d'évaluation se greffent deux systèmes d'évaluation : le système d'évaluation sommative et le système d'évaluation formative.

---

55. Gérard Scallon, "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", dans Prospectives, vol. 10, no 4, octobre 1974, p. 267.

L'évaluation formative alimente les décisions qui concernent l'apprentissage alors que celui-ci est en cours ou en voie de réalisation alors que l'évaluation sommative alimente des décisions qui sont prises une fois l'apprentissage complété. Les décisions découlant de l'évaluation formative sont à caractère préventif et/ou correctif alors que celles prises dans le cadre de l'évaluation sommative prennent l'allure de sanctions académiques<sup>56</sup>.

Bien que l'évaluation sommative et l'évaluation formative puissent se concevoir dans l'évaluation normative, elles ont été conçues pour l'évaluation critériée.

Un autre type d'évaluation est souvent mentionné. Il s'agit de l'évaluation diagnostique qui a comme but premier de percevoir les lacunes en apprentissage et de découvrir les causes de ces déficiences.

Selon l'objectif visé par l'enseignement, l'évaluation critériée peut prendre trois aspects différents :

- 1) l'évaluation sommative qui alimente des décisions prises une fois l'apprentissage complété; celle-ci peut être effectuée à la fin d'une année scolaire ou d'un cycle et permet des décisions du genre classement, sélection, certification;

---

56. Marc-André Nadeau, "L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue", dans Actualités pédagogiques, Cegep de Trois-Rivières, 1977, p. 16.

- 2) l'évaluation formative qui entraîne des décisions pédagogiques ou correctives; celle-ci accompagne les apprentissages en cours de réalisation;
  
- 3) l'évaluation diagnostique complète le tout en recherchant les causes des déficiences lors des apprentissages; elle peut être effectuée en tout temps mais de préférence avant le début d'une séquence d'apprentissage afin de déterminer la présence ou l'absence d'habiletés nécessaires (prérequis) pour la poursuite des activités; elle est aussi très utile lorsqu'un apprentissage semble difficile à réaliser pour un groupe d'élèves ou pour quelques élèves en particulier.

Puisque notre recherche se préoccupe davantage de l'évaluation formative, nous aborderons ici quelques caractéristiques importantes de ce système d'évaluation.

L'évaluation formative entraîne toujours des décisions d'ordre pédagogique, alors que l'évaluation sommative peut déboucher, selon le cas, sur des décisions d'ordre pédagogique ou d'ordre administratif<sup>57</sup>.

L'évaluation formative éclaire l'élève et l'enseignant sur la façon dont se déroule l'apprentissage. Elle permet de vérifier si les élèves

---

57. M.E.Q., L'évaluation pédagogique à l'école, hiver 82.



possèdent les connaissances ou habiletés préalables à la poursuite des objectifs visés et d'ajuster la planification de cours en conséquence. Elle permet d'identifier les difficultés que rencontrent les élèves et d'apporter à chacun l'aide nécessaire pour progresser. Elle permet aussi à l'élève de se situer de façon précise par rapport à ce qu'on attend de lui et d'apporter des modifications dans son cheminement propre.

Il est à noter que l'évaluation formative ne doit pas servir à des fins de notation. Elle doit s'exprimer en termes descriptifs qui permettent de voir les forces et les faiblesses d'un élève. Les résultats de cette forme d'évaluation sont utiles avant tout à l'enseignant et à l'élève, puis aux parents. L'enseignant est le seul responsable de l'évaluation formative de ses élèves. Cependant, la commission scolaire et la direction d'école doivent encourager et faciliter cette pratique en fournissant, entre autres, des instruments adéquats.

Il faut mentionner que le nouveau programme de français accorde une très grande importance à l'évaluation formative et que cette approche entraîne des modifications majeures dans le choix des instruments de mesure et dans la démarche d'enseignement/apprentissage.

Actuellement, les instruments de mesure sont peu nombreux : les guides d'évaluation du Ministère offrent des pistes mais pas beaucoup d'instruments précis. Les enseignant(e)s doivent produire la majorité des grilles d'observation des habiletés en les adaptant aux situations d'apprentissage.

## 6. L'implantation du nouveau programme

Le modèle d'analyse nous a permis de situer brièvement les éléments du programme d'études mais il semble nécessaire d'ajouter une autre dimension à ce modèle : la concrétisation du programme.

Sur ce point, le Ministère a fixé des échéanciers de réalisation en rendant obligatoire l'application du nouveau programme pour chaque degré scolaire à des dates précises. Pour assurer une progression, ce sont les degrés inférieurs (primaire) qui ont débuté depuis 1979, puis le secondaire a poursuivi à partir de 1981. Au secondaire et au collégial, l'implantation est donc en cours depuis peu longtemps.

Actuellement, en 1985, presque tous les professeurs du primaire et du secondaire ont reçu une formation pour pouvoir appliquer les nouveaux programmes. D'après Marcel Lamarre :

Dans l'ensemble, les enseignants accueillent favorablement les programmes nouveaux ou révisés : des objectifs précis, des activités d'apprentissage nombreuses, une démarche dynamique, un guide d'accompagnement, etc. Ceux qui ont expérimenté les programmes constatent que les élèves sont davantage motivés (situations signifiantes), qu'ils acquièrent une pensée critique (analyse de leur pratique), que les élèves en difficulté progressent plus rapidement. Ils s'interrogent cependant sur la façon d'évaluer des habiletés<sup>58</sup>.

---

58. Marcel Lamarre, "Les enseignants, vers une pédagogie du savoir-faire", dans Le Devoir, 20 janvier 1983, p. 37.

En 1987, tous les degrés du secondaire auront appliqué le nouveau programme pendant au moins un an. Les résultats seront alors plus visibles puisque certains élèves l'auront vécu de leur première année au primaire à leur dernière au secondaire. Mais une véritable évaluation d'ensemble devra attendre encore quelques années.

Les nouvelles orientations des programmes de français remettent en question plusieurs notions traditionnelles de l'apprentissage du français. Aussi ces changements nécessitent un certain temps avant de se réaliser, à moins que de nouveaux programmes n'apparaissent avant...

## CHAPITRE II

### Le processus d'évaluation

Au terme de cette recherche-action, nous espérons avoir cerné suffisamment tous les éléments concernant l'évaluation pour nous permettre de définir une approche d'évaluation formative et efficace dans le champ spécifique des apprentissages en français au secondaire.

Pour ce faire, il faut d'abord procéder à une étude plus théorique des concepts de base de l'évaluation.

Ainsi, différentes conceptions de l'évaluation des apprentissages se sont affrontées au cours des années; celles-ci étaient fortement reliées aux conceptions de la personne et de l'apprentissage à travers différents modèles d'enseignement.

Les valeurs sous-jacentes à toute évaluation n'étant pas partagées au même degré par tous les intervenants, il s'en est suivi de nombreuses disputes, bien souvent stériles.

Aujourd'hui, nous pouvons observer une tendance à conceptualiser l'évaluation en termes moins subjectifs. Même si les modèles d'évaluation ont pour la plupart été développés pour répondre aux besoins de grandes sociétés privées ou gouvernementales, le domaine de l'enseignement peut y découvrir des principes applicables. C'est le cas du modèle d'évaluation de Daniel Stufflebeam et de son équipe, modèle présenté dans leur livre L'évaluation en éducation et la prise de décision.<sup>1</sup>

C'est le modèle qui nous servira dans un premier temps à situer le rôle de l'évaluation. Il a l'avantage de nous présenter une vision systémique du monde de l'éducation et de bien cerner certains concepts importants. De plus, peu de modèles d'évaluation offrent une méthodologie aussi bien développée. D'ailleurs, la plupart des modèles d'évaluation en éducation s'attachent davantage à l'évaluation des programmes qu'à celui des apprentissages.

Le choix du modèle de Stufflebeam est arbitraire mais correspond bien aux objectifs de cette recherche-action. Ce modèle permet d'effectuer un premier déblayage au niveau théorique avant d'en arriver à des principes plus concrets.

---

1. Daniel Stufflebeam et alter, L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ed. N.H.P., Victoriaville, 462 p., 1980.

Voici donc une brève présentation de ce modèle et du rôle de l'évaluation.

A. L'évaluation selon le modèle de Daniel Stufflebeam

1. Définition de l'évaluation en éducation

Pour monsieur Stufflebeam :

L'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles.<sup>2</sup>

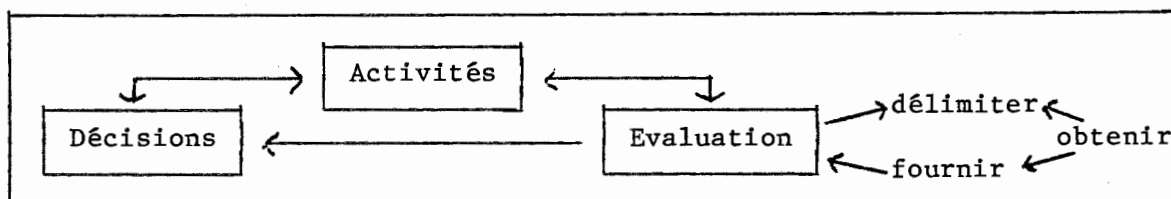
Cette définition met nettement en évidence le rôle prépondérant de la prise de décision pour déterminer les actions pédagogiques à mettre en place afin de favoriser une éducation efficace. Le deuxième élément important c'est que la prise de décision doit reposer sur des évaluations ou des jugements fondés sur des informations obtenues par des outils de mesure de qualité.

---

2. Ibid., p. 48.

Des relations étroites sont établies entre l'évaluation, les décisions et les activités pédagogiques selon le schéma suivant :

TABLEAU IV - Relation entre l'évaluation et la prise de décision<sup>3</sup>



Pour bien remplir sa fonction, l'évaluation doit toujours précéder la prise de décision. Ce modèle repose sur huit (8) prémisses fondamentales.<sup>4</sup>

- a. Puisque le but de l'évaluation est de fournir l'information utile à une prise de décision, il est nécessaire de connaître les décisions qu'elle doit aider.
- b. Pour que l'évaluation soit pertinente à la prise de décision, l'évaluateur doit être mis parfaitement au fait des décisions à prendre et garder à l'esprit cette réalité.
- c. Pour qu'un modèle d'évaluation soit valide, il doit être ancré dans une saine conceptualisation des différents contextes (homéostatique, graduel et noémobiliste [sic]) et modèles de changement (synoptique, graduel stratifié et planifié) qu'il est appelé à éclairer.
- d. Différents types de décisions (de planification, de structuration, de mise en oeuvre et de recyclage) exigent différents types de modèles d'évaluation, et il y a lieu de conceptualiser un modèle d'évaluation généralisable et efficace pour rencontrer cette exigence.

3. Ibid., p. 274.

4. Ibid., p. 275.

- e. Bien que différents modèles d'évaluation varient dans leur contenu, on peut suivre un ensemble unique d'étapes qui conviennent à chacun: délimiter, obtenir et fournir.
- f. Pour répondre aux questions des décideurs, les études d'évaluation devraient satisfaire les critères d'adéquation scientifiques (validité interne et externe, fidélité et objectivité), d'utilité pratique (pertinence, importance, portée, crédibilité, à-propos, diffusion) et de valeur prudentielle (efficacité).
- g. La prise de décision comporte quatre étapes (la prise de conscience, l'avant-projet, le choix et l'action) qui sont susceptibles de réclamer de l'information évaluative; ainsi, la relation entre l'évaluation et la prise de décision est-elle symbiotique.
- h. Puisque les exigences de la prise de décision sont sujettes à changer, les plans d'évaluation devraient être flexibles et capables de rencontrer des impératifs changeants.

En fin de compte, "un système d'évaluation sert l'éducation en ce sens qu'il contribue à réduire l'incertitude chez celui qui doit prendre une décision"<sup>5</sup>.

## 2. Types de décisions et types d'évaluation

Au plan des décisions, Daniel Stufflebeam définit quatre types de décisions. Le tableau à la page suivante les représente<sup>6</sup> :

---

5. Ibid., p. 176.

6. Ibid., p. 101.



TABLEAU V - Les types de décisions

	Projeter	Réaliser
Les fins	Les décisions de planification (déterminer les objectifs)	Les décisions de révision (jauger les réalisations et y réagir)
Les moyens	Les décisions de structuration (délimiter les procédures)	Les décisions de mise en application (pour utiliser, contrôler et raffiner les procédures)

A ces quatre types de décisions, correspondent quatre types d'évaluation : les évaluations de contexte (planification), d'intrants (structuration), de processus (mise en application) et de produit (révision).<sup>7</sup>

La première, "l'évaluation de contexte est la plus fondamentale. Son but est de fournir un fondement théorique en vue de la détermination des objectifs".<sup>8</sup>

Elle prend la forme de diagnostic s'attachant à l'environnement, aux besoins, aux problèmes, etc.

---

7. Ibid., p. 276.

8. Ibid., p. 276.

L'évaluation des intrants, elle, vise à fournir l'information qui permettra de déterminer comment utiliser les ressources (moyens). Elle permet de choisir des stratégies à un coût raisonnable et est très utile au niveau administratif pour l'analyse de certaines variables comme le personnel, les horaires, l'équipement, le budget, l'organisation ... Elle se fait avant la mise en place de projets ou d'activités.

L'évaluation de processus fournit une rétroaction périodique aux responsables de la mise en place des plans et des procédures. Elle aide à prendre des décisions d'application.

Finalement, l'évaluation de produit sert à mesurer et interpréter les résultats obtenus. Traditionnellement, quand on parlait d'évaluation, c'est d'évaluation de produit dont on parlait. Elle se fait durant ou après le projet. Elle recherche dans quelle mesure on a atteint les objectifs ou on est en voie de le faire. Elle est utile pour prendre des décisions de révision.

Dans son action pédagogique, l'enseignant doit prendre de nombreuses décisions qui peuvent même se subdiviser en sous-décisions. Les décisions sont de types très différents : décisions de planification (objectifs), de structuration (procédures), de mise en application (amélioration des procédures) et de révision (retour sur l'activité et changements).

Ces décisions multiples sont exigées par les circonstances dans lesquelles se déroule l'action pédagogique et tendent à répondre à des besoins qui proviennent d'une inadéquation entre la réalité et le souhaitable.

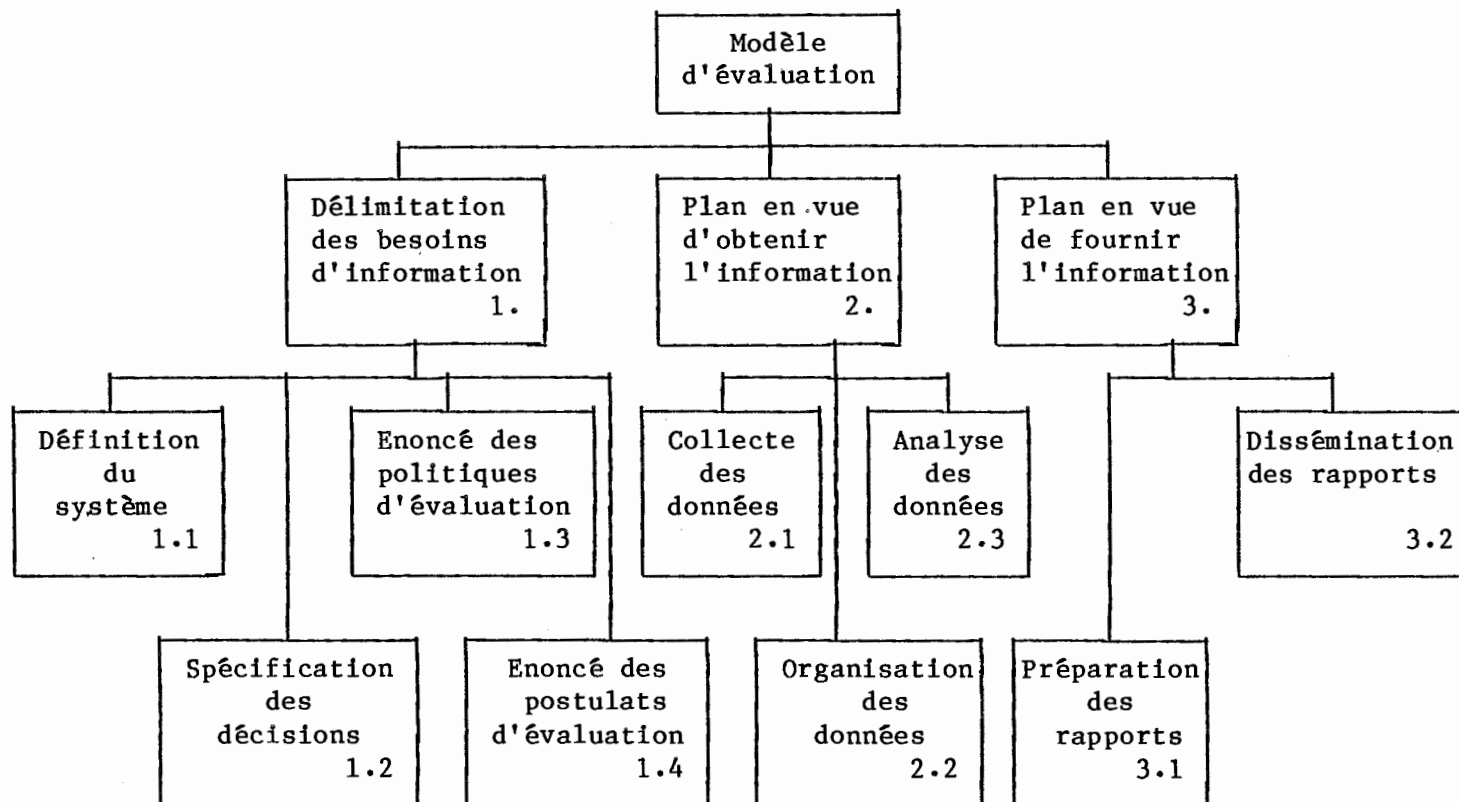
Même si le système de Daniel Stufflebeam a été conçu pour de grandes organisations, certaines applications sont possibles au niveau d'une matière précise, ici l'enseignement du français au secondaire. Par contre, les types d'évaluation qui correspondent davantage au pouvoir décisionnel de l'enseignant sont ceux concernant la réalisation beaucoup plus que les décisions de planification d'objectifs et de procédures d'apprentissage.

### 3. Processus d'évaluation pédagogique

La définition de l'évaluation selon Stufflebeam, implique des décisions mais aussi un processus en trois étapes: délimiter, obtenir et fournir des informations utiles permettant de juger. Voir le tableau VI à la page suivante.

Ce modèle se décompose à son tour en de multiples opérations dont la méthodologie est suffisamment développée dans le livre de M. Stufflebeam. Mais ce n'est pas notre intention d'aller dans des ramifications aussi complexes; les grandes lignes de la méthodologie nous semblent suffisantes puisqu'elles permettent un nouvel éclairage de notre fonction d'évaluateurs.

TABLEAU VI

Répartition du travail en vue d'une approche globale d'un modèle d'évaluation<sup>9</sup>9. Daniel Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 202.

