

Entrevue avec les concepteurs

Numéro 38, mai 1980

Le nouveau programme de français au secondaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57004ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

(1980). Entrevue avec les concepteurs. *Québec français*, (38), 30–34.



entrevue avec les concepteurs

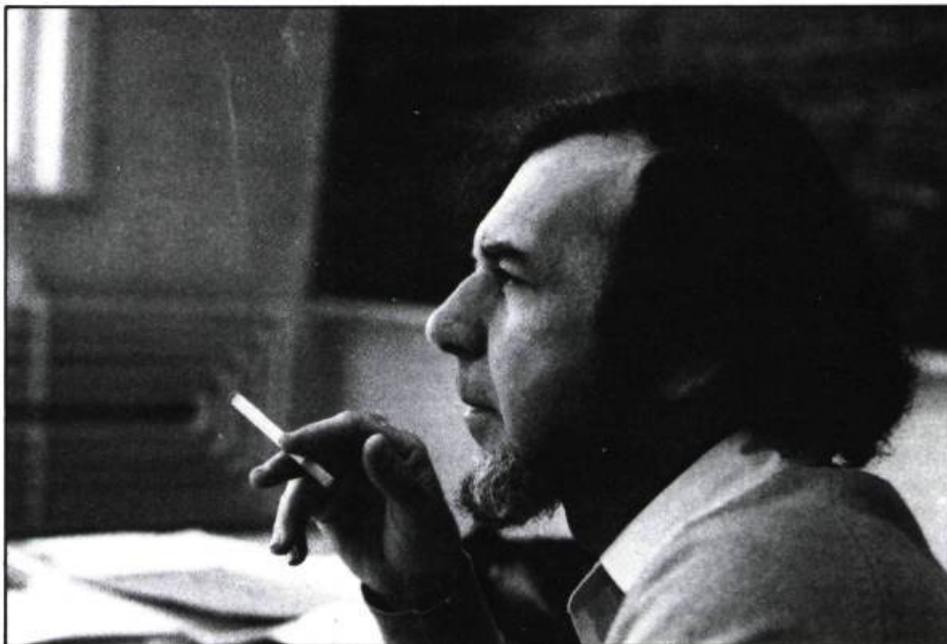
A force d'entendre parler d'une personne ou d'une chose on finit souvent par la connaître avant même de l'avoir vue soi-même. Il en sera peut-être ainsi quand vous aurez lu les questions que se sont posées quelques professeurs et conseillers après avoir pris connaissance du nouveau programme, et les réponses que les rédacteurs y ont apportées. Les questions viennent d'Irène Belleau, professeur au secondaire et présidente de l'A.Q.P.F., de Pierrette Bélanger, professeur au secondaire, d'Aline Desrochers-Brazeau, conseiller pédagogique au primaire, de Pierre Achim et de Claude de La Sablonnière, conseillers pédagogiques au primaire et au secondaire, et de Michel Vermette, professeur au cégep.

Le programme de 69 et le programme du primaire

• Quelles sont les principales différences entre le nouveau programme et le programme-cadre de 1969 ?

— Le nouveau programme est extrêmement plus précis que le programme de 69. Cette différence globale n'enlève rien à la valeur du programme de 69, parce que le propre d'un programme-cadre est de donner des orientations générales que d'autres instances doivent préciser. Ceci dit, voici quelques différences-clés.

L'objectif général du programme de 69 était centré sur la langue de l'élève en tant qu'instrument de communication et de pensée. Le nouveau programme, sans renier ce point de vue, est avant tout centré sur le développement de l'habileté à communiquer oralement et par écrit. Cette différence non de fond mais de point de vue est importante: elle détermine non seulement les contenus mais aussi le processus d'apprentissage propres à la classe de français. À titre d'exemples, voici deux conséquences: la syntaxe de la phrase est abordée, en



Jean-Guy Milot

lecture, en fonction des problèmes de lisibilité que les élèves pourraient avoir; les situations de communication ne sont pas des stratégies motivantes pour l'acquisition de connaissances sur la langue, mais servent plutôt à déterminer les pratiques de compréhension (lire/écouter) et de production (écrire/parler) à faire en classe de français pour développer les habiletés langagières des élèves.