Nous savons qu'il est de première importance de délimiter nos besoins d'informations. Ce travail préalable, s'il est bien réalisé, assure une valeur supérieure aux évaluations qui vont en découler. Il faut ensuite définir des moyens de recueillir les données, de les organiser, de les analyser, et finalement de fournir ces informations aux personnes qui ont à prendre les décisions.

Dans le cas de l'évaluation des apprentissages, les informations recueillies par ce processus d'évaluation pourront servir à différents décideurs tels les professeurs, les élèves, les parents, les directeurs d'école, les responsables des commissions scolaires, les fonctionnaires du ministère de l'Education, etc.

Mais, comme ici, il est surtout question d'évaluation formative dont le but est d'alimenter les décisions touchant les apprentissages, ces informations sont davantage utiles aux professeurs et aux élèves.

Ces trois étapes du processus (délimiter, obtenir et fournir des informations) devraient servir de guide à toute démarche de mesure et d'évaluation.

...le processus de prise de décision est hiérarchique. N'importe quelle décision peut être fractionnée en plusieurs processus de prises de décision de moindre importance, que l'on peut fractionner de la même façon et ainsi de suite.<sup>10</sup>

---

10. Ibid., p. 64.

De plus, toute évaluation valable doit rencontrer certaines exigences scientifiques comme la validité interne et externe, la fidélité et l'objectivité. Ces critères ne devraient cependant pas être considérés comme des contraintes absolues.

Il existe certaines limites à l'application de ce modèle dans le cadre d'un enseignement en classe dont la principale est sûrement le temps disponible par l'enseignant. Il y a aussi le danger de donner une place trop grande à l'évaluation au détriment de la planification des activités d'apprentissage. Tenter d'arriver à une évaluation objective a, par le passé, entraîné à certains excès; dans l'enseignement du français, la subjectivité peut diminuer mais sûrement pas être abolie.

## B. Conceptions de l'évaluation au ministère de l'Education

### 1. Principes généraux

Présentement, la définition de l'évaluation de M. Daniel Stufflebeam semble jouir d'une grande faveur auprès des instances ministérielles et surtout auprès des concepteurs des nouveaux programmes d'enseignement.

Leur définition de l'évaluation est en effet la suivante :

L'évaluation pédagogique est un processus qui consiste à recueillir des renseignements sur certains aspects précis de l'apprentissage ou du développement d'un élève, à analyser et

à interpréter ces renseignements, à porter un jugement aussi juste que possible relativement à son cheminement ultérieur.<sup>11</sup>

Selon le Ministère, l'évaluation pédagogique repose sur deux valeurs: la justice et l'égalité. De plus, elle doit contribuer à assurer le droit de l'enfant à une éducation de qualité et le droit des parents à l'information.

Deux types de décision découlent de l'évaluation pédagogique : premièrement, les décisions d'ordre pédagogique ayant pour but d'améliorer l'enseignement ou l'apprentissage; deuxièmement, les décisions d'ordre administratif qui touchent davantage l'orientation future de l'élève.

Le Ministère définit les rôles des principaux intervenants en éducation en reconnaissant à l'enseignant la première responsabilité, étant donné que c'est dans la classe que l'évaluation s'effectue. Les autres responsabilités sont partagées entre le Ministère et les commissions scolaires. Ces instances voient à soutenir l'action des divers agents d'éducation, à vérifier la qualité des apprentissages (l'atteinte des objectifs), à améliorer les programmes d'études et à certifier les études secondaires.

---

11. M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, L'évaluation pédagogique à l'école, novembre 1981, série de dépliants non paginés.

Ce qui est nouveau dans la politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère, c'est son insistance sur les deux formes d'évaluation que sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Le Ministère conçoit l'évaluation formative dans une pratique continue visant "l'aide pédagogique immédiate à l'élève ... dans un contexte de suivi systématique des progrès des élèves en regard des objectifs à atteindre."<sup>12</sup> Quant à l'évaluation sommative, celle-ci "vise à faire le point après une période d'apprentissage plus ou moins longue (une étape, une année, un cycle, etc.) et permet de juger du degré de maîtrise par l'élève d'un ensemble d'objectifs fixés au départ."<sup>13</sup>

## 2. Démarche évaluative

Pour faire suite à sa politique d'évaluation pédagogique, le Ministère a produit une version préliminaire d'un Guide d'évaluation en classe<sup>14</sup> qui a été diffusé auprès des enseignants de niveau primaire en février 1983. Voici quelques éléments importants de ce document qui peuvent aider à comprendre le rôle que devra jouer l'évaluation dans la démarche éducative pour les années à venir.

---

12. M.E.Q., L'évaluation pédagogique à l'école.

13. Ibid.

14. M.E.Q., Guide d'évaluation en classe, Primaire, Introduction générale, février 1983, 37 p.



Tout d'abord, un lien étroit est établi entre la démarche évaluative et les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant doit tenir compte dans sa planification d'activités d'apprentissage non seulement des objectifs, des contenus et des stratégies d'intervention mais aussi des objets d'évaluation, des moments et des moyens d'évaluation.

Selon ce document, la démarche évaluative procède par trois étapes :

- a. La mesure qui consiste à recueillir des renseignements, à les analyser et à les organiser;
- b. l'évaluation qui consiste à porter un jugement sur la situation de l'élève;
- c. la décision/action qui consiste à prendre les meilleures décisions possibles en rapport avec le cheminement ultérieur de l'élève.<sup>15</sup>

A l'étape d'évaluation proprement dite, un jugement valable doit reposer sur une bonne identification du seuil de réussite.

La nouvelle approche en évaluation nécessite le développement de certaines habiletés et de certaines attitudes chez les enseignants telles que :

---

15. Ibid., p. 7.

être attentifs pour recueillir des informations concernant les progrès et les difficultés rencontrés par l'élève; être aptes à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés et des blocages surgissant pendant l'apprentissage; être conscients qu'il faut adapter les activités d'apprentissage et d'enseignement si l'on veut éviter l'accroissement des difficultés d'apprentissage, et être décidés à le faire.<sup>16</sup>

Cette évaluation peut se faire avant, pendant ou après l'apprentissage. Avant l'apprentissage, elle permet de savoir si l'élève possède les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour aborder une nouvelle séquence d'apprentissage. Pendant l'apprentissage, l'évaluation formative sera centrée sur le processus d'apprentissage et sur toutes les conditions qui peuvent le favoriser; on l'appelle alors évaluation interactive et l'enseignant y sera à la fois animateur et observateur. Après l'apprentissage, l'accent sera mis sur le produit de l'apprentissage et l'évaluation formative pourra devenir une évaluation rétroactive.

### C. L'évaluation dans le nouveau programme d'enseignement du français

#### 1. Changements pédagogiques

Rappelons que le nouveau programme d'enseignement du français définit certaines exigences minimales concernant l'évaluation des

---

16. Ibid., p. 17.

apprentissages. En premier, il établit que toute évaluation sommative doit porter sur les habiletés langagières de l'élève et non sur des connaissances (comme ce fut le cas traditionnellement). De plus, cette évaluation doit reposer avant tout sur l'observation, par différents moyens, des habiletés des élèves dans des situations de communication signifiantes pour l'élève.

En outre, le nouveau programme met en évidence l'importance de concevoir l'enseignement de la langue maternelle en fonction de théories de la communication et du fonctionnement des discours et de la langue. Ceci permet d'identifier de nombreux objectifs terminaux à atteindre pour chaque degré; ces objectifs sont agencés de façon à assurer une continuité dans la formation de l'élève. Mais l'atteinte de ces objectifs n'est réalisable que s'il y a mise en place d'une approche efficace de retour continu sur les apprentissages.

C'est ce qui a entraîné une conception voulant que l'évaluation soit intégrée dans la démarche d'enseignement/apprentissage et y occupe une place de choix. En même temps, un nouveau terme est apparu : l'objectivation. Ce concept sera analysé en détails au chapitre III. Soulignons, cependant, que les concepteurs n'ont pas établi clairement les différences entre l'objectivation et l'évaluation formative. Ceci pose des problèmes conceptuels : ainsi dans la pratique, l'enseignant aura de la difficulté à savoir s'il fait de l'objectivation ou de l'évaluation formative.

Ces deux concepts donnent lieu à des activités qui se rejoignent sur plusieurs points. Au départ, ils ont un but commun : permettre à l'élève de faire un retour sur sa production personnelle ou sur sa compréhension d'un discours particulier et sur les composantes de chacune. Malgré leur liens étroits, ces deux types d'activités sont tout de même distincts. Les différences seront établies ultérieurement. Il n'en reste pas moins que l'enseignant devra accorder une attention très particulière à l'objectivation et à l'évaluation formative afin que les situations d'apprentissage produisent des effets bénéfiques.

La nouvelle approche d'évaluation formative pose des problèmes d'application dans un domaine où il est difficile d'éliminer la subjectivité. Ainsi, il est difficile d'évaluer des productions complexes en écriture mais l'évaluation étant descriptive, les chances sont meilleures d'obtenir une évaluation plus équitable.

Le nouveau programme définit non seulement une nouvelle approche pédagogique avec des stratégies spécifiques mais aussi des principes d'évaluation en accord avec la nouvelle pédagogie.

Antérieurement, les apprentissages de la langue étaient tributaires d'une vision "mécaniste" de l'homme et de l'enseignement mettant l'emphasis sur l'acquisition de connaissances; la nouvelle conception se veut plus "humaniste" et plus soucieuse de développer une personne capable de mieux communiquer dans son quotidien.

Donc, la nouvelle conception de l'apprentissage du français entraîne des modifications dans les stratégies éducatives et dans le processus d'évaluation. L'apprentissage y est moins perçu comme le résultat d'un cheminement logique et linéaire mais d'une activité globale de restructuration.

Au Québec, au début des années 60, les premiers changements sont apparus au niveau des méthodes d'apprentissage de la lecture au primaire. Puis il y eut des remises en question portant sur l'exercice, l'utilisation de la dictée comme outil d'apprentissage, etc. Par contre, l'évaluation, elle, était surtout de type normatif; les résultats aux examens permettaient de classer les élèves mais pas toujours d'évaluer la qualité des apprentissages de chacun. Les notes servaient avant tout à mesurer le rendement scolaire et à situer un élève parmi les autres.

Puis, avec l'ouverture à certains courants scientifiques, s'est développée l'évaluation critériée qui accordait plus d'importance à la mesure du degré d'atteinte des objectifs. Cette tendance a même percé dans le domaine de l'enseignement de matières dites non scientifiques comme les langues, l'histoire, la géographie, la religion, etc.

Cette époque fut aussi marquée par une tendance à introduire l'enseignement programmé. Ce type d'enseignement offrait l'espoir de pouvoir décomposer chaque objectif en contenus précis (même dans les détails) et donc de permettre une évaluation critériée de haute précision.

Cependant, l'enseignement programmé n'a pas jusqu'à maintenant beaucoup retenu l'attention au Québec... Outre le fait qu'il enferme la pédagogie dans une approche très "mécaniste" où tout est planifié d'avance et fragmenté à l'extrême, l'enseignement programmé suppose un investissement considérable d'énergies dans la préparation du matériel pédagogique et l'élaboration de programmes pédagogiques valables qui doivent constamment être remis à jour.<sup>17</sup>

Ce qui caractérisait surtout l'évaluation, c'était son détachement par rapport aux activités d'apprentissage en cours puisqu'une période de temps bien précise était allouée à l'imposition des épreuves et que les résultats à ces épreuves avaient plus d'importance que les observations réalisées en cours de route. C'est sûrement une des raisons qui a longtemps fait percevoir l'évaluation comme une corvée administrative pour l'enseignant.

## 2. Formes et systèmes d'évaluation

Au chapitre précédent, nous avons mentionné l'existence de deux formes d'évaluation : l'évaluation critériée et l'évaluation normative. Nous avons aussi distingué deux systèmes d'évaluation : sommative et l'évaluation formative.

---

17. Conseil supérieur de l'éducation, L'activité pédagogique. Pratiques actuelles et avenues de renouveau, Rapport annuel 1981-1982, Tome II, Editeur officiel du Québec, 1982, p. 125.

Dans le cadre de cette recherche, l'évaluation formative est le centre d'intérêt; aussi nous avons déjà eu l'occasion de la définir. Ajoutons que, pour nous, c'est une démarche cohérente comportant un ensemble d'opérations qui permettent de porter des jugements de valeur à partir de critères bien définis et de mesures objectives ou subjectives; elle vise à éclairer les décisions des agents concernés, principalement à l'intérieur même du processus enseignement/apprentissage.

L'évaluation formative offre de nombreux avantages. En premier lieu, elle permet un échange stimulant entre enseignant(e)s et élèves. En effet, les élèves sont invités à participer activement à leur démarche pédagogique ce qui favorise des ajustements continuels pour arriver aux stratégies pédagogiques les plus efficaces. De plus, l'évaluation formative permet à l'enseignant(e) de voir clairement où est rendu un élève et de trouver les moyens de l'aider à progresser.

Dans le processus d'évaluation, la mesure est de type critérié :

La préoccupation majeure de l'évaluation formative est de mesurer, pour chaque étudiant, le degré d'atteinte de chacun des objectifs et aussi de comparer ce degré d'atteinte avec un seuil de performance déterminé.<sup>18</sup>

---

18. Gérard Scallon, "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", dans Prospectives, Vol. 10, no 4, octobre 1974, p. 268.

De nombreuses cueillettes d'informations permettront ainsi de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage des élèves. Cette évaluation est continue.

Mais il ne faut pas confondre avec l'évaluation dite continue qui consiste à "accumuler plusieurs évaluations partielles dans la perspective d'une évaluation globale".<sup>19</sup> Il s'agit alors d'une modalité de l'évaluation sommative et non d'évaluation formative "caractérisée par un ensemble de décisions à court terme qui concernent la qualité de l'apprentissage de chaque étudiant."<sup>20</sup>

L'évaluation formative entraîne une conception différente de la réussite. Aussi, cette évaluation est directement reliée à la conception de l'apprentissage connue sous différentes appellations au Québec : "mastery learning", "maîtrise des apprentissages" ou "pédagogie de la maîtrise"<sup>21</sup>, ou encore "pédagogie de la réussite"<sup>22</sup>.

---

19. Ibid., p. 269.

20. Ibid., p. 269.

21. Le terme de "mastery learning" proviendrait des travaux de Benjamin S. Bloom et aurait été traduit par "maîtrise des apprentissages" puis par "pédagogie de la maîtrise" par G. De Landsheere. Voir Gilles Dussault et Yves Bégin, SAGE : Un pas vers l'école de demain, Presses de l'Université du Québec, INRS-Education, 1982, p. 32.

22. René Beauchamp, "Une histoire à succès : la pédagogie de la réussite", dans Vie Pédagogique, no 14, Octobre 1981, pp. 37-41.



La pédagogie de la réussite :

... repose sur les postulats voulant que ce qui différencie les étudiants soit leur rythme personnel d'apprentissage et que la plupart (sans doute plus de 90%) sont capables de réussir un cours donné.<sup>23</sup>

Selon cette approche pédagogique, l'évaluation à la fois formative et critériée devient essentielle. De plus, les instruments de mesure ne reproduisent plus obligatoirement une courbe normale. Enfin, les erreurs des élèves sont considérées comme des manifestations normales de difficultés à surmonter; l'étude des causes des erreurs procure des informations très utiles pour la mise en place de moyens pédagogiques en vue d'assurer la réussite du plus grand nombre possible d'élèves, et par le fait même, contribue à faire baisser le taux élevé d'échecs.

Cette approche tend vers l'individualisation des apprentissages en procédant premièrement par un diagnostic afin de tracer le "portrait" d'un groupe et deuxièmement en proposant "aux étudiants non pas une seule stratégie pour atteindre les objectifs, mais plusieurs approches."<sup>24</sup>; cette deuxième démarche vise à respecter les styles cognitifs des élèves. La préparation du matériel didactique, comprenant des tests, des trousseaux d'activités, des fiches individuelles, des programmes sur micro-ordinateurs, des présentations audio-visuelles devient l'étape la plus longue à réaliser.

---

23. France Fontaine et Claire Felx-Larivière, Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal, 1979, p. 6.

24. René Beauchamp, loc. cit., p. 38.

Cette conception pourrait redonner son sens premier à l'évaluation puisqu'elle doit être un instrument de formation avant de devenir un instrument de sélection. C'est pourquoi l'évaluation formative doit devenir la préoccupation majeure même si l'évaluation sommative demeure nécessaire.

Il est même possible de croire que le système de notation sera complètement transformé avec l'utilisation de plus en plus poussée de l'évaluation formative puisque les résultats obtenus par les instruments de mesure de l'évaluation formative peuvent difficilement être notés en termes de pourcentages.

La notation posait déjà de sérieux problèmes dans l'enseignement. L'un des plus graves était que les étudiants travaillaient surtout pour obtenir des notes. Deuxièmement, les notes informaient très peu. Enfin, on constatait souvent des écarts importants entre les évaluations d'un même travail par différents évaluateurs :

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les notes sont souvent une combinaison de résultats scolaires (tels les tests ou les examens, qui eux-mêmes sont d'une fidélité et d'une validité variables), et de jugements du professeur (tels l'effort de l'étudiant, sa ponctualité, son comportement, la présentation et la correction grammaticale de son travail ...) Très souvent, le jugement du professeur sur des critères autres que la performance de l'étudiant l'emporte, surtout aux premiers niveaux d'enseignement.<sup>25</sup>

---

25. France Fontaine, Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal, 1979, p. 103.

Dans un avenir rapproché, il est prévisible que les notes seront abandonnées et que les élèves connaîtront un système d'évaluation différent, mieux adapté aux besoins de l'apprentissage. Les attitudes de l'enseignant et des apprenants seront modifiées par la conception nouvelle de l'évaluation et rendront chaque apprenant plus responsable face à son travail.

En résumé, l'évaluation formative occupe une place très importante dans l'enseignement en général. Elle permet de concevoir avant tout l'évaluation comme un outil qui accompagne constamment les activités d'apprentissage plutôt que comme un contrôle du résultat final; c'est un changement d'importance dont les implications sont nombreuses au niveau des politiques institutionnelles d'évaluation et au niveau surtout de la pratique éducative en classe.

#### D. Processus d'évaluation et politiques institutionnelles

Nous avons déjà indiqué que les commissions scolaires, les conseillers pédagogiques et les directions d'école ont un rôle important à jouer au niveau de l'évaluation même si le rôle primordial revient toujours à l'enseignant. Le rôle de soutien à l'enseignant devra être précisé davantage de même que les moyens d'y arriver. Une première mesure de soutien consiste à établir une politique institutionnelle claire en regard du programme d'évaluation. La deuxième, c'est d'offrir la formation ou le perfectionnement nécessaire aux évaluateurs-éducateurs.

La troisième, soutenir l'enseignant dans son action en lui fournissant les moyens et les conditions idéales de réalisation.

Parmi ces conditions, notons l'action coordonnée des intervenants extérieurs à l'action en classe, laquelle est nécessaire pour assurer à l'enseignant une véritable efficacité. Comment, par exemple, un professeur désirant fonctionner pleinement avec l'évaluation formative peut-il agir librement s'il est contraint de produire un bulletin traditionnel avec pourcentages?

A la suite de la définition d'une politique d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec, les commissions scolaires sont amenées à définir leurs propres politiques institutionnelles en consultant divers intervenants du milieu. Aussi, les politiques institutionnelles diffèrent quelque peu d'un endroit à l'autre mais se doivent de respecter les grandes lignes définies au M.E.Q. : le droit de l'enfant à l'éducation, le droit des parents à l'information et la responsabilité des commissions scolaires dans l'organisation générale de l'activité d'évaluation pédagogique pour l'ensemble des écoles.

Il appartient donc aux commissions scolaires de vérifier la qualité des apprentissages en utilisant certains examens du Ministère et en développant des moyens spécifiques de vérification. De plus, elles doivent soutenir les écoles et les enseignants dans leur tâche d'évaluation pédagogique.

A propos de l'évaluation formative, certaines commissions scolaires sont rendues plus loin que d'autres et comprennent mieux son rôle et ses implications. Ainsi, à la commission scolaire des Mille-Iles, depuis 1978, une politique institutionnelle intéressante est déjà définie et reconnaît que "dans l'optique du progrès continu, la mesure critériée et l'évaluation formative sont plus significatives que la mesure normative et l'évaluation sommative"<sup>26</sup>.

En outre, cette commission scolaire reconnaît le fait que l'essentiel de l'apprentissage se prête mal à la mesure puisqu'il est du domaine de l'être (qualitatif) plutôt que du domaine de l'avoir (quantitatif)<sup>27</sup>.

#### E. Conséquences des nouvelles conceptions du processus d'évaluation sur la pratique éducative

Le processus d'évaluation n'étant plus uniquement un système de contrôle du rendement scolaire, il devient un outil de soutien aux apprentissages et doit devenir un dialogue entre enseignant(e) et élèves. Ce dialogue doit respecter les caractéristiques individuelles et viser à fournir à chacun des possibilités de dépassement. Ce n'est plus la

---

26. Commission scolaire des Mille-Iles, Politique institutionnelle en mesure et évaluation, 1978, p. 49.

27. Ibid., p. 48.

vitesse de réalisation qui compte puisque l'on n'évalue pas la personnalité de l'élève mais ses apprentissages.

Comme le processus d'évaluation doit être intégré aux apprentissages, même l'évaluation sommative prend un caractère signifiant très différent; au lieu d'être une situation artificielle détachée et isolée, elle s'intègre à la démarche d'apprentissage.

L'ensemble du processus de l'évaluation formative fournit des diagnostics très utiles sur les faiblesses et les causes des faiblesses de chacun. Aussi, les mesures correctives seront beaucoup plus appropriées et les ajustements des stratégies d'éducation seront plus efficaces.

Avec ces nouvelles conceptions, l'évaluation devient descriptive. Aussi est-elle beaucoup plus éclairante sur les acquis des élèves qu'un simple pourcentage inscrit au bulletin.

Si l'évaluation formative offre de nombreux avantages pédagogiques, elle n'en crée pas moins des obligations et est sujette à certaines limites.

Parmi les obligations, il est possible d'en identifier quelques-unes:

1. Elle doit être suffisamment fréquente pour que l'étudiant ait le temps de revenir sur ses apprentissages.

2. Les résultats doivent être connus rapidement des élèves pour éviter que ceux-ci ne soient entraînés trop loin sur une fausse piste et pour permettre de renforcer ou de corriger lors d'une situation d'apprentissage.
3. Elle nécessite la reprise des mêmes activités d'apprentissage ou d'activités nouvelles si l'atteinte de l'objectif n'est pas suffisante.
4. Elle implique que l'élève comprend exactement ce que l'on attend de lui.
5. Elle exige une planification de cours plus poussée. Les objectifs doivent être clairs de même que les manifestations attendues. Les moments d'évaluation doivent être précisés le plus possible d'avance afin qu'ils accompagnent bien les activités d'apprentissage.
6. Elle conduit à une forme d'individualisation de l'enseignement qui respecte le rythme d'apprentissage de chacun et favorise la réussite.

Des changements d'attitudes sont nécessaires chez les enseignants et chez les élèves. Ces attitudes reposent sur des valeurs et des habitudes; aussi, chez certains, la rapidité d'adaptation sera plus grande tandis que d'autres procéderont par des modifications lentes et graduelles.

Des ajustements dans le système de classement et de formation des groupes devront être effectués pour favoriser davantage la réussite des

élèves. De même, l'évaluation formative, associée à l'évaluation sommative, implique un système de gestion des informations bien adapté et probablement la disparition du bulletin traditionnel qui sera remplacé par un bulletin descriptif.

L'évaluation formative implique une planification beaucoup plus poussée reposant sur un découpage détaillé des sous-habiletés nécessaires à l'atteinte d'une habileté ou d'un objectif terminal. Actuellement, les indicateurs d'apprentissage présents dans le programme d'études ne sont pas assez détaillés de même que les moyens de vérification du degré atteint par chaque élève pour un objectif particulier. Ceci laisse l'enseignant aux prises avec le problème.

Une difficulté non négligeable dans l'évaluation des productions écrites des élèves, c'est leur qualité stylistique ou littéraire. Alors que, traditionnellement, on pouvait se contenter de livrer les élèves à des tests de connaissances grammaticales ou à des contrôles de leur potentiel en orthographe, il faut procéder à une étude beaucoup plus complexe où la subjectivité a toujours un grand rôle.

Ainsi, comment juger de la cohérence dans un texte? Les critères de la cohérence "ne se présentent pas d'eux-mêmes dans la nature et doivent être arrêtés par définition."<sup>28</sup> Donc s'il y a impossibilité à

---

28. Gérard Scallon, "L'évaluation formative des productions de discours", dans Vie Pédagogique, no 24, avril 1983, p. 8.



trouver des indicateurs observables de la cohérence, notre jugement se limitera à une simple appréciation. Aussi, l'appréciation du professeur ou de quelques évaluateurs demeure la seule voie pour évaluer les nombreuses manifestations de style: originalité, intérêt, figures rhétoriques, etc. Il serait donc souhaitable de construire des grilles permettant de comparer les appréciations des évaluateurs.

Cette brève présentation des éléments liés à l'efficacité de la pratique évaluative sera développée davantage à la fin du chapitre IV.

### CHAPITRE III

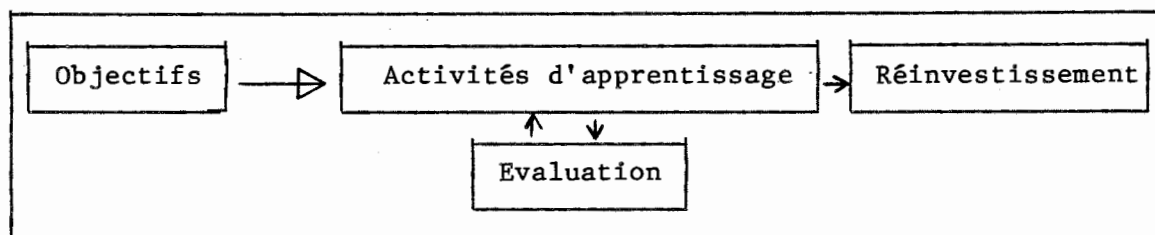
#### La situation d'apprentissage du français en classe

Dans ce chapitre, notre étude passe du niveau d'ensemble pour aborder plus concrètement le problème de l'évaluation formative dans la classe elle-même. C'est à partir de la représentation que nous nous faisons du système d'apprentissage du français en classe, que nous pourrions définir au chapitre suivant des moyens d'opérationnalisation d'une pratique d'évaluation formative.

#### A. Définition du système

TABLEAU VII

Situation d'apprentissage du français en classe



Chaque élément de ce processus se décompose à nouveau en différentes parties présentant des caractéristiques précises dans le champ d'étude sélectionné d'avance, soit dans l'apprentissage du français langue maternelle pour les élèves du secondaire.

## B. Les objectifs

Sans des objectifs clairement définis, il serait difficile de concevoir des contenus d'apprentissage et des activités qui en favorisent l'acquisition. Tous s'entendent donc sur le besoin d'objectifs clairs et précis. Par contre, les différents agents d'éducation et surtout les premiers concernés, les enseignants, ne s'entendent pas très bien sur la nature des objectifs et sur les stratégies à utiliser pour les réaliser.

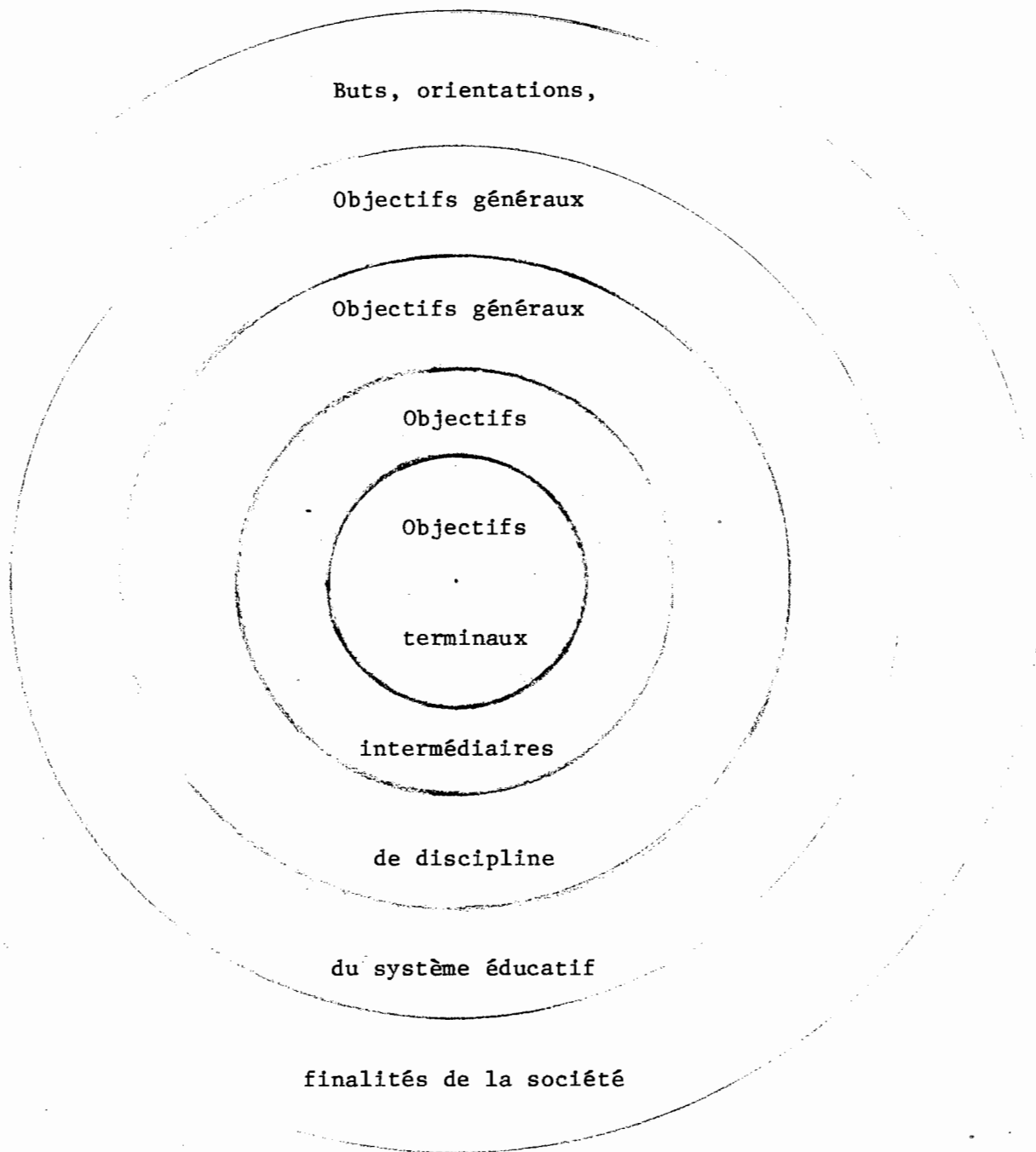
### 1. Buts, orientations, finalités et objectifs

Notre société et notre système d'éducation poursuivent différents buts et objectifs qui reflètent différentes conceptions de la nature humaine et du rôle de l'éducation.

Nous pouvons nous représenter les divers niveaux de définition des objectifs à l'aide de cercles concentriques marquant bien la relation d'inclusion entre ces niveaux. C'est ce que nous avons tenté de faire dans le tableau de la page suivante.

Au niveau très général, nous retrouvons les buts, les orientations et les finalités de la société. Ceux-ci donnent le cadre général dans lequel des politiques éducatives plus précises vont s'insérer. Le rôle que l'on veut voir jouer par l'école y est défini dans ses grandes lignes mais il appartient vraiment au système éducatif de définir les objectifs généraux de formation de l'individu.

TABLEAU VIII - Niveaux d'objectifs



Ainsi, depuis quelques années, au Québec, des décisions politiques ont entraîné des changements importants dans le rôle de l'école en modifiant, entre autres, les structures scolaires et surtout en décrétant l'école obligatoire et gratuite pour tous jusqu'à 16 ans. Donc, l'accessibilité de l'école à un plus grand nombre d'individus était garantie mais il restait à accroître la qualité de la formation; c'est ce mouvement qui semble guider les orientations prises par le système scolaire québécois depuis la parution de L'école québécois<sup>1</sup>.

Selon ce document, le rôle de l'école est d'aider à la formation de l'individu et du citoyen en complétant les rôles de la famille :

L'école prolonge la famille comme lieu d'enseignement et d'instruction où l'on apprend, comme lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome, et comme lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être un citoyen responsable<sup>2</sup>.

Les buts généraux touchant la formation des personnes se traduisent en objectifs plus précis au niveau des programmes d'enseignement. Ceux-ci nous intéressent plus particulièrement puisqu'ils définissent les objets d'évaluation.

- 
1. M.E.Q., L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979, 163 p.
  2. Ibid., p. 26.

La tendance actuelle de tous les programmes des ordres d'enseignement primaire et secondaire au Québec, c'est de préciser au maximum les objectifs terminaux de comportements à atteindre et de s'assurer que les moyens de réalisation soient ordonnés dans une continuité et une progression des apprentissages.

La définition de tous ces buts et objectifs appartient à de multiples agents de la société et ce n'est vraiment qu'au niveau des objectifs intermédiaires et terminaux qu'intervient l'action pédagogique de l'enseignant. Aussi, ces derniers objectifs retiendront davantage notre attention dans cette étude.

Les objectifs terminaux doivent préciser le genre de résultats escomptés de la part d'un individu au terme d'une période d'apprentissage. Ces résultats doivent se présenter sous forme de comportements manifestes, observables et mesurables.

Les objectifs intermédiaires visent à fournir des résultats d'un apprentissage préalable à l'atteinte d'un objectif terminal. C'est pourquoi l'enseignant doit avoir une vision claire de ces prérequis en abordant les situations d'apprentissage afin d'éviter des échecs néfastes dans la poursuite des objectifs terminaux.

## 2. Les objectifs en classe de français au secondaire

Comme nous l'avons déjà dit, les objectifs que propose le nouveau programme d'enseignement du français sont beaucoup plus précis que ceux des programmes-cadres. De plus, une continuité est établie entre les objectifs de chaque degré scolaire, ce qui permet des apprentissages progressifs en allant du simple au complexe.

Il va de soi que la définition d'objectifs précis ne peut garantir à elle seule une bonne qualité d'apprentissage, puisqu'en dernier lieu ce sont les enseignants qui en disposent. Et comme chaque enseignant possède une vision propre de ce qu'est l'apprentissage, des valeurs à véhiculer, des attitudes souhaitables, des objectifs à privilégier, etc., il en découle une multiplicité d'approches.

Pour atteindre un degré d'efficacité satisfaisant, les objectifs doivent être assez clairs pour être compris des enseignants et des étudiants. L'implantation des nouveaux programmes de français au secondaire étant trop récente, il est difficile de porter des jugements sur les résultats obtenus par le nouvel enseignement et sur la pertinence des objectifs définis, mais il est possible de développer des attitudes et des approches plus adéquates afin d'en accroître les chances de succès.

Lorsque les objectifs sont bien définis, la planification des activités d'apprentissage est beaucoup plus facile.

Aussi les activités d'apprentissage doivent-elles correspondre à la nouvelle démarche d'apprentissage du français et aux objectifs définis. D'où la nécessité d'analyser les pratiques courantes d'enseignement/apprentissage; les stratégies, les méthodes, les techniques, etc.

### C. Les activités d'apprentissage

Si les objectifs définissent le pourquoi et le quoi apprendre, il revient aux activités d'apprentissage de définir la façon, le comment arriver à de bons apprentissages. Habituellement, c'est l'enseignant qui planifie ces activités même si certains manuels scolaires proposent déjà des démarches et des contenus tout préparés. L'enseignant est responsable des apprentissages et les choix qu'il effectue doivent tenir compte en premier des objectifs du programme, mais aussi des stratégies possibles et des ressources disponibles.

Dans la mise en place des stratégies d'enseignement/apprentissage, il apparaît aussi très important de tenir compte des moyens d'évaluation qui serviront à suivre les progrès dans l'apprentissage de chaque élève et à modifier les conditions facilitant l'apprentissage.

De plus, comme les stratégies utilisées produisent des effets désirés et non désirés chez l'apprenant, il devient important de prévoir



d'avance leurs conséquences pédagogiques afin de ne pas produire des effets plus dommageables que les résultats positifs obtenus. Un exemple de ceci serait la mise en place d'unités d'enseignement programmé qui, dans une approche ouverte de type organique, permettraient l'acquisition de connaissances ou de concepts de base, au détriment de la pensée créatrice ou de l'autonomie de l'individu dans la résolution de problèmes.

Mais auparavant, il faut définir théoriquement et concrètement ce que nous entendons par stratégie d'enseignement/apprentissage. Pour nous, celle-ci comprendra quatre (4) éléments importants :

- a. les principes sous-jacents;
- b. les processus et méthodes utilisés;
- c. les rôles des enseignants et des apprenants;
- d. les conditions d'organisation.

1. Les principes sous-jacents

Toute stratégie repose sur des fondements philosophiques, psychologiques ou sociologiques. Une conception de la nature humaine et une conception de l'éducation sont toujours présentes dans ces stratégies, même si les utilisateurs n'en sont pas toujours conscients.

Au niveau des méthodes, le ministère de l'Éducation impose une seule restriction : ne pas utiliser de méthodes qui auraient pour effet de

rendre l'étudiant passif face à ses apprentissages. Le Conseil supérieur de l'éducation a fourni des études fort intéressantes depuis quelques années concernant les pratiques pédagogiques existantes ou à développer avec des fondements éducatifs très valables. Au début, il situait la croissance personnelle au-dessus des objectifs pédagogiques davantage centrés sur la matière; il proposa alors la conception organique qui connut beaucoup plus d'adhésions au niveau des principes qu'au niveau des applications concrètes. Maintenant, il préconise en plus le développement social; donc l'individu devrait devenir beaucoup plus responsable face à ses apprentissages et face à la société.

Présentement, selon les directives du Ministère, les méthodes d'enseignement devraient permettre à l'apprenant de jouer un rôle actif dans l'apprentissage harmonieux et équilibré d'attitudes sociales, d'aptitudes personnelles, d'habiletés spécifiques et de connaissances utiles.