En dégagant clairement le processus d'apprentissage, le nouveau programme remet au maître tout ce qui concerne la méthodologie; les thèmes et le triptyque « mise en situation/exploitation/achèvement » n'apparaissent donc plus dans le programme et les questions de méthodologie sont traitées dans le ou les guides qui l'accompagnent.

Dans le nouveau programme, le quatuor savoir lire, savoir écrire, savoir

parler et savoir écouter demeure mais ces quatre savoirs ne sont pas traités de façon cloisonnée: les éléments communs au savoir lire et au savoir écouter sont traités simultanément; il en est de même pour les éléments communs au savoir écrire et au savoir parler. C'est d'ailleurs ce qui explique que les contenus d'apprentissage s'articulent autour des deux axes suivants: l'habileté à comprendre et l'habileté à produire des discours.

Une autre différence majeure: les situations de communication ne sont plus uniquement identifiées par des formes de discours mais aussi par les principales intentions de communication: s'informer et informer sur un sujet donné, s'informer en vue d'actions à poser, faire connaître ses sentiments et ses opinions, satisfaire un besoin d'imaginaire, etc. Ces précisions permettent

d'énumérer clairement les pratiques de discours à faire à chaque degré.

Enfin, signalons globalement que le nouveau programme fournit pour chaque degré des objectifs terminaux et des contenus d'apprentissage regroupés sous les trois rubriques *Pratique, Objectivation de la pratique, Acquisition de connaissances*. Le programme-cadre de 69, de par sa nature, n'avait pas à traiter ces aspects. Le nouveau programme, en les traitant, devient, à notre avis, un instrument susceptible de mieux répondre aux besoins des différents responsables de l'enseignement du français: enseignants, conseillers pédagogiques, éditeurs...

• Quels sont les liens entre le programme du primaire et du secondaire? Quelles sont les différences?

— Les deux programmes retiennent nécessairement le même processus d'apprentissage: pratique/objectivation de la pratique/acquisition de connaissances. Cela est dû au fait qu'au primaire comme au secondaire, le but de la classe de français est le développement des habiletés langagières. Les deux programmes traitent des composantes de la situation de communication, du fonctionnement de la langue et des principales techniques (ex.: consultation du dictionnaire, etc.). Le programme du secondaire ajoute l'étude du fonctionnement des discours narratifs, descriptifs, analytiques, et argumentatifs et la pratique de discours qui ne pouvaient être traités au primaire (ex.: la nouvelle littéraire, l'article critique, etc.). Dans les cas où les deux programmes proposent la pratique des mêmes discours (ex.: le conte), les différences concernent les éléments notionnels, les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances. En somme, le programme du secondaire est en profonde continuité avec le programme du primaire et les différences entre les deux programmes viennent de ce qui permet, au secondaire, d'élargir le champ des habiletés langagières ou de consolider ces habiletés. Disons enfin que le programme du secondaire comprend un objectif général concernant les valeurs socio-culturelles, objectif non formulé dans le programme du primaire.

La tâche et les élèves

• Le nouveau programme favorise une pratique effective de diverses formes de discours. Comment voyez-vous cette pratique sans que les professeurs soient enterrés sous des piles de corrections?