Certains changements dans les stratégies d'enseignement ont été tentés depuis quelques années au Québec, moins au niveau secondaire qu'au niveau primaire. Les programmes-cadres devaient donner plus de souplesse à l'enseignement en précisant très peu les objectifs à atteindre et les moyens d'y parvenir; ce fut un échec puisque la continuité des apprentissages ne pouvait plus être garantie dans des contenus et des approches trop vagues. Le malaise s'étant généralisé, de nouveaux programmes plus précis sont apparus. Dans certaines disciplines, non seulement les concepteurs ont identifié et agencé les objectifs et les

contenus d'apprentissage mais ils ont aussi défini la démarche d'apprentissage. C'est le cas dans l'enseignement du français, langue maternelle. Cette démarche a des conséquences dans le choix des méthodes d'apprentissage.

Au départ, il importe de savoir que cette démarche est fondée sur des conceptions de la communication et de l'apprentissage de la langue. Ainsi, la théorie de la communication (émetteur, récepteur, code, message, intention, etc.) est au coeur de ce processus et implique que l'apprentissage de l'un des moyens de communication, ici la langue française à l'oral et à l'écrit, entraînera l'application des règles de la communication. Cette conception transforme les actions pédagogiques qui, auparavant, pouvaient être réalisées sans se référer toujours à une situation de communication réelle. Par exemple, il n'est plus question d'isoler un élément comme l'apprentissage de règles grammaticales pour en faire un enseignement systématique selon la démarche traditionnelle : présentation par le professeur d'une règle accompagnée d'exemples et suivie d'exercices d'application par les élèves.

Déjà, avec cette démarche, nous assistons à une transformation très importante des stratégies pédagogiques employées en classe. Pour maintenir l'intérêt en ne répétant pas toujours le même scénario, l'enseignant est obligé de diversifier ses méthodes.

## 2. Le processus et les méthodes utilisées

Voici la démarche prescrite dans l'enseignement du français, langue maternelle. L'enseignant procède par une mise en situation en vue de susciter ou d'accroître la motivation des élèves face à la pratique d'un discours précis; puis l'élève exécute cette pratique tout en acquérant certaines connaissances utiles grâce à l'objectivation; enfin l'élève, par l'évaluation, prend conscience de ses acquis et de ses possibilités qu'il réinvestit dans des situations semblables.

Les pratiques sont très variées. Bien souvent, il s'agira de lire ou d'écrire un texte avec une intention précise telle s'informer, se divertir, convaincre quelqu'un, etc.

Cette démarche suppose que l'apprentissage se fait toujours dans un contexte signifiant pour l'élève. Pourtant, dans la pratique, il n'est pas toujours possible d'obtenir l'adhésion de tous les élèves à l'objectif poursuivi. Voici un exemple. A un moment précis, tous les élèves doivent lire un texte d'encyclopédie sur le langage des chats pour s'informer sur ce point. Mais tous les élèves ont-ils vraiment l'intention ou le goût de s'informer sur ce sujet? Pour plusieurs, l'intention n'est-elle pas plutôt de satisfaire à la consigne du professeur?

Pour l'enseignant, le problème est de rendre cette situation signifiante pour le plus grand nombre, afin qu'elle s'approche le plus possible d'une situation réelle de communication. C'est là que réside toute l'importance des stratégies et des méthodes à utiliser pour accroître l'intérêt des élèves et favoriser l'objectivation.

Après la mise en situation et l'exécution d'une pratique, vient l'étape la plus importante de la démarche : l'objectivation. C'est l'objectivation qui permet à l'élève de progresser en acquérant des connaissances nouvelles sur le code langagier, sur les rapports émetteur-récepteur, sur les caractéristiques d'un discours spécifique, etc. C'est "un processus par lequel l'élève prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension"<sup>3</sup>. Ce processus veut développer un savoir, un savoir-faire et un savoir-être.

L'objectivation est:

Un processus par lequel un individu se distancie, prend du recul par rapport à des actions ou aux résultats de ces actions pour les analyser et les évaluer et de là, éventuellement, en tirer des enseignements ou modifier ses actions pour ainsi modifier le résultat<sup>4</sup>.

---

3. Ministère de l'Éducation, Programme d'études, Français langue maternelle, 5e secondaire, 1980, p. 10.

4. Alain Vézina, "Faites-moi des phrases complètes", dans Québec français, no 33, mars 1979, p. 52.

L'objectivation est au coeur de la démarche d'apprentissage, puisque c'est grâce à elle que l'élève réfléchit et acquiert les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à son développement. Le terme "objectivation" est assez nouveau en enseignement du français, mais ce n'est pas une réalité nouvelle; la plupart des professeurs de français, peu importe les méthodes utilisées, encouragent l'élève à réfléchir sur sa compréhension ou sa production de textes. La nouveauté réside dans le fait d'appliquer ce processus de façon systématique dans toute situation d'apprentissage.

Un aspect important du processus d'objectivation, c'est qu'il implique l'utilisation en classe de méthodes pédagogiques selon une démarche inductive, qui "consiste à partir de faits particuliers pour aboutir, par abstraction, à une généralisation"<sup>5</sup>. Aussi, les éléments à objectiver doivent être bien identifiés de même que les moyens d'assurer une objectivation efficace.

L'objectivation implique un choix parmi de nombreux éléments du code ou de la situation de communication. Seulement quelques aspects sont retenus lors d'une pratique de discours.

---

5. Robert Sarrasin, "L'objectivation et le développement des habiletés langagières", dans Liaisons, vol. 6, no 3, mars 1982, p. 21.

L'objectivation vise à repérer dans le discours les éléments qui satisfont ou ne satisfont pas à l'objectif de la communication<sup>6</sup>.

Elle considère les intentions de communication, la forme du discours et l'utilisation de la langue. L'objectivation peut porter sur n'importe quel aspect dont la maîtrise est susceptible d'amélioration; cette réflexion entraîne un apprentissage langagier. Mais l'objectivation oblige à considérer un ou des aspects à l'intérieur d'un ensemble où existent des relations entre différents éléments.

L'objectivation vise à amener l'élève à s'interroger sur les points forts et les points faibles de sa production dans le but de l'améliorer ou de prendre conscience des connaissances ou des habiletés qu'il lui faut maîtriser davantage pour réaliser cette amélioration. Aussi est-elle une forme d'évaluation formative, mais elle s'en distingue sur certains points.

Premièrement, "l'objectivation est un retour sur une production particulière"<sup>7</sup>. Il n'est pas certain que la réflexion sur les lacunes observées et corrigées lors d'une production particulière entraînera la disparition de cette lacune dans des productions ultérieures.

- 
6. Michel Pagé et Jean-Pierre Béland, "L'objectivation des pratiques de communication", dans Québec français, no 37, mars 1980, p. 18.
  7. Gérard Scallon, "L'évaluation formative des productions de discours", dans Vie Pédagogique, no 24, avril 1983, p. 5.

En évaluation critériée, le problème le plus important est de procéder au découpage d'une habileté à communiquer et de voir où se situe chaque élève parmi les sous-habiletés. Cette évaluation a un caractère diagnostique et analytique; elle suppose que les habiletés de l'élève seront jugées selon certains critères et selon un niveau d'exigence. Elle donne un profil des critères qui ont été satisfaits de même que de ceux pour lesquels une amélioration est nécessaire. Elle permet d'orienter les activités pédagogiques dans des directions bien évidentes. Et, surtout, elle est continue.

Deuxièmement, l'objectivation possède un caractère qui lui est propre en ce qui regarde l'anticipation d'une situation ou d'une action. Alors que l'évaluation formative se réalise à partir d'actes de communication déjà produits, l'objectivation peut s'appliquer à des actes potentiels, c'est-à-dire qui n'ont pas encore été réalisés. Il est ainsi possible de distinguer deux types d'objectivation :

L'objectivation réflexive, qui constitue un retour sur un acte effectivement produit par l'élève, et l'objectivation anticipative, qui constitue une réflexion sur un acte potentiel<sup>8</sup>

---

8. Robert Sarrasin, loc. cit., p. 19.



Donc, l'objectivation et l'évaluation formative jouent des rôles complémentaires et les frontières entre les deux ne sont pas encore très évidentes, puisqu'elles s'intègrent directement au processus même d'enseignement et d'apprentissage dont elles forment la structure de soutien la plus importante.

Il n'est pas facile de différencier l'objectivation de l'évaluation formative puisque les deux termes possèdent des caractéristiques communes : attachement à la capacité de réflexion des élèves, identification des éléments du langage à observer, intégration à la démarche d'apprentissage, besoin d'outils d'observation, réduction progressive des faiblesses par l'amélioration des capacités langagières.

Il nous semble que la principale différence entre les deux concepts soit la façon d'utiliser les résultats de l'observation et de l'analyse. L'évaluation formative permet d'accumuler des données sur les capacités et les progrès des élèves; ces informations subissent un traitement différent de celles de l'objectivation puisqu'elles visent à regrouper les données éparses pour donner un portrait relatif des possibilités des élèves et à permettre de prendre des décisions sur les activités d'apprentissage à planifier.

### 3. Rôles de l'enseignant(e) et des apprenants

La nouvelle démarche en français modifie les rôles en classe. Par l'objectivation, les élèves participent plus activement aux activités d'apprentissage. Par des stratégies pédagogiques nouvelles, l'enseignant aborde les apprentissages différemment. Les rapports maître-élèves et élèves-élèves sont aussi modifiés.

L'élève accroît sa responsabilité face à l'apprentissage en participant davantage à la réalisation des activités et à sa propre évaluation. Les objectifs étant plus précis, plus compréhensibles et davantage communiqués, chaque élève conçoit mieux ce qu'il doit atteindre.

La démarche inductive favorise l'assimilation des notions nouvelles. Ainsi le questionnement orienté diffère de la forme utilisée auparavant. Les questions ouvertes sont beaucoup plus nombreuses et les élèves ont plusieurs occasions d'exprimer leurs opinions, leurs intérêts et leurs sentiments. Les échanges en classe sont plus nombreux et le travail d'équipes est favorisé.

### 4. Les conditions d'organisation

Parmi les éléments ayant des effets importants sur l'organisation des activités d'apprentissage au secondaire, nous retrouvons le temps, l'espace et le matériel didactique.

Le temps d'enseignement est réparti entre les différentes disciplines selon des directives ministérielles et selon les besoins de chaque école. Contrairement à ce qui se passe au niveau primaire, l'intégration des matières est peu favorisée actuellement. Aussi, chaque semaine, un élève rencontre huit à dix enseignant(e)s spécialisé(e)s dans un champ particulier.

Le découpage en périodes fixes entraîne certaines conséquences sur l'enseignement. Ainsi, la concentration et l'intérêt des élèves pour un travail sont interrompus à chaque fin de période. Ce travail sera poursuivi lors d'une période ultérieure et l'enseignant devra procéder à une autre mise en situation pour redémarrer l'activité d'apprentissage.

Le temps disponible pour chaque matière contraint l'enseignant à définir des priorités et à effectuer des choix dans l'ensemble des objectifs du programme en vue de réaliser pleinement les apprentissages.

L'aménagement de l'espace peut parfois poser des problèmes. Certaines pratiques pédagogiques exigent des conditions particulières d'organisation de l'espace qui ne sont pas toujours réalisables. Par exemple, toutes les écoles ne peuvent offrir un centre de documentation suffisamment pourvu pour répondre aux besoins. De même, l'utilisation du traitement de texte sur micro-ordinateur nécessite l'aménagement de locaux fonctionnels, ce qui n'est pas toujours facile.

Le matériel didactique doit correspondre aux objectifs visés. Depuis quelques années, le Ministère effectue des analyses très poussées du nouveau matériel offert par les maisons d'édition. Ces analyses garantissent la validité des manuels par rapport aux objectifs poursuivis. Mais l'enseignant doit tout de même faire sa propre analyse et adapter le matériel aux besoins de son enseignement. L'enseignant doit aussi créer du matériel didactique pour répondre à des particularités locales ou pour pallier à des insuffisances du matériel disponible.

#### 5. Autres facteurs

La constitution des groupes est un élément dont il faut aussi tenir compte. Une méthode très efficace à l'éducation aux adultes peut devenir irréalisable avec des jeunes de 12 ans. Certains groupes sont jugés homogènes, d'autres hétérogènes par rapport à un ou plusieurs aspects des individus les constituant: âge, sexe, milieu familial, aptitudes spéciales (surdoués), handicaps (déficients mentaux, malentendants), etc.

Il y a une dizaine d'années, la tendance était à l'homogénéité avec les voies enrichies, régulières et allégées. Les classes spéciales se sont alors développées avec une très grande rapidité. Depuis, la tendance a changé. Aujourd'hui, le système scolaire favorise l'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage dans des classes régulières où les voies ont été abolies. Aussi les classes deviennent beaucoup plus hétérogènes, surtout au niveau des capacités intellectuelles des élèves.

L'enseignant doit alors mettre en place des activités pédagogiques permettant à chacun de pouvoir progresser et réussir. Les échecs scolaires sont encore très nombreux et plusieurs intervenants en éducation comptent sur des changements dans les stratégies éducatives et dans l'évaluation pour en diminuer l'incidence.

Devant une classe hétérogène, l'enseignant doit posséder plusieurs informations concernant la composition du groupe afin de choisir les méthodes appropriées. Des études récentes<sup>9</sup> font ressortir l'importance de connaître les styles d'apprentissage des élèves afin d'adapter les méthodes pédagogiques au style de chacun. Cependant, il est difficile de toujours proposer à chaque élève une forme d'activité d'apprentissage correspondant à son style d'apprentissage. Malgré la difficulté, les méthodes doivent être diversifiées davantage pour correspondre le plus possible au style de chacun.

#### D. L'évaluation

Dans toute situation d'apprentissage, l'efficacité ne sera atteinte que s'il existe un bon système d'évaluation. L'évaluation doit porter sur les résultats et sur le processus d'apprentissage. Cette

---

9. Voir la thèse de maîtrise en éducation de M. Jean-Pierre Marquis, L'analyse du style d'apprentissage : modèle et instrument, C.E.U.A.T., avril 1982, 113 p.

évaluation permet d'obtenir des informations utiles pour organiser des situations d'apprentissage plus susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs.

Le développement d'une pratique d'évaluation des apprentissages prend alors toute son importance afin d'éviter les tâtonnements inutiles. Ce sujet sera traité en détail dans le quatrième chapitre. Auparavant, il reste à glisser quelques mots sur le réinvestissement et sur l'ensemble du système.

#### E. Le réinvestissement

Pour que la démarche d'apprentissage produise chez l'apprenant des effets durables, une consolidation des acquis est nécessaire. Des répétitions de situations semblables et de pratiques de discours de plus en plus poussés engendreront des effets plus durables au niveau des connaissances, des techniques et des attitudes.

Un réinvestissement rapide des acquis dans des situations variées est alors souhaitable afin de développer des automatismes qui serviront réellement dans des situations de la vie courante.

Si les récentes acquisitions ne sont pas réinvesties rapidement, non seulement elles risquent de se perdre mais l'intérêt pour les activités pédagogiques subséquentes et les objectifs à atteindre pourra aller en diminuant.

## F. La cohérence dans le système

Tous les éléments sont reliés entre eux et chacun impose des obligations de cohérence à l'autre. Les activités d'apprentissage sont fortement associées aux objectifs et au système d'évaluation. Toute forme d'activité pédagogique ne saurait exister sans une approche évaluative lui correspondant. Cette évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage.

Dans ce travail-ci, le choix d'une approche évaluative devra toujours tenir compte des autres composantes et viser leur adéquation.

C'est pourquoi nous aborderons au chapitre IV la façon d'opérationnaliser une pratique d'évaluation formative qui tienne compte des éléments mentionnés dans ce chapitre-ci.

## CHAPITRE IV

### Opérationnalisation d'une pratique d'évaluation formative

L'évaluation formative permet de relier les différentes composantes de la situation d'apprentissage en un tout cohérent et efficace. C'est un processus intégré à la démarche d'apprentissage et un élément essentiel en vue de choisir les meilleurs moyens d'améliorer les apprentissages.

Mais comment le professeur de français doit-il organiser concrètement son enseignement pour mettre à profit l'évaluation formative? Ne doit-il pas au départ avoir une vision claire du rôle de l'évaluation formative et de ses principales caractéristiques? Ensuite ne doit-il pas développer les outils nécessaires à sa réalisation?

Voici donc un essai pour définir une pratique de l'évaluation formative en enseignement du français au secondaire. Nous rappelons qu'elle s'inspire du modèle de Stufflebeam et tente de s'intégrer parfaitement à l'esprit du nouveau programme de français.



I. Buts poursuivis par l'évaluation formative et implications sur la pratique pédagogique

Au chapitre II, nous établissions les différences marquantes entre deux formes d'évaluation (normative et critériée) de même qu'entre deux systèmes d'évaluation (sommatif et formatif). De plus, dans la section E de ce même chapitre, nous constatons quelques conséquences importantes dans l'utilisation du nouveau processus d'évaluation sur la pratique éducative.

Plusieurs de ces éléments seront maintenant repris, analysés plus en profondeur et intégrés dans une approche cohérente d'évaluation formative. D'autres éléments seront ajoutés.

L'évaluation formative est essentiellement pédagogique c'est-à-dire qu'elle a pour unique objet de guider l'élève dans son cheminement en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage<sup>1</sup>.

Donc, l'évaluation formative ne fournit pas de notes mais des informations qui seront utilisées par l'apprenant, par l'éducateur et par les parents. Elle implique la cueillette d'informations très nombreuses de façon continue; ceci n'empêche pas le professeur d'aller chercher d'autres informations à des moments précis de l'année scolaire en vue de

---

1. M.E.Q., Guide d'évaluation en classe primaire. Introduction générale, février 1983, p. 17.

l'évaluation sommative. Les informations recueillies sont alors des indices précieux pour la poursuite des apprentissages.

L'évaluation formative implique aussi que l'évaluation ne soit pas coupée de la démarche d'apprentissage mais s'y intègre parfaitement. L'évaluation, incluant les moyens de mesure et d'analyse, s'effectue aussi bien au début et à la fin de l'apprentissage que pendant le déroulement même des activités pédagogiques. Ceci exige bien sûr une disponibilité de tout moment de la part de l'enseignant, à la fois guide et évaluateur.

Une autre implication d'importance c'est que l'évaluation formative exige de nouvelles attitudes de la part des enseignants, des élèves et des autres agents d'éducation puisque l'évaluation n'est plus conçue uniquement comme une forme de contrôle mais bien comme une stratégie d'aide à l'apprenant. Ceci implique, entre autres, que la communication entre le professeur et ses élèves ou entre le professeur et les parents devient très importante. En ce qui concerne les élèves, ils devront s'habituer à effectuer de nombreux travaux sans recevoir de note. Sans oublier que les nouvelles conceptions de l'apprentissage demandent le développement plus poussé d'attitudes réflexives faisant davantage appel aux capacités de raisonnement qu'aux capacités de mémorisation.

Au niveau des objectifs et des activités d'apprentissage, l'enseignant(e) doit posséder des connaissances beaucoup plus précises, plus détaillées sur les attitudes langagières des élèves d'un degré donné.

Les seuils de réussite devront être mieux définis de même que les indicateurs d'apprentissage.