— Disons qu'il est difficile d'établir un rapport de cause à effet entre l'objectif de la classe de français et les piles de corrections. Ce sont plutôt les pratiques



James Rousselle

nombreuses et variées et les activités d'acquisition de connaissances qui peuvent amener des piles de corrections. Mais parler de piles de corrections, c'est évoquer un maître qui, en solo à son bureau, joue du crayon rouge. Ce qu'il faut examiner, c'est moins la pertinence d'une telle activité que ses conditions d'efficacité et de rentabilité. Cet examen peut même modifier notre attitude face à la correction. Sans épuiser ici le sujet, nous pouvons énoncer deux principes dont l'application serait propre à réduire les piles de corrections: 1) la correction est rentable si elle porte sur quelques aspects et non sur tous les aspects que peuvent faire surgir les textes des élèves; 2) la correction est rentable si elle engage les élèves d'une façon ou d'une autre à «objectiver» quelques aspects de leurs performances langagières. Enfin, nous pourrions ajouter que la correction la plus rentable est celle que les élèves font eux-mêmes, individuellement ou en équipes, avec l'aide du maître. Cette dernière affirmation respecte les deux principes et constitue une façon de faire que plusieurs maîtres pratiquent mais peut-être insuffisamment. J'ai vu de mes yeux vu quatre élèves de deuxième secondaire réduire à 12 les 49 fautes d'orthographe qui décoraient un de leurs contes. Comme on donnait un point par erreur repérée et deux si elle était bien corrigée, les élèves trouvaient «payant» de se corriger, et le professeur, qui ne se gênait pas pour leur donner des «tuyaux», n'avait pas eu à saigner les copies de son crayon rouge.

• Est-ce que le maître devra se transformer en auteur de matériel et sans cesse créer son matériel? Est-ce que le programme favorise la «pédagogie de la feuille volante»?

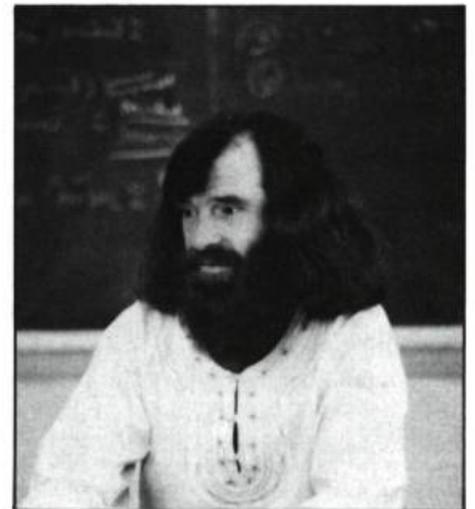
— La réponse à la première question appartient aux éditeurs et aux politiques de soutien du gouvernement. Quant à la «pédagogie de la feuille volante», si on entend par là l'art d'enseigner de façon morcellée ou l'art de remplir des périodes, nous pouvons dire que le programme est loin de favoriser un tel

enseignement. Au contraire, pour chaque degré, il appelle une planification cohérente et rigoureuse, une planification où chaque pratique de lecture, d'écoute et de production a sa raison d'être dans un ensemble clairement défini.

• Pourquoi avoir imposé au maître d'une certaine façon le processus d'apprentissage en trois temps? Ce processus est-il essentiel au programme? D'autres processus n'auraient-ils pas pu être suggérés? Est-ce nécessaire de fixer à ce point l'orientation donnée à sa pratique d'enseignement?

— Disons d'abord que les concepteurs n'ont pas choisi un processus d'apprentissage parmi d'autres pour ensuite l'imposer au maître. Il faut plutôt reconnaître que ce processus découle de l'objectif de la classe de français. En effet, tant et aussi longtemps que cet objectif sera celui de développer l'habileté à communiquer oralement ou par écrit, le processus pratique/objectivation de la pratique/acquisition de connaissances est celui qui s'impose. Cela est dû au fait qu'aucune habileté, quelle qu'elle soit ne peut se développer sans la pratique et sans l'objectivation de la pratique. Si on attribuait à la classe de français un autre objectif, le processus retenu dans le programme ne conviendrait peut-être plus.