Avec ce type d'évaluation, les instruments de mesure ou de cueillette des informations doivent être diversifiés. Une place de choix est réservée à l'observation et nécessite l'élaboration d'instruments appropriés. Ces instruments de mesure et d'observation devront être accompagnés d'outils de gestion des résultats facilitant l'analyse des difficultés, de leurs causes et des moyens de corriger la situation. Ceci implique aussi des changements importants au bulletin traditionnel.

L'évaluation formative favorise les apprentissages individualisés puisqu'elle permet d'identifier les forces et les faiblesses de chaque élève et d'ajuster les activités éducatives en fonction de chacun. Elle permet aussi à chaque élève de bien comprendre ce qu'on attend de lui ou d'elle et d'obtenir un feed-back rapide sur ses réalisations.

D'autres implications sont à prévoir telles des changements aux stratégies éducatives jugées inadéquates ou des modifications dans l'organisation de l'espace, du temps et du matériel pédagogique.

## II. La démarche évaluative

Suivant le modèle d'évaluation de Stufflebeam, nous pouvons dire que l'objectif premier de l'évaluation formative est de recueillir des informations sur les résultats produits lors de l'apprentissage et sur

le processus d'acquisition ou de maîtrise des connaissances, des habiletés et des attitudes. L'enseignant traite ces informations en vue d'arriver à des jugements précis et à des décisions pédagogiques appropriées. Dans la classe de français, l'évaluation formative repose sur l'identification, sur l'observation et sur l'analyse des manifestations d'habiletés lors d'activités de communication significative pour les élèves.

#### A. Objets de mesure et évaluation

La première étape de la démarche consiste à bien identifier les objectifs terminaux et les critères de performance puisque l'évaluation formative est avant tout une évaluation critériée. Chaque objectif terminal suppose un ensemble de sous-habiletés à maîtriser progressivement. Selon l'âge et le niveau scolaire atteint par chaque élève, il est possible d'établir des degrés de difficulté dans l'atteinte d'un objectif; une vision claire des implications pédagogiques pour atteindre chaque objectif permet alors au professeur de situer ses exigences à un niveau raisonnable.

La qualité de l'évaluation est directement reliée à la qualité de définition des critères. Ceux-ci doivent être parfaitement compatibles avec les résultats recherchés et être compréhensibles par tout enseignant de même que par les élèves à qui ils doivent être communiqués.

Ces critères comportent deux aspects importants : des objectifs spécifiques nettement mesurables et des visées qualitatives plus difficilement mesurables.

Les objectifs spécifiques sont des énoncés "décrivant de façon spécifique le comportement attendu de l'étudiant à la suite d'une activité ou d'un ensemble d'activités d'apprentissage"<sup>2</sup>. Ce qui implique que l'objectif spécifique "ne permet qu'une seule interprétation et se mesure directement"<sup>3</sup>.

Voici quelques exemples d'objectifs spécifiques : lire à une vitesse de 120 mots/minute, copier sans faute un texte de 75 lignes, identifier 90% des pronoms contenus dans un texte.

Comme tous les objectifs ne sont pas directement mesurables, il faut tenir compte des visées qualitatives portant sur un contenu qualitatif et exprimées habituellement par un adverbe de manière ou un adjectif qualificatif.

Voici quelques exemples de visées qualitatives : écrire lisiblement un texte, lire couramment un texte de difficulté moyenne, employer des verbes vivants dans une composition.

---

2. Jean-Pierre Masson, La planification et l'évaluation dans la classe de français, Publications/PPMF, Editions Ville-Marie, Montréal, 1980, p. 17.

3. Ibid., p. 17.

Ces visées qualitatives "ne se prêtent à aucune mesure directe"<sup>4</sup>. C'est pourquoi "il faudra s'en remettre à l'appréciation pure et simple"<sup>5</sup> de l'enseignant qui doit, tout de même, être considéré comme un spécialiste en cette matière.

Ces évaluations reposent sur des indices quantitatifs et des indices qualitatifs. "L'ensemble de ces indices constituera une fiche d'observation et les informations accumulées permettront au maître de porter son jugement, c'est-à-dire d'évaluer l'atteinte par l'élève de l'objectif général"<sup>6</sup>.

Il faut souligner que, si les objectifs et les critères doivent être communiqués aux élèves, il n'en va pas de même au niveau des indices. "Il est préférable d'ailleurs de ne pas communiquer ces indices à l'élève afin que son comportement ne soit pas modifié par le désir de bien paraître"<sup>7</sup>.

Donc, après que les critères de performance des habiletés sont bien établis, nous pouvons passer aux étapes subséquentes en évaluation. La démarche d'évaluation nécessite alors la mise au point d'instruments de mesure, de procédés d'évaluation et de mécanismes de décision/action.

---

4. Ibid., p. 34.

5. Ibid., p. 35.

6. Ibid., p. 40.

7. Ibid., p. 40.

Voyons ces points plus en détail.

#### B. Instruments de mesure et d'évaluation

Lorsque les critères de mesure et d'évaluation sont bien définis, il reste à trouver les moyens les plus adéquats pour observer et analyser. Actuellement, il appert que ces moyens sont plutôt rares et peu diversifiés au niveau secondaire.

Présentement, quelques outils d'objectivation et de mesure formative sont disponibles. Voici une courte présentation de quelques-uns d'entre eux.

Les cahiers d'accompagnement de Parcours<sup>8</sup> sont bien connus au secondaire. Ils contiennent plusieurs grilles d'auto-observation à l'usage de l'élève pour différents types de discours. L'élève est amené à réfléchir sur la présence ou l'absence de différents éléments dans la production de son discours et est encouragé à trouver des moyens de corriger les faiblesses identifiées. Ces grilles reprennent les principaux critères de la situation de communication mais leur utilisation peut poser quelques difficultés comme l'ont constaté quelques professeurs de

---

8. Parcours I, Cahier accompagnement, Parcours II, Cahier accompagnement, Centre éducatif et culturel, Montréal, 1983.

notre milieu de travail. Par exemple, certains élèves répondent qu'ils ont tenu compte de tous les éléments de la grille alors que ce n'est pas le cas si on analyse la production que la grille accompagne. Est-ce un mauvais jugement de l'élève? Est-ce une mauvaise compréhension? Est-ce une manifestation de lassitude devant un travail trop long étant donné que certaines grilles comportent cinq à six pages à remplir?

Même s'il est trop tôt pour se prononcer sur la validité de l'utilisation de ces grilles, il n'en reste pas moins que ce type de retour sur les productions orales ou écrites ne peut suffire à assurer les progrès dans les habiletés. Des moyens diversifiés nous semblent nécessaires.

C'est le même genre de grilles que l'on retrouve dans le Guide pour l'évaluation... de Jacques René<sup>9</sup>. Lors de la lecture et de l'écriture de récits d'aventures de même que lors de la lecture d'articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse conduisant à la production d'un exposé oral à caractère informatif, l'élève est amené à utiliser deux sortes de grilles : une liste de vérification et une grille d'accompagnement plus détaillée que la simple liste.

---

9. Jacques René, M.E.Q., Guide pour l'évaluation dans la classe de français langue maternelle (secondaire), Édition de rodage, 1982, 138 p.



Une contribution fort intéressante au développement d'instruments de mesure et d'évaluation vraiment adaptés aux besoins de l'évaluation formative est sans aucun doute celle de M. Jean-Pierre Masson. Nous avons, précédemment, cité cet auteur au niveau de la définition des objets de mesure ; il faut ajouter qu'il présente aussi des moyens d'évaluer dans une démarche très cohérente.

Il souligne les aspects quantitatifs et qualitatifs d'une habileté de communication, de même que l'impossibilité de tout mesurer en termes d'objectifs quantifiables, sinon en utilisant la mesure indirecte. Ainsi, comment évaluer l'habileté à lire sinon à partir d'indices observables?

C'est pourquoi M. Masson propose de construire des instruments de mesure en définissant d'abord les éléments utiles à la démarche d'évaluation : les objectifs spécifiques, les visées qualitatives de même que les indices quantitatifs et qualitatifs. Ces indices servent à constituer des fiches d'observation pour chaque élève.

D'autres instruments de mesure et d'évaluation méritent d'être explorés davantage. C'est le cas, entre autres, de la démarche présentée par M. Jean-Guy Milot<sup>10</sup>.

---

10. Jean-Guy Milot, "L'évaluation, une réalité à cerner", dans Québec français, no 46, mai 1982, p. 54-59.

Celui-ci propose des échelles permettant de situer chaque élève en rapport avec ce que l'on considère comme un bon lecteur ou un bon scripteur. En observant les différentes manifestations des habiletés des élèves selon les aspects définis dans ces échelles, il est possible d'avoir une vue d'ensemble des capacités de chaque élève.

Au niveau de l'habileté à lire, les instruments d'évaluation développés par Françoise Dulude<sup>11</sup> et Lyne Martin<sup>12</sup> pour le primaire peuvent servir à construire des outils d'évaluation pour le secondaire et surtout à comprendre les mécanismes utilisés en lecture. Il est à noter que plusieurs pédagogues ne retiennent plus la lecture à haute voix comme un instrument valable d'évaluation de la capacité à lire de l'élève puisque ce type de lecture requiert habituellement une formation spéciale.

Jocelyne Giasson-Lachance<sup>13</sup> a dressé une liste des tests de lecture standardisés ; le répertoire comprend 19 tests standardisés conçus avant 1978. De plus, on y retrouve des textes pouvant servir à l'évaluation des niveaux de lecture des élèves de 1<sup>re</sup> année jusqu'en 6<sup>e</sup> année. Les

- 
11. Françoise Dulude, "Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire", Vie pédagogique, no 15, novembre 1981, pp. 17-29.
  12. Lyne Martin, "Illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année", Vie Pédagogique, no 15, novembre 1981, pp. 30-32.
  13. Jocelyne Giasson-Lachance, Techniques d'évaluation de la lecture, Publications PPMF Laval, Éditions Ville-Marie, 1980, 75 p.

textes sont suivis de 5 questions qui permettent de classer l'élève par rapport à 3 niveaux de lecture<sup>14</sup> :

- 1) Le niveau d'indépendance : le niveau auquel l'élève peut lire et comprendre seul un texte.
- 2) Le niveau d'apprentissage : le niveau auquel l'élève peut lire seul mais a besoin de l'aide du professeur pour bien comprendre le texte.
- 3) Le niveau de frustration : le niveau auquel le matériel devient inaccessible à l'élève.

Finalement, Mme Giasson nous présente brièvement trois autres outils de mesure de la lecture : le test de closure, les questions de compréhension devant répondre à 20 exigences précises dans leur formulation et enfin la technique d'analyse des méprises.

Parmi les instruments de mesure dans le domaine de la lecture, le test de closure semble offrir plusieurs possibilités qui ont été peu exploitées au Québec. Il est vrai que les formules de calcul de la lisibilité ne sont pas toujours faciles à utiliser.

Le test de closure, mis au point par W. Taylor en 1953, implique qu'on supprime un mot sur cinq dans un texte, habituellement en commençant par le 5<sup>e</sup> mot. Chaque mot supprimé est remplacé par des soulignés

---

14. Ibid., p.15.

de longueur uniforme pour ne pas donner d'indice au sujet qui tente de retrouver les mots manquants. Seul le mot exact est accepté, sans faute d'orthographe grammaticale ni faute d'orthographe d'usage empêchant d'identifier le mot avec certitude.

Cet outil de mesure a l'avantage de ne pas astreindre l'élève à une double compréhension : la compréhension du texte et la compréhension des questions sur le texte.

Le calcul du score s'effectue à l'aide d'un tableau qui fait correspondre les résultats obtenus à un pourcentage en compréhension classique<sup>15</sup>. Ainsi le résultat de 44% en closure équivaut à 75% en compréhension classique, tandis qu'un 55% devient 90% en compréhension classique.

La technique du test de closure permet non seulement d'évaluer le niveau de difficulté d'un texte mais aussi d'évaluer la capacité de compréhension d'un élève et même son utilisation comme technique d'enseignement. Elle peut aussi servir à coter les livres en bibliothèque pour les adapter aux élèves. Elle permet de mesurer quatre aspects différents de la lecture : la compréhension sémantique, la compréhension syntaxique, la compréhension lexicale et la vitesse de lecture.

---

15. Voir tableau présenté par Gilles Fortier, "Le test de closure, un outil pédagogique", dans Québec français, no 46, mai 1982, p.80.

Au Québec, en février 1983, le ministère de l'Éducation publiait un guide d'évaluation en classe pour le primaire<sup>16,17</sup>. On y retrouve la volonté d'instaurer une démarche évaluative dans l'esprit du nouveau programme. Le Ministère propose alors quatre (4) formes de mesure :

1. l'observation systématique à l'aide de grilles;
2. le questionnement oral (individuel le plus possible);
3. le questionnement écrit;
4. l'analyse de certaines productions à partir de critères définis d'avance, connus des élèves et utilisés de façon uniforme.

Dans ce guide, le ministère de l'Éducation présente les principaux éléments de la démarche évaluative en vue de familiariser l'enseignant avec cette démarche et de l'habiliter à élaborer lui-même des instruments pour l'évaluation des apprentissages. Il fournit aussi des prototypes d'instruments d'évaluation formative qui correspondent aux formes mentionnées ci-dessus.

Une particularité intéressante de ce guide c'est qu'il identifie cinq (5) opérations que doit effectuer un lecteur pour trouver une information dans un texte<sup>18</sup>. Nous en présentons ici un résumé :

- 
16. M.E.Q., Guide d'évaluation en classe, Primaire, Introduction générale, février 1983, version préliminaire, 38 p.
  17. M.E.Q., Guide d'évaluation en classe, Primaire, Français, février 1983, version préliminaire, 79 p.
  18. Ibid., pp. 33 à 35.

- 1- Le repérage : repérer des mots ou expressions qui réfèrent explicitement à l'information cherchée.
- 2- La sélection : distinguer parmi les informations données, celles dont le lecteur a besoin de celles qui ne sont pas pertinentes pour lui compte tenu de son intention.
- 3- Le regroupement : établir des liens entre les informations dispersées dans un texte.
- 4- L'inférence : trouver une information en faisant appel à des connaissances que l'élève a déjà ou grâce à des informations explicites dans le texte.
- 5- Le jugement : relever les mots qui réfèrent à des sentiments et à des opinions ; discriminer entre ce qui est information et ce qui est opinion de l'auteur ou entre ce qui est vrai et fondé et ce qui ne l'est pas.

C'est donc dire qu'il est possible de construire des instruments de mesure permettant d'évaluer chaque élève vis-à-vis sa capacité à utiliser ces cinq (5) opérations, surtout en élaborant des questions portant sur un texte, questions qui devront toucher à chacune des opérations décrites.

Au niveau de l'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit, le guide du primaire définit des orientations intéressantes mais il reste à construire les instruments de mesure qui permettent :

... d'observer dans quelle mesure les élèves peuvent rédiger un texte :

- qui est compréhensible par le lecteur auquel il est destiné;
- qui convient au projet de communication et,
- qui est conforme aux exigences du code écrit<sup>19</sup>.

---

19. Ibid., p. 37.

En rapport avec la maîtrise du code orthographique en situation de communication écrite, le guide propose d'utiliser une division en trois

(3) critères de base pour situer chaque élève :

- 1- l'acquisition de connaissances justes où l'élève applique parfois les connaissances en voie d'acquisition;
- 2- l'acquisition d'automatismes où l'élève est en voie de maîtrise c'est-à-dire qu'il applique une connaissance déterminée dans plusieurs cas;
- 3- le développement de l'autonomie où l'élève applique une connaissance de façon automatique et a appris à se corriger de manière autonome.

Cette classification nous semble intéressante pour construire des grilles d'observation d'acquisition de connaissances orthographiques. Par contre, la répartition par degrés présentée dans le tableau 2 (voir annexe II) nous semble peu réaliste actuellement et mériterait d'être étudiée et expérimentée davantage.

En ce qui concerne "l'ordre" d'enseignement secondaire, le Guide pour l'évaluation dans la classe de français langue maternelle, Formation générale, Edition de rodage<sup>20</sup>, définissait quelques pistes qui ont été reprises et améliorées dans le Guide d'évaluation en classe, Français langue maternelle, secondaire<sup>21</sup>. Dans ce guide, les instruments de

---

20. Jacques René, op. cit., 138 p.

21. M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, 16-7221-05.

mesure proposés sont des listes de vérification, des grilles d'accompagnement, des fiches diagnostiques et des fiches-synthèses. De plus, des exemples d'application sont fournis de même que des scénarios d'apprentissage et d'évaluation touchant six (6) formes de discours au programme de la 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire.

Même si ce guide propose des avenues à explorer qui sont intéressantes, il reste encore beaucoup à faire dans le développement d'instruments de mesure et d'évaluation au secondaire.

Actuellement, nous pouvons considérer les instruments de mesure et d'évaluation comme peu nombreux. Dans quelques commissions scolaires, des conseillers pédagogiques et des professeurs de français construisent des grilles d'évaluation. Cependant, il est regrettable que plusieurs instruments de mesure soient peu diffusés à l'extérieur de la commission scolaire d'origine.

La consignation des informations recueillies pour l'évaluation est indispensable afin de suivre la progression d'un élève. Il devient alors nécessaire de développer une forme différente de celle du bulletin scolaire traditionnel pour répertorier les informations recueillies. La forme la plus populaire est celle du bulletin descriptif dans lequel il n'y a pas de notes mais des indications quant au degré de réussite de chacun en regard d'objectifs bien définis et de critères précis et observables. Plusieurs initiatives ont déjà été entreprises en ce sens



par les commissions scolaires. A titre d'exemple, nous mentionnerons le document de Jeanine Bélanger<sup>22</sup>, conseillère pédagogique à la commission scolaire Rouyn-Noranda. Depuis sa première publication, ce bulletin a subi quelques transformations. Actuellement, un bulletin regroupe le 1<sup>er</sup> cycle du primaire tandis que le deuxième bulletin regroupe le 2<sup>e</sup> cycle. En 1985-86, il devrait être utilisé dans toutes les écoles élémentaires de la commission scolaire Rouyn-Noranda. Ce bulletin transmet aux parents des informations assez générales sur les objectifs atteints ou non-atteints par l'élève; les informations détaillées sont disponibles auprès du professeur.

S'inspirant du modèle de bulletin descriptif en cours à la commission scolaire Rouyn-Noranda pour le niveau primaire, des professeurs de français de 1<sup>re</sup> secondaire sont en train d'élaborer un bulletin descriptif qui sera mis en application dès septembre 1986.

Faisant partie de l'équipe de travail, nous nous permettons de reproduire ici ce bulletin auquel nous sommes arrivés, tout en sachant très bien que des modifications seront apportées l'an prochain.

Ce bulletin a été construit en vue d'informer les parents sur les acquis des élèves et sur les acquisitions en voie de réalisation. Il met l'accent sur les réussites des élèves.

---

22. Jeanine Bélanger, "Evaluation descriptive au primaire", dans Liaisons, vol. 7, no 2, janvier 1983, pp. 8-10.

Nous avons tenté de réduire au minimum la longueur du bulletin (7 pages dans la version définitive qui est présentée ici). Il nous semble difficile de réduire davantage même si nous prévoyons que, très bientôt, les autres matières viendront ajouter leur partie évaluative au bulletin descriptif, ce qui risque d'augmenter considérablement le volume du bulletin.

Voici donc, à la page suivante, ce bulletin descriptif suivi d'explications de la légende utilisée pour évaluer les habiletés.



# COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA

70 est, rue Des Oblats, C.P. 908, Rouyn, Qué  
J9X 5C6

## FRANÇAIS 1RE SECONDAIRE

### BULLETIN DESCRIPTIF DES APPRENTISSAGES

Année scolaire 86-87

#### ELEVE

NOM: _____
PRENOM: _____
CODE PERMANENT: _____
ADRESSE: _____
_____
TELEPHONE: _____
DATE DE NAISSANCE: _____
<i>Jour Mois Année</i>
AGE AU 30 SEPTEMBRE: _____
NOM DES PARENTS:
PERE: _____
MERE: _____
TUTEUR: _____

#### ECOLE

ECOLE: _____
ADRESSE: _____
_____
TELEPHONE: _____

#### DESTINATAIRE

NOM: _____
PRENOM: _____
ADRESSE: _____
_____
TELEPHONE: _____

*Chers parents (ou tuteur),*

*Ce bulletin vous sera envoyé quatre fois par année. Il a pour but de vous informer de façon précise sur le cheminement de votre enfant. Prenez-en connaissance avec l'aide de votre enfant. Vous êtes invités vous et votre enfant à y ajouter vos commentaires personnels.*

*Veillez ensuite le signer et le retourner à l'enseignant responsable. A la fin de l'année, ce bulletin demeurera la propriété de l'élève.*

\_\_\_\_\_  
SIGNATURE DU DIRECTEUR

ECOLE: \_\_\_\_\_

EVALUATION DES OBJECTIFS DU FRANÇAIS 1 Le SECONDAIRE

1e Les objectifs énoncés sont imprimés en majuscules. Le compositeur de l'enfant fait à l'objectif une évaluation globalement selon la légende suivante:

- 1. Réussit avec grande aisance
- 2. Réussit facilement avec
- 3. Réussit avec un peu d'aide
- 4. Réussit avec beaucoup d'aide
- 5. Réussit moyennant et grâce aux difficultés

2e Les objectifs indifférenciés sont fournis de la façon suivante:

- en écrit  Indique que l'objectif est atteint
- en écrit vide  Indique que l'objectif est en voie d'acquisition et sera à nouveau évalué en cours d'année.
- en x temps  Indique que l'évaluation éprouve de la difficulté que cet objectif.

EXEMPLE:

OBJECTIF TERMINAL

EVALUATION GLOBALE: 3

PRODUCTION	ECRITTE				ORALE				
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
NOTE ENFANT REDIGE OU FORMULE ORALEMENT DIFFÉRENTS DISCOURS PROPRES À REPONDRE À SES PRINCIPAUX BESOINS DE COMMUNICATION PERSONNELLE ET SOCIALE									
1. <u>Qualité de l'information</u>									
1.1 <u>Qualité des informations nouvelles ou insuffisantes pour le récepteur</u>									
1.2 <u>Formule des informations nouvelles</u>									
2. <u>Organisation de l'information</u>									
2.1 <u>Introduit bien le sujet</u>									
2.2 <u>Utilise un ordre logique adéquat</u>									
2.3 <u>Formule une bonne conclusion</u>									

Francçais: pédagogie de la communication

C'est à l'initiative des différents enseignants de communication que votre enfant développe son habileté à parler, lire et écrire.

	INFORMATIF	INCITATIF	EXPRESSIF	IMAGINAIRE (art)	LUDIQUE (jeux)
	<p>Liste un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Liste un mode d'emploi ou des instructions, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Écoute un exposé à caractère épidémiologique, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Écrit un texte à caractère épidémiologique, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Lit un récit d'aventures, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>
	<p>Fait un exposé oral à caractère épidémiologique sur un sujet non lié à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Fait un mode d'emploi ou des instructions, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Écrit un texte à caractère épidémiologique, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Écrit un récit d'aventures caractérisé par un événement, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>	<p>Écoute ou lit un conte à caractère ludique, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.</p>

FRANÇAIS 1er CYCLE

1. Réussit avec grande aisance
2. Réussit facilement seul
3. Réussit avec un peu d'aide
4. Réussit avec beaucoup d'aide
5. Réussit rarement et éprouve des difficultés

COMPREHENSION	ECRITE				ORALE				
	ETAPES	I	II	III	IV	I	II	III	IV
VOTRE ENFANT LIT ET ECOUTE DIFFERENTS DISCOURS PROPRE A REPENDRE A SES PRINCIPAUX BESOINS DE COMMUNICATION PERSONNELLE ET SOCIALE.									
1. <b>Habiletés de compréhension</b>									
1.1 Identifie les faits et les informations									
1.2 Identifie les actions à poser									
1.3 Identifie les sentiments									
1.4 Identifie les éléments du récit d'aventure									
1.5 Identifie les jeux de sonorité									
1.6 Reconstruit le sens du message									
1.7 Interprète un message									
1.8 Compare deux messages									
1.9 Résoud un ou des problème(s) de communication									
1.10 Juge et critique un message									
1.11 Fournit une rétroaction, s'il y a lieu									
2. <b>Habiletés à utiliser ses connaissances</b>									
2.1 Lexique									
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicite le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire</li> </ul>									
2.2 Syntaxique									
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifie les phrases qui servent à affirmer ou à nier des faits, à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression des sentiments.</li> <li>• Identifie ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs, les adjectifs possessifs et démonstratifs).</li> </ul>									

- 1. Réussit avec grande aisance
- 2. Réussit facilement seul
- 3. Réussit avec un peu d'aide
- 4. Réussit avec beaucoup d'aide
- 5. Réussit rarement et éprouve des difficultés

ETAPES	PRODUCTION				ECRITE				ORALE			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
<p>VOTRE ENFANT REDIGE OU FORMULE ORALEMENT DIFFERENTS DISCOURS PROPRES A REpondRE A SES PRINCIPAUX BESOINS DE COMMUNICATION PERSONNELLE ET SOCIALE</p>												
1.	<b>Choix de l'Information</b>											
	1.1 Choisit des informations nouvelles ou intéressantes pour le récepteur											
	1.2 Fournit des informations nombreuses											
2.	<b>Organisation de l'Information</b>											
	2.1 Introduit bien le sujet											
	2.2 Utilise un ordre logique adéquat											
	2.3 Formule une bonne conclusion											
	2.4 Utilise un titre											
	2.5 Utilise bien les paragraphes											
	2.6 Fait des liens entre les phrases ou les paragraphes (transition)											
	2.7 Présente un texte propre et bien calligraphié											
	2.8 Utilise des illustrations, des dessins, des schémas pour compléter les informations											
3.	<b>Formulation de l'Information</b>											
	3.1 Précise les informations à l'aide des adjectifs, des compléments et des adverbes											
	3.2 Utilise un vocabulaire riche et varié											
	3.3 Varie les tournures de phrases (affirmatives, interrogatives, exclamatives, dialogues)											
	3.4 Utilise une variété de langue appropriée											
	3.5 Utilise adéquatement les référents (pronoms et adjectifs)											
	3.6 Utilise les mots de relation appropriés (prépositions, conjonctions, pronoms relatifs)											
	3.7 Utilise les temps logiques des verbes											
	3.8 Tient compte de la rétroaction en utilisant certains éléments pour améliorer sa communication											



# APPRÉCIATION DE L'EFFORT DE L'ÉLÈVE

Commentaires de

l'enseignant(e)

l'élève (auto-évaluation)

tape	<p>J'ai bien travaillé pendant l'étape. <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> UN PEU</p> <p>Je suis satisfait(e) de ma participation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> parce que:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
tape	<p>J'ai bien travaillé pendant l'étape. <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> UN PEU</p> <p>Je suis satisfait(e) de ma participation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> parce que:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
tape	<p>J'ai bien travaillé pendant l'étape. <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> UN PEU</p> <p>Je suis satisfait(e) de ma participation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> parce que:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>J'ai bien travaillé pendant l'étape. <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> UN PEU</p> <p>Je suis satisfait(e) de ma participation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> parce que:</p> <hr/> <hr/> <hr/>





### FRÉQUENTATION SCOLAIRE

ÉTAPES	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Total
NOMBRE DE JOURS D'ABSENCE					
NOMBRE DE JOURS DE CLASSE					

### DEMANDE D'ENTREVUE

ÉTAPES	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
DES PARENTS				
DE L'ENSEIGNANT(E)				
DE LA DIRECTION				

### SIGNATURES ET COMMENTAIRES DES PARENTS OU TUTEURS

1<sup>re</sup>  
É  
T  
A  
P  
E

Signature: \_\_\_\_\_

2<sup>e</sup>  
É  
T  
A  
P  
E

Signature: \_\_\_\_\_

3<sup>e</sup>  
É  
T  
A  
P  
E

Signature: \_\_\_\_\_

4<sup>e</sup>  
É  
T  
A  
P  
E

Signature: \_\_\_\_\_

## BULLETIN DESCRIPTIF EN FRANÇAIS

### EXPLICATIONS DE LA LÉGENDE

1= Réussit avec une grande aisance

Lorsque l'élève dépasse de beaucoup les exigences de la mesure de l'objectif ou des objectifs à évaluer.

2= Réussit facilement seul

Lorsque l'élève exécute facilement et sans aide la tâche demandée, après s'être exercé pendant un temps suffisant d'apprentissage où il aura pu recevoir de l'aide.

3= Réussit avec un peu d'aide

Lorsque l'élève corrige une inexactitude dans sa production après que l'enseignant lui ait souligné l'erreur sans l'expliquer.

4= Réussit avec beaucoup d'aide

Lorsque l'élève a besoin d'explications, de manipulations, d'exemples, d'encouragements pour parvenir à exécuter la tâche.

5= Réussit rarement et éprouve des difficultés

Lorsqu'au moment de l'évaluation, l'élève reçoit de l'aide, des explications et des encouragements mais ne parvient pas à surmonter les difficultés. L'élève est alors en situation d'échec.

Pour signaler que l'élève éprouve des difficultés vis-à-vis certains aspects d'un objectif, on utilisera alors un crochet rouge.

Ce crochet rouge signifie que l'objectif sera retravaillé avec l'élève avant de procéder à une autre évaluation.

Au secondaire, le ministère de l'Éducation serait en train de mettre au point des instruments de mesure informatisés qui seraient disponibles en 1986 par le biais de la Banque d'instruments de mesure (B.I.M.).

En attendant, le professeur de français au secondaire doit développer ses propres instruments de mesure et d'évaluation, informatisés ou pas.

C'est pourquoi nous avons élaboré des grilles de mesure et d'évaluation en expression écrite qui viennent compléter les informations du bulletin descriptif même si, présentement, les chiffres de la grille ne correspondent pas tous exactement avec ceux du bulletin et qu'un ajustement sera nécessaire.

Ces grilles sont complétées uniquement par le professeur et servent à celui-ci en premier puis à l'élève ensuite. Elles doivent être continuellement remises à jour pour tenir compte des progrès réalisés par les élèves. Aussi les avons-nous conçues en vue d'une gestion rapide à l'aide d'un micro-ordinateur. Sur ce point, nous n'avons pas encore trouvé le logiciel vraiment adéquat, mais nous continuons notre recherche. Il n'en reste pas moins que les grilles peuvent être utilisées sous leur forme imprimée.

Voici donc, dans les pages qui suivent, ces grilles d'observation :

## Tableau X

Grilles de mesure et d'évaluation en expression écrite

## Explication des grilles

## Grilles I à IV

Les grilles comprennent trois types d'indications :

## 1° Identification de l'élève :

- numéro correspondant à l'ordre alphabétique des noms
- nom(s) et prénom(s) de chaque élève
- âge et degré scolaire antérieur (D.S.A)
- groupe d'appartenance dans l'école

## 2° Indicateurs d'apprentissage :

- numéro correspondant aux objectifs d'apprentissage; le chiffre avant le point indique le lien avec un objectif terminal, le chiffre après le point indique un objectif intermédiaire

Exemples : 1.00 indique un objectif terminal

1.05 indique un objectif intermédiaire

- description des indicateurs d'apprentissage en termes de manifestations observables ou mesurables. Ces indicateurs sont regroupés selon des manifestations :
  - A- applicables à tout type de texte
  - B et C- applicables à un type de discours particulier
  
- degré de difficulté de chaque objectif en fonction de la réussite, de la complexité et de la fréquence de réussite des élèves du même degré. Cette évaluation est présentement hypothétique et demande à être refaite après une expérimentation assez longue

Signification des cotes par ordre décroissant de difficulté:

- ND : notion nouvelle d'apprentissage difficile
- NM : notion nouvelle d'apprentissage moyen
- NF : notion nouvelle d'apprentissage facile
- AA : autonomie normalement acquise au primaire
- MA : maîtrise normalement acquise au primaire

3° Légende d'évaluation formative :

- date à inscrire : moment où l'observation a été faite
- cote d'évaluation à inscrire (même cote que celle du bulletin descriptif)

Choix entre 5 cotes :

- 1= Réussit avec une grande aisance
- 2= Réussit facilement seul

## GRILLE I

1re secondaire

Habiletés en expression écrite

Fiche individuelle

No :	Nom:	Prénom:	Age:	D.S.A.:	Gr.:						
No d'indicateur - Indicateurs d'apprentissage			Degré de difficulté	Légende d'évaluation formative							
A) Lors de la rédaction d'un texte, l'élève				(date 1)	(date 2)	(date 3)	(date 4)	(date 5)	(date 6)		
1.00	-choisit les informations qui conviennent		AA								
1.01	-choisit des informations nouvelles ou intéressantes pour le récepteur		AA								
1.02	-fournit des informations assez nombreuses		AA								
2.00	-organise les informations de façon satisfaisante		AA								
2.01	-introduit bien le sujet		AA								
2.02	-utilise un ordre logique adéquat		AA								
2.03	-formule une bonne conclusion		AA								
2.04	-utilise un titre		MA								
2.05	-utilise bien les paragraphes		ND								
2.06	-fait des liens entre les phrases ou les paragraphes (transition)		ND								
2.07	-présente un texte propre et bien calligraphié		AA								
2.08	-utilise des illustrations, des dessins, des schémas pour compléter les informations		AA								
3.00	-formule les informations convenablement		NM								
3.01	-précise les informations à l'aide des adjectifs, des compléments et des adverbes		AA								
3.02	-utilise un vocabulaire riche, précis et varié		AA								
3.03	-varie les tournures de phrases (affirmatives, interrogatives, exclamatives, dialogues)		ND								
3.04	-utilise une variété de langue appropriée		AA								
3.05	-utilise adéquatement les référents (pronoms et adjectifs)		AA								
3.06	-utilise des mots de relation appropriés (prépositions, conjonctions, pronoms relatifs)		ND								
3.07	-utilise les temps logiques des verbes		NM								

## GRILLE I (suite)

1re secondaire

Habiletés en expression écrite

Fiche individuelle

No :                      Nom:                      Prénom:                      Age:                      D.S.A.:                      Gr.:

No d'indicateur - Indicateurs d'apprentissage	Degré de difficulté	Légende d'évaluation formative					
		(date 1)	(date 2)	(date 3)	(date 4)	(date 5)	(date 6)
A) Lors de la rédaction d'un texte, l'élève (suite)							
4.00 -orthographe correctement	ND						
4.01 -les mots usuels (90%) en recourant au dictionnaire lorsque c'est nécessaire	NM						
4.02 -les homophones déjà étudiés (grille 11) en recourant à ses notes personnelles au besoin	NM						
4.03 -les verbes (conjugaisons et accords) (grille III) en recourant à un précis de grammaire ou autre écrit au besoin	ND						
4.04 -les noms et les adjectifs (grille IV) en recourant aux instruments pouvant l'aider (grammaire, guide personnel...)	ND						
4.05 -les mots demandant la majuscule	AA						
4.06 -utilise bien les signes orthographiques (accents, cédilles, traits d'union, tréma, apostrophes)	AA						
4.07 -les sigles, abréviations, symboles	NM						
5.00 -utilise une bonne syntaxe	NM						
5.01 -place l'adjectif qualificatif au bon endroit	AA						
5.02 -forme des phrases complètes avec présence du verbe, du sujet et des compléments nécessaires	AA						
5.03 -utilise la ponctuation appropriée	NM						
5.04 -utilise les pronoms de façon convenable	AA						
5.05 -fait les coupures en fin de ligne en ne coupant pas les syllabes	MA						
5.06 -dans une phrase complexe, dispose clairement les compléments (circonstanciels ou autres)	ND						

## GRILLE I (suite)

1re secondaire

Habiletés en expression écrite

Fiche individuelle

No :                      Nom:                      Prénom:                      Age:                      D.S.A.:                      Gr.:

No d'indicateurs - Indicateurs d'apprentissage	Degré de difficulté	Légende d'évaluation formative					
		(date 1)	(date 2)	(date 3)	(date 4)	(date 5)	(date 6)
<b>B) Lors de la rédaction d'un récit d'aventures, l'élève:</b>							
6.00 -fait une bonne description:	NM						
6.01 -du personnage principal	NM						
6.02 -des personnages secondaires lorsque c'est nécessaire	ND						
6.03 -des lieux où l'action se déroule	NM						
6.04 -des objets importants	ND						
6.05 -de la situation menaçante	NF						
6.06 -des actions qui sont vraisemblables, nombreuses et intéressantes	NM						
6.07 -de la situation finale	NF						
6.08 -des sentiments des personnages	ND						
6.09 -des moments du déroulement précis (indices de temps marquant les étapes du récit)	NM						
6.10 -des dialogues en utilisant les marques nécessaires (ponctuation, verbe et sujet annonçant qui parle)	ND						
<b>C) Lors de la rédaction d'un texte expressif l'élève:</b>							
7.00 -exprime ses opinions et ses sentiments	NM						
7.01 -trouve des arguments valables en appuyant ses opinions sur des faits	NM						
7.02 -manifeste suffisamment ses goûts et ses émotions	ND						



## Grille II

Fiche individuelle

4.02	Homophones	Degré de difficulté	Légende d'évaluation formative					
			(date 1)	(date 2)	(date 3)	(date 4)	(date 5)	(date 6)
4.02.01	a/à	AA						
4.02.02	ou/où	MA						
4.02.03	on/ont	AA						
4.02.04	son/sont	MA						
4.02.05	mon/m'ont/mont	AA						
4.02.06	ton/t'ont	AA						
4.02.07	sa/ça	AA						
4.02.08	se/ce	NM						
4.02.09	mes/mais/met/mets	AA						
4.02.10	ses/ces/s'est/sais/sait	NM						
4.02.11	sans/s'en/sens/sent/sang/cent	ND						
4.02.12	ni/n'y	AA						
4.02.13	dans/d'en	AA						
4.02.14	la/là/l'a	NF						
4.02.15	peu/peux/peut	AA						
4.02.16	plutôt/plus tôt	NF						
4.02.17	terminaisons des verbes é/er/ez/ai	ND						
4.02.18	terminaisons des noms é/er/ée/ez	NM						

## Grille III

Fiche individuelle

4.03 Verbes	Degré de difficulté	Légende d'évaluation formative					
		(date 1)	(date 2)	(date 3)	(date 4)	(date 5)	(date 6)
Finales des verbes à:							
4.03.01	-l'imparfait indicatif	AA					
4.03.02	-présent indicatif	AA					
4.03.03	-présent impératif	AA					
4.03.04	-présent conditionnel	AA					
4.03.05	-futur simple indicatif	AA					
4.03.06	-passé simple indicatif	ND					
Accord des verbes avec:							
4.03.07	-sujet simple (nom propre, nom commun)	MA					
4.03.08	-sujet "je, tu, il, elle, ils, elles"	AA					
4.03.09	-sujet "nous, vous"	MA					
4.03.10	-sujet "on"	NF					
4.03.11	-sujet "qui"	ND					
4.03.12	-sujet séparé par un écran	NM					
4.03.13	-plusieurs sujets (noms ou pronoms)	NM					
Accord des participes passés:							
4.03.14	-employés seuls	AA					
4.03.15	- " avec l'auxiliaire "être"	AA					
4.03.16	- " avec un verbe copule	NF					

## GRILLE IV

Fiche individuelle

4.04 Noms et adjectifs	Degré de difficulté	Légende d'évaluation formative					
		(date 1)	(date 2)	(date 3)	(date 4)	(date 5)	(date 6)
4.04.01 -Noms propres avec majuscules	AA						
4.04.02 -Noms accompagnés d'un déterminant indiquant le genre et le nombre	AA						
4.04.03 -Déterminants (adjectifs qualificatifs, articles, adjectifs possessifs, etc.) accompagnant un nom indiquant le genre et le nombre	NM						
4.04.04 -leur	NM						
4.04.05 -tout	ND						









GRILLE V (connexes)

Fiche - groupe \_\_\_\_\_

4.03 Verbes		Numéros d'indicateurs d'apprentissage et degré de difficulté															4.04 Noms et adjectifs					
No	Nom(s) Prénom(s)	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	01	02	03	04	05
		AA	AA	AA	AA	AA	ND	MA	AA	MA	NF	ND	NM	NM	AA	AA	NF	AA	AA	NM	NM	ND



Les instruments de mesure peuvent prendre plusieurs formes encore peu exploitées. En ce sens, la mesure peut être effectuée de façon collective et verbale par l'observation des réponses des élèves. Les informations recueillies de cette façon sont plus volatiles. Ainsi, on pourrait utiliser des grilles d'observation de groupe et même des appareils comme le magnétophone et le magnétoscope. C'est un procédé qui peut très bien s'intégrer dans des réunions de classe de type "diagnostic éducatif"<sup>23</sup> où le professeur tente d'obtenir une rapide évaluation des notions comprises par l'ensemble des élèves du groupe en regard des méthodes d'enseignement/apprentissage utilisés.