La question laisse entendre que ce processus s'actualise en trois temps, «trois mouvements». Sans décrire ici tout le dynamique du processus, il est important de souligner que ces trois facettes ne correspondent pas nécessairement à trois leçons qui se suivent dans le temps; en effet, plusieurs activités d'objectivation se feront au cours des pratiques et d'autres, après ces pratiques; certaines acquisitions de connaissances se feront avant ou pendant les pratiques ou avant et pendant les activités d'objectivation.



Réginald Saint-Jean

Le processus est-il essentiel au programme ? Nous répondons oui. Dans la mesure où un programme doit proposer, en plus des objectifs, des contenus d'apprentissage, dans la mesure où ces contenus d'apprentissage doivent être autre chose qu'un catalogue de sujets, et dans la mesure où ces contenus d'apprentissage doivent orienter avec précision le travail à faire en classe, le processus est essentiel au programme. Enfin, il serait important de signaler que le processus n'impose pas au maître des choix méthodologiques. Certains pourront « commander » des pratiques de discours, d'autres amener les élèves à les choisir ; certains préféreront faire acquérir des connaissances par démonstration, d'autres procéderont par une démarche inductive. Tout ce que l'objectif impose, c'est qu'en classe, il y ait des pratiques de lecture et d'écoute, des pratiques d'écriture et de parole, des activités d'objectivation de ces pratiques, et des acquisitions de connaissances nécessaires à ces pratiques ou à ces objectivations.

• Qu'est-ce que l'objectivation ?

— La belle question ! Il est curieux de voir comment le nom « objectivation » est plus mystifiant que le verbe « objectiver ». L'objectivation, c'est l'opération mentale par laquelle on « objective » quelque chose, par laquelle on prend une certaine distance face à une réalité, par laquelle on prend un certain recul ou on fait un certain retour... Si on la définit de façon moins métaphorique, on peut dire qu'il y a objectivation chaque fois qu'on *identifie* une réalité, qu'on *saisit des rapports* entre les parties d'un tout (analyse) ou qu'on *situe une réalité* par rapport à une autre (évaluation). Il faut noter que le programme ne parle pas d'objectivation mais d'objectivation de la pratique. La nuance n'est pas gratuite : elle signifie qu'en classe l'objectivation portera sur les pratiques de lecture et d'écoute, et sur les pratiques d'écriture et de parole. Les élèves feront des activités d'objectivation de leurs pratiques de compréhension et de production quand ils « reliront » d'une façon ou d'une autre le discours qu'ils ont lu ou écouté ou qu'ils ont eux-mêmes produit, et cela pour reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de communication, de l'intention de l'auteur, du type de discours, des contraintes grammaticales ou orthographiques, etc. En amenant les élèves à « regarder » comment ils lisent, comment ils écoutent, comment ils disent (oralement ou par écrit), en amenant les élèves à « regarder » ce qu'ils lisent ou écoutent, ce qu'ils disent ou ce qu'ils écrivent, la classe de français sera nécessairement un lieu où ils développeront leurs habiletés langagières.

• Le programme que vous proposez s'adresse-t-il à toute la clientèle du secondaire, je dis bien à toute la clientèle de tous les milieux socio-économiques ? Et est-ce que les classes du professionnel court et du professionnel long auront le même programme ?

— Notre mandat était très clair : rédiger un programme d'enseignement du français langue maternelle pour les élèves inscrits au cours de formation générale. Même si certaines activités d'apprentissage peuvent s'appliquer à la clientèle du professionnel court ou du professionnel long, le programme, dans son ensemble, ne s'adresse pas à ces élèves. Si on devait l'utiliser pour ces clientèles, il faudrait le faire en adaptant le contenu initial. Le programme s'adresse aux élèves de tous les milieux socio-économiques. Si, dans certains milieux, il y a des problèmes de motivation, de ressources, etc., il appartient à ces milieux particuliers de les résoudre en prenant des mesures particulières au plan de l'environnement scolaire, de la méthodologie et des services. Un programme national, que ce soit de français ou de mathématiques, ne peut avoir ni la prétention ni la vertu de fixer les modalités particulières de son application.