### C. Procédés d'évaluation

A cette étape, les informations ont été recueillies et elles ont subi un traitement d'analyse et de regroupement. Elles ont même permis au professeur de porter des jugements sur l'atteinte d'objectifs intermédiaires et terminaux. Mais l'évaluation formative exige davantage : l'enfant doit participer à l'évaluation en vue de développer son autonomie et sa responsabilité face aux apprentissages.

---

23. William Glasser, Des écoles sans déchets, traduction de Schools Without Failure, Editions Fleurus, Paris, 1973, p. 166.

L'auto-évaluation offre des avantages énormes même si sa réalisation pose certaines difficultés. L'élève développe ainsi une autonomie essentielle à son épanouissement et contribue à développer une image de soi plus réaliste. "L'élève qui n'a pas développé cette habileté sera toujours à la remorque de l'évaluation faite par l'enseignant dans ses prises de décisions pour la conduite et l'amélioration de ses apprentissages"<sup>24</sup>. Elle permet d'intérioriser les critères d'évaluation et facilite leur utilisation.

La participation de l'élève à son évaluation ne peut que diminuer certaines tendances des élèves à se sur-évaluer, surtout chez les élèves faibles, ou à se sous-évaluer, surtout chez les élèves forts et les filles. Cette auto-évaluation permettrait à plusieurs élèves d'accroître leur perception de leurs capacités en ne se référant plus à une seule appréciation mais à plusieurs critères d'un même objectif.

L'auto-évaluation accroît les attitudes positives face à l'évaluation, en autant que l'enseignant donne une rétro-action sur chaque auto-évaluation et fournit des moyens de corriger les lacunes. Selon nous, la comparaison entre l'évaluation de l'élève et celle de l'enseignant est susceptible d'éclairer davantage les décisions correctives à prendre.

---

24. Marie-Thérèse Boisvert, "Développer l'habileté à s'auto-évaluer. Pourquoi, Comment?", dans Québec français, no 57, mars 1985, p. 54.

L'évaluateur créatif, non seulement sait analyser les besoins de l'apprenant et comprend ses intérêts, mais il sait aussi le faire participer aux changements : voilà la véritable force motivationnelle<sup>25</sup>.

La co-évaluation entre pairs nous semble être un procédé à utiliser avec prudence étant donné que plusieurs élèves se montrent assez susceptibles face à certains commentaires de leurs collègues de classe. Mais si elle ne conduit pas à une notation, elle peut sans doute se faire plus aisément et contribuer à la connaissance des capacités de chacun.

Malgré l'utilité de tous ces procédés, l'évaluation du maître demeure celle qui a le plus d'importance pour l'élève. Il est certain que plusieurs jugements seront empreints de subjectivité, mais cette subjectivité peut être réduite par l'accumulation de plusieurs données sur un aspect précis. Il ne faut pas exagérer non plus les effets de ces jugements subjectifs puisqu'en définitive il nous apparaît que le jugement du professeur expérimenté est habituellement très valable. Malgré tout, une description détaillée des critères est fortement à conseiller, puisque les jugements reposent sur eux et sur les outils de mesure.

---

25. André Ouellet, L'évaluation créative, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1983, p. 28.

En employant l'évaluation formative, le professeur sera amené à se demander : "Quand faut-il intervenir?" Nous serions portés à dire : "Tout le temps, c'est-à-dire avant, pendant et après les apprentissages". Mais il nous semble préférable que l'enseignant intervienne lorsque l'élève ne progresse plus et le laisse aller quand ça va bien.

Lors de production écrite, il n'est pas facile d'interrompre la créativité de l'élève mais le professeur peut intervenir judicieusement à ce moment. C'est pourquoi nous avons tenté de définir un procédé d'évaluation qui respecte les besoins des élèves et les exigences d'apprentissage.

Voici donc la démarche que nous avons élaborée selon 7 étapes à franchir :

Démarche d'évaluation formative dans la production de textes écrits :

1. identification diagnostique des difficultés du groupe,
2. présentation de la pratique d'écriture et des consignes,
3. réalisation du travail avec soutien du professeur,
4. auto-évaluation et auto-correction,
5. correction du professeur,
6. révision par l'élève et correction finale,
7. bilan de l'activité.

## 1. Identification diagnostique des difficultés du groupe

L'analyse de quelques productions réalisées récemment par les élèves d'un groupe donné permet de dégager quelques aspects de l'habileté à écrire qui posent un problème à la majorité des élèves de ce groupe. Parmi les difficultés répertoriées, certaines notions sont trop difficiles à acquérir pour les élèves d'un tel niveau et ne sont pas retenues dans les objectifs du programme de ce niveau ou des niveaux antérieurs. Aussi, l'enseignant doit-il faire un choix au début de l'année et avant chaque activité d'écriture; les lacunes les plus simples à combler devraient être travaillées au commencement de l'année en allant progressivement vers des difficultés plus complexes.

Pour une activité d'écriture, il est préférable de ne pas aborder trop de difficultés en même temps. Aussi, le choix de cinq (5) ou six (6) objectifs facilement observables dans les résultats ultérieurs semble assez raisonnable. Il va de soi que ces objectifs ne touchent pas un seul domaine comme la précision ou l'orthographe mais s'agent bien avec le type de discours et les intentions de communication.

## 2. Présentation de la pratique d'écriture et des consignes

La motivation étant obtenue grâce à des activités préparatoires de mise en situation, il faut déterminer des consignes claires pour la réalisation du travail; ces consignes doivent expliciter clairement les résultats attendus ou les objectifs à atteindre. Tous les élèves doivent

comprendre les consignes avant de commencer; aussi le professeur veille à clarifier les éléments obscurs et vérifie oralement la compréhension des élèves. Les consignes devraient toujours être écrites afin que les élèves puissent y référer à tout moment dans leur travail. Les élèves doivent être avertis que ce sont ces consignes et seulement celles-là qui serviront de critères d'évaluation; par contre, il est souhaitable qu'ils aient le souci de corriger et d'améliorer l'ensemble de leur texte.

### 3. Réalisation du travail avec soutien du professeur

Durant cette étape, l'enseignant guide collectivement et individuellement les élèves en faisant observer les aspects retenus pour l'occasion. Dans un premier temps, le professeur attire l'attention sur les composantes de la situation de communication et du type de discours utilisé demandant à chacun de réfléchir sur ces points et sur l'utilisation qu'ils en font dans leur texte. Les interventions collectives ou individuelles du professeur à cette étape sont assez délicates puisqu'il doit faire attention de ne pas interrompre l'expression créatrice par des interventions trop fréquentes; de plus, les élèves ne sont pas tous rendus au même point à un moment précis, ce qui favorise davantage l'aide individuelle.

Dans un deuxième temps, le professeur attire l'attention du scripteur sur les critères touchant l'utilisation des ressources langagières (syntaxe, grammaire, orthographe). L'attention est orientée vers des

points précis qui varient d'un scripteur à l'autre. Le professeur doit rappeler aux élèves de consulter les outils susceptibles de les aider tels le dictionnaire, le précis de grammaire, leurs notes personnelles, etc. Parfois il sera même nécessaire d'indiquer des références précises et de donner des réponses précises sur des points trop difficiles pour les élèves. Cette aide individuelle ne va pas sans poser certains problèmes. Comment accorder une aide juste et efficace à tous alors que certains ne demandent jamais d'aide et que d'autres en demandent à chaque fois que surgit une difficulté? Jusqu'où aider l'étudiant tout en lui laissant le soin de trouver lui-même une réponse à sa question?

#### 4. Auto-évaluation et auto-correction

Après une première rédaction, l'évaluation formative doit fournir des moyens d'observer l'ensemble du texte pour y découvrir les améliorations à apporter. Ces moyens peuvent être variés : grilles d'auto-observation, critiques par un élève, supervision du professeur, etc. Cette réflexion appartient avant tout au scripteur lui-même; celui-ci doit donc développer des aptitudes à s'auto-corriger et des connaissances sur sa façon d'écrire.

Ce bilan peut prendre diverses formes. Le professeur peut produire un rapport où sont inscrites des cotes d'évaluation pour chaque critère retenu. Ce peut être une grille d'évaluation remplie par le professeur, par l'élève ou par les deux.

## 5. Révision par l'élève et correction finale

Une dernière objectivation est demandée à l'élève : celle de revoir son texte en corrigeant les erreurs ou en modifiant certaines parties. La plupart des textes pourraient être corrigés par effacement si le correcteur a utilisé un crayon à mine de graphite. Les élèves apprécient de pouvoir éviter la corvée de réécrire au complet un texte. Par contre, si le texte doit être acheminé dans un réseau de communication réelle comme le journal, une lettre avec destinataire précis, une affiche à placer dans l'école, un concours littéraire, etc., il va de soi que le texte doit être écrit très proprement avec toutes les corrections.

## 6. Bilan de l'activité

Pour fermer la boucle de l'activité, il est préférable d'échanger sur la façon dont a été vécue l'expérience d'écriture avec les satisfactions et insatisfactions de chacun. Cette discussion permet d'apporter des améliorations dans les activités et de situer les apprentissages réalisés dans un ensemble plus vaste.

Certaines pratiques sont à éviter à ce stade. La première, c'est de choisir le meilleur texte. Ce procédé a bien souvent pour conséquence de décourager les autres, surtout les plus faibles qui ne peuvent entrer dans cette compétition. D'ailleurs, l'évaluation formative ne veut pas favoriser la compétition entre les élèves : c'est plutôt un défi avec soi-même visant le dépassement.



La deuxième pratique, peu conciliable avec l'évaluation formative, c'est de faire juger les textes par les élèves. Il est préférable que lors de la lecture des textes, les élèves soient considérés comme des récepteurs privilégiés et non comme des juges.

#### D. Mécanismes de décision/action

Les informations tirées de la mesure permettent de porter des jugements sur le degré d'atteinte des objectifs. Ces informations étant utilisées par l'enseignant dans la planification de l'enseignement, des décisions doivent alors être prises.

L'évaluation formative visera à trouver des solutions pédagogiques directement liées aux activités d'apprentissage. Elle ne visera pas à accumuler des résultats qui pourraient être convertis en cotes d'évaluation dans un bulletin. C'est le rôle de l'évaluation sommative qui s'effectuera à la fin d'une étape, d'une année scolaire ou d'un cycle regroupant plus d'un degré scolaire. Celle-ci verra au classement ou à la certification des élèves. Les critères de mesure et d'évaluation seront les mêmes que ceux utilisés en évaluation formative. Cependant, en évaluation sommative, l'élève ne pourra pas compter sur l'aide de l'enseignant dans la réalisation de sa pratique de discours.

Les décisions faisant suite à l'évaluation formative porteront la plupart du temps sur le choix d'objectifs à explorer davantage ou d'activités d'enseignement/apprentissage à mettre en place pour solutionner

les problèmes d'apprentissage et pour développer davantage les habiletés langagières des élèves. Quelques exemples de décisions : utilisation de matériel pédagogique plus adapté, démarche corrective individuelle, organisation plus efficace de l'espace et du temps en classe, recherche d'activités plus significatives, partage différent des rôles, etc.

La responsabilité première de décider des meilleures solutions à mettre en pratique appartiendra au professeur; c'est lui qui devra répondre de la qualité des apprentissages réalisés auprès des autres instances en éducation et auprès de la société en général. Il est cependant souhaitable que les élèves participent le plus possible à la prise de décision puisqu'ils sont les premiers responsables de leurs apprentissages.

Les parents pourront aussi apporter leur contribution à l'amélioration des apprentissages en utilisant les informations fournies par l'enseignant pour encourager leur enfant dans ses efforts.

### III. Conditions d'efficacité de la pratique évaluative

Même si plusieurs éléments visant à l'efficacité de l'évaluation formative ont déjà été soulignés, il est bon de les reprendre brièvement et de compléter par d'autres commentaires. Ces conditions peuvent être classées selon trois champs différents : les attitudes, la planification et l'organisation matérielle.

## A. Les attitudes

Cette nouvelle forme d'évaluation impliquera que l'enseignant-évaluateur ne devra pas être perçu comme un contrôleur mais comme un observateur compréhensif et un soutien à l'apprentissage. Son rôle principal sera de stimuler la réussite et non de souligner les échecs.

Pour l'élève, ceci impliquera la conscience du rôle positif de l'évaluation, une confiance accrue envers son professeur et une attitude réflexive beaucoup plus poussée face à ses capacités. L'évaluation, pour lui, devra prendre un sens différent. Elle ne devra pas être perçue comme une récompense extrinsèque à lui et encore moins comme une condamnation de ses faiblesses. L'élève devra participer très activement à l'évaluation et savoir utiliser l'auto-évaluation. Progressivement, il sera amené à développer son autonomie et sa responsabilité; il devra apprendre à régler plusieurs problèmes sans attendre toujours l'aide de l'adulte.

Si la démarche évaluative est associée à une volonté de favoriser la réussite (comme il est souhaitable que cela se fasse), alors, les jugements positifs seront beaucoup plus nombreux et favoriseront une valorisation de soi accrue chez les élèves. Ceci ne signifie pas que les erreurs devront être minimisées mais qu'elles devront servir de tremplin aux apprentissages.

## B. La planification

Une évaluation efficace ne pourra se réaliser sans une planification soignée. Une identification exacte des objectifs poursuivis entraînera nécessairement la volonté de planifier en détail les activités d'apprentissage en fonction de tous les élèves. Le fait d'avoir 120 ou 150 élèves ne devrait pas être un blocage majeur à l'intervention du pédagogue même si les conditions sont alors très peu facilitantes.

Pour l'enseignant, il importera en premier de préciser les objectifs à atteindre et les activités de communication significatives pour l'élève. Ensuite viendra la mise en place des moyens de réalisation. Cette planification devra intégrer l'évaluation et prévoir les mécanismes de mesure et d'intervention tout en tenant compte de certaines limites.

Ainsi la pratique de l'évaluation formative sera très exigeante, surtout au niveau des productions écrites :

L'évaluation analytique et non normative de productions de discours exige un travail considérable de la personne qui évalue. En pratique, le caractère analytique de la démarche implique que chacune des productions devra être lue et relue presque autant de fois qu'il y a de critères et sous-critères. Ce procédé est donc beaucoup plus long à utiliser que la méthode de l'appréciation générale et son application, dans une pratique continue d'évaluation formative et dans un contexte d'enseignement collectif, n'ira pas sans problème<sup>26</sup>.

---

26. Gérard Scallon, "L'évaluation formative des productions de discours", dans Vie pédagogique, no 24, avril 1983, p. 5.

## CONCLUSION

Au départ, cette recherche-action visait à cerner les principaux éléments de l'évaluation formative et à dégager des pistes d'application dans la pratique pédagogique quotidienne. Sur le premier point, nous croyons avoir suffisamment fait le tour de la question même si certains passages ont pu sembler redondants. C'est que nous voulions faire ressortir de façon évidente le rôle très important de l'évaluation formative dans la démarche d'apprentissage.

L'évaluation formative semble vraiment ouvrir la voie à des apprentissages plus significatifs où les possibilités de réussite des élèves sont accrues. Elle permet de prendre des décisions pédagogiques plus adaptées puisqu'elle est basée sur de nombreuses cueillettes d'informations pertinentes qui sont organisées en vue d'un jugement plus précis. Comme l'évaluation formative est critériée, elle permet d'identifier réellement les forces et les faiblesses en cours d'apprentissage et même de diagnostiquer les causes des échecs; elle devient donc une aide précieuse pour accompagner le cheminement de chaque élève.

A propos des pistes d'application dans la pratique pédagogique quotidienne, des efforts sérieux sont faits par plusieurs intervenants de l'éducation des niveaux primaire et secondaire. L'évaluation formative ne présente plus, pour la majorité des enseignant(e)s, cette image mystérieuse et menaçante des débuts d'implantation des nouveaux programmes de français. Elle devient une réalité à vivre en classe même si

l'insatisfaction est encore grande au niveau des instruments de mesure et d'évaluation qu'il faut mettre au point ou élaborer seuls. L'évaluation formative exige beaucoup de la part de l'enseignant(e) surtout durant la période initiale de familiarisation avec la nouvelle approche évaluative; un accroissement important de la tâche est inévitable si l'on veut se doter d'instruments adaptés à ce type d'évaluation. Par contre, les espoirs suscités par l'évaluation formative devraient, à notre avis, être maintenus et encouragés par tous ceux qui tiennent à l'amélioration de la qualité du français dans nos écoles.