Michel Monette

• Qu'arrivera-t-il si, dans quelques années, nous découvrons « l'infalsabilité » de la pédagogie de la communication, compte tenu des conditions dans lesquelles les enseignants se retrouveront après la négociation provinciale et les négociations locales ?

— Il serait vraiment catastrophique si les conditions d'enseignement empêchaient, un jour, les maîtres de faire lire et écouter des discours, d'en faire produire, et cela de façon intelligente. La pédagogie de la communication peut s'actualiser entre les quatre murs de la classe en exploitant la dynamique du

groupe qu'est la classe ou encore en proposant des pratiques de compréhension et de production qui peuvent se faire dans les limites de la classe. La pédagogie de la communication n'est pas une foire de diffusion de messages mais simplement un ensemble de pratiques de lecture, d'écoute, d'écriture ou de parole, pratiques dont la valeur pédagogique variera selon qu'elles se rapprocheront ou s'éloigneront des types de situations de communication avec lesquelles il y a lieu de familiariser les élèves.

Le contenu

• Quel traitement le programme réserve-t-il à l'orthographe ? L'élève aura-t-il des règles à mémoriser ?

— Le programme traite la question de l'orthographe en production seulement puisque c'est là que se situent les problèmes que rencontre l'élève du secondaire. De plus, l'accent, au niveau de cet apprentissage, est presque exclusivement mis sur le respect des contraintes qu'impose la langue à ce chapitre. Cependant, le programme définit clairement l'objectif visé par cet apprentissage : il s'agit de rendre l'élève capable d'orthographier correctement les mots qu'il écrit dans ses productions personnelles. Il ne s'agit donc pas de rendre l'élève habile à prendre un texte sous la dictée, bien que cette stratégie ne soit pas rejetée par le programme. Il s'agit là d'un moyen et non d'un but.

Pour l'orthographe d'usage, le programme propose de recourir à des instruments comme les échelles Dubois-Buyse ou Gougenheim pour établir la liste des cas à traiter en classe jusqu'en 3^e secondaire. Par la suite, ce sont les textes des élèves qui permettent d'identifier « parmi les cas retenus au programme des degrés antérieurs, ceux qu'un diagnostic révélera comme devant être traités ». Pour l'orthographe grammaticale, le programme indique, selon une progression en spirale, les cas qui devraient être abordés à chaque degré. Généralement, le programme présente les contenus orthographiques en deux blocs : ceux pour lesquels on peut viser une certaine maîtrise par automatisme ou par raisonnement, en recourant ou non à un instrument, (et alors, rien ne s'oppose à la mémorisation de règles, sinon la pertinence et la rentabilité des stratégies mises en place dans de tels cas) et ceux pour lesquels il n'y a pas lieu d'exiger une maîtrise par automatisme.

Ce second bloc regroupe des difficultés majeures, telles le pluriel des noms propres, l'accord des adjectifs désignant la couleur, l'accord du participe passé employé avec *avoir* et suivi d'un infinitif, etc.

Enfin, il convient de faire remarquer que si le programme accorde à l'ortho-

graphe la place qui lui est due, il ne lui accorde pas toute la place. Si l'habileté à écrire, c'est la capacité de respecter les contraintes orthographiques, ce n'est pas que cela.

• Quelle place le programme accorde-t-il à l'analyse logique et grammaticale ? Où se situe l'enseignement de notions comme le nom, l'adverbe, etc. ?

— Si on définit l'analyse logique comme l'activité qui consiste à étiqueter les phrases et leurs composantes selon un modèle déterminé, il faut reconnaître que le programme n'y accorde aucune place. Non pas que le programme nie toute valeur à cette activité, bien qu'il faille s'interroger sur les buts qu'elle vise et sur sa rentabilité en fonction de ces buts. Si le programme n'en parle pas, c'est surtout parce que cette activité est considérée comme une stratégie d'apprentissage et, qu'à ce titre, elle est laissée à l'initiative des maîtres ou du matériel didactique.