## Annexe 1

**PROGRAMME-CADRE DE 1969**

Dans le programme-cadre d'études du français au secondaire, nous retrouvons cinq (5) éléments importants :

- A- l'objectif général,
- B- les principes directeurs,
- C- le cadre pédagogique,
- D- l'évaluation,
- E- le plan d'études des professeurs.

A) L'objectif général

L'objectif général est "de faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée"<sup>1</sup>.

---

1. M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Langues et littératures, Programme-cadre de français, 1969, p. 6.

## B) Les principes directeurs

Ceux-ci comprennent :

- partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir, en vue d'assurer la maîtrise de la langue familière correcte, et, à un degré supérieur, d'accéder à la langue soutenue.
- l'apprentissage de langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue ... les fonctions linguistiques de parler et d'écouter, celles de lire et d'écrire ressortissent en même temps à la grammaire, à la sémantique, à la phonétique et à la stylistique.
- éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature; susciter le besoin de la création personnelle et le goût de l'oeuvre littéraire.

## C) Le cadre pédagogique

Celui-ci comprend une méthodologie où la pratique doit l'emporter sur l'enseignement théorique. Pareille conception de l'apprentissage requiert une méthode fondée sur la langue de l'élève plutôt que sur un ensemble de notions et de règles.

Le processus méthodologique présente un double cheminement : la mise en situation et l'exploitation.



La mise en situation poursuit le but de libérer le pouvoir d'expression, éveiller et stimuler l'activité créatrice, engendrer le désir de connaître. Elle concerne surtout la motivation et comprend trois phases :

Première phase : Choix des travaux qui auront le plus de chance d'intéresser l'élève compte tenu de son âge chronologique et mental et de son orientation; ensuite présentation de la façon la plus attrayante possible.

Deuxième phase : Préparation et réalisation du travail (recherche, lecture, composition).

Troisième phase : Réalisation de la communication fondée sur la notion de communication qui suppose l'existence de deux pôles : l'un est émetteur et l'autre, récepteur. Exemples : lettres envoyées à un destinataire réel, poèmes interprétés devant un auditoire.

L'exploitation, elle, vise à profiter du climat d'intérêt et d'activité où se trouve l'élève afin de parfaire sa formation sur le plan de la langue et de la pensée. Elle procède aussi en trois phases :

- 1° le travail de recherche, de création et de correction qui accompagne la communication,
- 2° l'objectivation et l'analyse critique de la communication,

3° les procédés qui, comme l'enseignement magistral, l'étude personnelle, les exercices de correction et les exercices d'approfondissement, favorisent le développement d'automatismes corrects.

#### D) L'évaluation

Le ministère de l'Education se réserve le droit de préparer des examens de fin d'études secondaires... Les examens ne subiront pas de transformations radicales... A mesure que s'implantera le programme-cadre, on créera de nouvelles techniques d'évaluation.

#### E) Le plan d'études

Le programme-cadre suggère un plan d'études que le milieu actualisera selon ses besoins et ses possibilités. Il appartient à l'équipe de professeurs d'une région ou d'une école de rédiger le plan d'études que chaque professeur adaptera selon les besoins de chaque groupe dont il est responsable.

Pour faciliter la préparation des plans d'études conformes à la démarche pédagogique suggérée (du concret à l'abstrait, du global au particulier), le programme-cadre présente les éléments essentiels de la mise en situation et de l'exploitation.

Pour la mise en situation, une liste de situations d'apprentissages, reliées à la vie courante ou à la culture littéraire, est présentée. Exemples : l'exposé, la table ronde, le message, la lettre, le poème, le conte. De plus, une liste de thèmes est offerte pour servir de lien aux activités. Exemples : le vêtement, le sport, la publicité.

Au niveau de l'exploitation, le programme-cadre définit des moyens à mettre en oeuvre dans les domaines de la langue et de la pensée.

En rapport avec la langue, il fournit une liste d'objectifs à atteindre et de connaissances indispensables. Ces objectifs et connaissances sont regroupés en quatre sections visant l'acquisition d'habiletés :

- 1° les sons et la chaîne parlée : habitudes articulatoires, accentuelles, intonatives ou reliées aux phénomènes combinatoires (liaison, élision et assimilation),
- 2° le bon usage orthographique et grammatical : habitudes d'expression correcte par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation,
- 3° les significations : habitudes à saisir le sens exact des mots et expressions qu'utilise autrui et à s'exprimer lui-même avec précision et expressivité,
- 4° la phrase : habitudes à employer des phrases complètes, dont la syntaxe soit correcte; habitudes de la variété, de l'harmonie et de l'expressivité.

En rapport avec la pensée, le programme-cadre propose de développer des habitudes de raisonnement, de jugement, d'observation et de synthèse dans l'expression de la pensée personnelle et la découverte de la pensée d'autrui. Aussi, le programme présente une liste de moyens pour développer la recherche, la mise en ordre et l'expression des idées, de même pour la découverte de la pensée d'autrui.

## ANNEXE II

TABLEAU XI - RÉPARTITION DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE EN ORTHOGRAPHE<sup>1</sup>  
SELON LE DEGRÉ DE MAÎTRISE

	DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES JUSTES	ACQUISITION D'AUTOMATISMES	DÉVELOPPEMENT D'UNE AUTONOMIE
1 <sup>re</sup>	Marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs		
2 <sup>e</sup>		Marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs	
3 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finales des verbes à l'indicatif présent avec <u>je</u>;</li> <li>- finales des verbes aux temps simples avec <u>tu</u>;</li> <li>- finales des verbes à l'indicatif présent à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel;</li> <li>- finales des verbes à l'indicatif présent à la 3<sup>e</sup> personne du singulier;</li> <li>- finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel au singulier;</li> <li>- les cas d'homophonie : m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, a/à, mes/mais, sont/son, ont/on, m'ont/mon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finales des verbes aux temps simples avec tu.</li> </ul>	Marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs.
4 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finales des verbes aux temps simples avec nous et vous;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finales des verbes aux temps simples avec nous et vous;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs.</li> </ul>

1. M.E.Q., Guide d'évaluation en classe. Primaire. Français, février 1983, pp. 63-64.

TABLEAU XI - RÉPARTITION DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE EN ORTHOGRAPHE  
SELON LE DEGRÉ DE MAÎTRISE (suite)

	DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES JUSTES	ACQUISITION D'AUTOMATISMES	DÉVELOPPEMENT D'UNE AUTONOMIE
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finale <u>ont</u> des verbes au <u>futur simple</u> à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel;</li> <li>- l'accord des verbes aux temps simples séparés du sujet par un écran;</li> <li>- terminaisons homophoniques er/é dans les structures usuelles;</li> <li>- formes du passé simple;</li> <li>- les cas d'homophonie : qui/qu'il, ou/où, peu/peut(x), ces/ses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finales des verbes à l'indicatif présent avec <u>je</u>;</li> <li>- finales des verbes à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel des temps simples;</li> <li>- finale <u>ont</u> à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel du futur simple;</li> <li>- finale des verbes à l'indicatif présent à la 3<sup>e</sup> personne du singulier;</li> <li>- finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel au singulier;</li> <li>- les cas d'homophonie : m'a/ma, t'a/ta, l'a/la, à/a, son/sont, mes/mais, on/ont, m'ont/mon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finales des verbes aux temps simples avec <u>tu</u>.</li> </ul>
5 <sup>e</sup>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs;</li> <li>- finales des verbes aux temps simples avec <u>tu</u>;</li> <li>- finales des verbes à l'indicatif présent avec <u>je</u>;</li> <li>- finales des verbes aux temps simples avec nous et vous;</li> </ul>

TABLEAU XI - RÉPARTITION DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE EN ORTHOGRAPHE  
SELON LE DEGRÉ DE MAÎTRISE (suite)

	DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES JUSTES	ACQUISITION D'AUTOMATISMES	DÉVELOPPEMENT D'UNE AUTONOMIE
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accord des verbes ayant pour sujet <u>qui</u>;</li> <li>- accord des verbes ayant pour sujet <u>on</u> ou un nom collectif;</li> <li>- formes du passé simple;</li> <li>- cas d'homophonie : on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, ce/se, qui/qu'il.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accord des verbes aux temps simples séparés du sujet par un écran;</li> <li>- terminaisons homophoniques er/é;</li> <li>- accord des verbes ayant pour sujet <u>on</u> ou un nom collectif</li> <li>- cas d'homophonie : ces/ses, ou/où, peu/peut(x).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finale <u>ont</u> à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel au futur simple;</li> <li>- finales des verbes à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel des temps simples;</li> <li>- finales des verbes à la 3<sup>e</sup> personne du singulier des temps simples;</li> <li>- finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel au singulier;</li> <li>- cas d'homophonie : m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, mes/mais, on/ont, a/à, son/sont, mon/m'ont.</li> </ul>
6 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accord des adjectifs et pronoms indéfinis;</li> <li>- formes du passé simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accord des verbes aux temps simples séparés du sujet par un écran;</li> <li>- accord des verbes ayant pour sujet <u>qui</u>;</li> <li>- terminaisons homophoniques er/é;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs;</li> <li>- finales des verbes aux temps simples avec <u>je</u>;</li> <li>- finales des verbes avec <u>tu</u>;</li> <li>- finales des verbes aux temps simples à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel;</li> </ul>

TABLEAU XI - RÉPARTITION DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE EN ORTHOGRAPHE  
SELON LE DEGRÉ DE MAÎTRISE (suite)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- le cas d'homophonie : ce/se, c'est/s'est, on/on n', n'y/ni, s'en/sans, d'en/dans, cet/cette, qui/qu'il.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finales des verbes aux temps simples à la 3<sup>e</sup> personne du singulier;</li> <li>- les cas d'homophonie : m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, mes/mais, on/ont, a/à, son/sont, mon/m'ont, ces/ses, ou/où, peu/peux/peut;</li> <li>- finales des verbes aux temps simples avec nous et vous;</li> <li>- finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel.</li> </ul>
--	--	---	--



## BIBLIOGRAPHIE

### LIVRES:

- Bertalanffy, Ludwig von, Théorie générale des systèmes, physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie, Dunod, Paris, 1973.
- Bertrand Yves et Paul Valois, Les options en éducation, M.E.Q., 1980, 462 p.
- Bloom, Benjamin S., Taxonomy of Educational Objective Cognitive Domain, traduit par Marcel Lavallée, Education nouvelle, Montréal, 1969.
- Burns R.H., Douze leçons sur les objectifs pédagogiques, C.A.D.R.E., Montréal, 1975, 132 p.
- De Landsheere, G., Introduction à la recherche en éducation, Armand Colin-Bourrellier, Paris, 1976, 403 p.
- Dussault, Gilles et Bégin, Yves, SAGE : Un pas vers l'école de demain, Presses de l'Université du Québec, INRS-Education, 1982, 218 p.
- Gagné, Robert, Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, Ed. HRW Ltée, Montréal, 1976, 148 p.
- Giasson-Lachance, Jocelyne, Technique d'évaluation de la lecture, Publications PPMF Laval, Ed. Ville-Marie, Montréal, 1980, 75 p.
- Glasser William, Des écoles sans déchets, traduction de "Schools Without Failure" par J. Chambert, Ed. Fleurus, Paris, 1973, 266 p.
- Henry, Georges, Comment mesurer la lisibilité, Paris, Fernand, Nathan, 1975, 173 p.
- Masson, Jean-Pierre, Clarifier, planifier et évaluer, Publications PPMF Laval, Ed. Ville-Marie, Montréal, 1981, 129 p.
- Masson, Jean-Pierre, La planification et l'évaluation dans la classe de français, Publications PPMF Laval, Ed. Ville-Marie, Montréal, 1980, 98 p.
- Ouellet, André, L'évaluation créative, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1983, 411 p.
- Romian, Hélène, Pour une pédagogie scientifique du français, P.U.F., Paris, 1979,
- Smith, Frank, La compréhension et l'apprentissage, Ed. H.R.W., Montréal, 1979, 255 p.

Selltiz, Claire, Lawrence S., Wrightsman et Stuart W., Cook, Les méthodes de recherche en sciences sociales, Ed. H.R.W., Montréal, 1977, 606 p.

Stufflebeam Daniel et alter, L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ed. N.H.P., Victoriaville, 1980, 462 p.

Taba, Hilda, Curriculum development : Theory and practice, New York, Brace and World Inc., 1962, 148 p.

#### DOCUMENTS:

Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Programme de maîtrise en éducation, édition révisée mai 1979, 70 p.

Claux, Roger, Clément Gauthier et Arthur Gélinas, Grille d'analyse du concept recherche-action, dans le cadre du Colloque sur la méthodologie des systèmes souples et ses applications à la recherche en éducation, s. l. n. d.

Claux, Roger et Gélinas, Arthur, La maîtrise en éducation : un programme-système ouvert, Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Hull, avril 1980, 21 p.

Commission scolaire des Mille-Iles, Politique institutionnelle en mesure et évaluation, 1978, 79 p.

Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, extrait du rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'éducation, Editeur officiel du Québec, décembre 1974, 75 p.

Conseil supérieur de l'éducation, L'activité pédagogique. Pratiques actuelles et avenues de renouveau, Rapport annuel 1981-1982, Editeur officiel du Québec, Québec, 1982, 174 p.

Conseil supérieur de l'éducation, La fonction sociale de l'institution scolaire, Tome II, Rapport 1980-1981, Editeur officiel du Québec, 1981, 74 p.

Ecole nationale d'administration publique (E.N.A.P.), Modèle opérationnel de diagnostic et d'analyse (M.O.D.A.), Montréal, 155 p.

Fontaine, France et alter, Dossier sur l'évaluation, Université de Montréal, 1979, 140 p.

Germain, St-Pierre Gemma, L'apprentissage de l'anglais langue seconde en secondaire V, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, septembre 1980, 120 p.

- Marquis, Jean-Pierre, L'analyse du style d'apprentissage : modèle et instrument, C.E.U.A.T. Rapport de maîtrise, avril 1982, 113 p.
- M.E.Q., Guide docimologique. Introduction à la mesure et à l'évaluation, Fascicule I, 1978, 14 p.
- M.E.Q., Guide d'évaluation en classe, Primaire, Introduction générale, février 1983, 37 p.
- M.E.Q., Guide d'évaluation en classe, Primaire, Français, février, 1983, 79 p.
- M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, Guide d'évaluation en classe, Français langue maternelle, Secondaire, 16-7221-05, 1984, 220 p.
- M.E.Q., Guide pédagogique, secondaire. Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle, mai 1982, 188 p.
- M.E.Q., L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, éditeur officiel du Québec, 1979, 163 p.
- M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, L'évaluation pédagogique à l'école, novembre 1981, série de dépliants non paginés, no 16-7500-01.
- M.E.Q., Programme d'études des écoles secondaires, Langues et littératures, Programme-cadre de français, 1969, 16 p.
- M.E.Q., Programme d'études, français langue maternelle, février 1981, 110 p.
- M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, Louise Bussière, Rapport d'évaluation du programme de français langue maternelle de premier secondaire (1982-1983), février 1984, 64 p.
- Parcours I. Cahier d'accompagnement, Parcours II. Cahier d'accompagnement, Centre éducatif et culturel, Montréal 1983.
- René Jacques, Guide pour l'évaluation dans la classe de français langue maternelle (secondaire), Edition de rodage, M.E.Q., 1982, 138 p..
- Roberge, Albert, Etude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, Conseil de la langue française, avril 1984, 91 p.

## REVUES:

- Archambault, Andrée, "Dans nos pages ...", dans Liaisons, Vol. 7, no 2, janvier 1983, p. 3.
- Beauchamp, René, "Une histoire à succès : la pédagogie de la réussite", dans Vie pédagogique, no 14, octobre 1981, pp. 37-41.
- Bélanger, Jeanine, "Evaluation descriptive au primaire", dans Liaisons, vol. 7, no 2, janvier 1983, pp. 8-10.
- Berger, Roland, "Favoriser ou neutraliser l'implantation du nouveau programme de français", dans Québec français, no 40, décembre 1980, pp. 44-47.
- Bettens Bernard et James Rousselle, "Nouveau programme, nouvelles pratiques?", dans Québec français, no 38, mai 1980, p. 25-29.
- Boisvert, Marie-Thérèse, "Développer l'habileté à s'auto-évaluer. Pourquoi, Comment?", dans Québec français, no 57, mars 1985, pp. 54-57.
- Chamberland, Pierre, "La rénovation de l'enseignement du français ... en Suisse, en Belgique et au Québec", dans Québec français, no 54, mai 1984, pp. 50-53.
- Cormier Roger A., Claude Lessard, Paul Valois et Louis Toupin, "La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec", dans Vie pédagogique, no 12, avril 1981, pp. 28-32.
- Doucet, Louis, "Le problème du français écrit au collégial : bilan et prospective", dans Liaisons, vol. 7, no 2, janvier 1983, pp. 16-17.
- Dulude Françoise, "Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire", dans Vie pédagogique, no 15, novembre 1981, pp. 17-29.
- Fortier, Gilles, "Le test de closure, un outil pédagogique", dans Québec français, no 46, mai 1982, pp. 78-82.
- Lamarre Marcel, "Les enseignants. Vers une pédagogie du savoir-faire", dans Le Devoir, 20 janvier 1983, p. 37.
- Martin, Lyne, "Illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année", dans Vie pédagogique, no 15, novembre 1981, pp. 30-32.
- Milot Jean-Guy, "L'évaluation une réalité à cerner", dans Québec français, no 46, mai 1982, pp. 54-59.

- Nadeau Marc-André, "L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire: un modèle d'évaluation continue, dans Actualités pédagogiques, Cegep de Trois-Rivières, 1977, 32 p.
- Noizet, Georges, "La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire. Etude expérimentale", dans Revue française de pédagogie, no 58, janvier-février-mars 1982, pp. 7-28.
- Pagé, Michel et Martin, Lyne, "Critère pour évaluer l'habileté à écrire au primaire", dans Québec français, no 46, mai 1982, pp. 68-73.
- Pagé Michel, "Entrevue avec les concepteurs", dans Québec français, no 33, mars 1979, pp. 31-34.
- Pagé, Michel et Primeau, Gilles, "Habileté à lire. Critères généraux pour l'évaluer", dans Québec français, no 46, mai 1982, pp. 60-64.
- Pagé Michel et Jean-Pierre Béland, "L'objectivation des pratiques de communication", dans Québec français, no 37, mars 1980, pp. 16-18.
- Saint-Jean Réginald et Jean-Guy Milot, "La structure du nouveau programme", dans Québec français, no 38, mars 1980, pp. 18-21.
- Sarrasin Robert, "L'objectivation et le développement des habiletés langagières", dans Liaisons, vol. 6, no 3, mars 1982, pp. 13-23.
- Scallon Gérard, "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", dans Prospectives, vol. 10, no 4, oct. 1974, pp. 263-269.
- Scallon Gérard, "L'évaluation formative des productions de discours", dans Vie pédagogique, no 24, avril 1983, pp. 4-9.
- Van Grunderbeeck, "Apprentissage et enseignement de l'écrit; bilan et prospective", dans Liaisons, vol. 7, no 2, janvier 1983, pp. 16-17.
- Vézina Alain, "Faites-moi des phrases complètes", dans Québec français, no 33, mars 1979, pp. 52-55.