Lorsqu'on parle d'apprentissage grammatical, on parle de plusieurs choses qu'il convient de distinguer. Ce peut être un apprentissage lié à l'orthographe (les règles qui fixent les accords) ou lié à la syntaxe (les règles qui déterminent l'ordre des mots dans une phrase et l'agencement des phrases entre elles). Ce peut être aussi un apprentissage qui vise à nommer les choses : nom, verbe, proposition, complément, etc. Ces distinctions sont importantes car elles permettent de mieux orienter le choix des stratégies. Le programme établit ces distinctions et propose, dans chaque cas, des activités qui devraient favoriser l'atteinte des objectifs poursuivis.

Cependant, rappelons que ces objectifs sont toujours liés au développement de l'habileté à communiquer. Ainsi, le but n'est pas d'être capable de parler de la langue mais de l'utiliser, non pas dans des exercices artificiels mais à l'occasion de compréhension ou de production de discours.

Le programme ne rejette pas le recours à des exercices systématiques, au contraire ; il le propose même à titre de stratégies pour l'acquisition de connaissances. Mais il distingue le but et les moyens. De la même façon, le programme reconnaît la nécessité du métalangage pour nommer la langue et les éléments qui la composent. Le maître ne devrait jamais perdre une occasion d'appeler un nom, un nom ou un adjectif, un adjectif. Il peut aussi, s'il le juge utile, proposer des activités qui amèneraient les élèves à dégager la nature des mots et des phrases. Mais l'essentiel est de ne jamais perdre de vue l'objectif visé et de s'assurer constamment de la pertinence et de la rentabilité des stratégies proposées.



Gilles Gemme

• Les thèmes et l'exploitation thématique sont-ils écartés du programme ?

— Le programme ne propose aucun thème. Le choix d'un thème ou d'un sujet appartient au maître ou aux élèves. Quant à l'exploitation d'un thème, si on fait ici allusion au fait que le cours de français était souvent un cours de connaissances sur les transports, la pollution, l'habitation... Si en classe on traite un thème donné, ce sera parce qu'il permet d'organiser des pratiques de lecture, d'écoute, de production orale et écrite : ce sont ces pratiques qui sont objet de la classe de français et non le thème.

• Quelle place occupe maintenant la littérature dans le nouveau programme ?

— Les discours littéraires qui, au secondaire, seront objets de pratiques en compréhension et en production sont nombreux et variés. Du premier au cinquième secondaire, les élèves auront à lire des récits et des romans d'aventures, des contes, des pièces de théâtre, des nouvelles littéraires, des romans et des poèmes. Ils auront également à rédiger de courts récits d'aventures, des contes et des textes s'apparentant à des nouvelles littéraires. Si on veut déterminer quelle proportion occupent ces pratiques, nous pouvons dire, sans en faire une règle de planification de cours, qu'elles représentent les 3/7 de toutes les pratiques. Il faut ajouter à ces pratiques toutes les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances.

Enfin, si on entend par « littérature », histoire littéraire et théorie littéraire ou école littéraire, le programme n'en propose aucun enseignement systé-

matique. Les éléments de l'histoire littéraire qui pourront être traités ne seront que ceux qui permettront aux élèves de mieux comprendre les discours qu'ils liront ou écouteront. Par exemple, face à un poème de Nelligan, on pourra amener les élèves à découvrir certains événements ou certaines circonstances de la vie du poète, événements ou circonstances qui éclaireraient le poème ou qui permettraient d'en faire une nouvelle lecture.

Matériel didactique

• L'École québécoise prône le retour au manuel de base dans chaque matière. En quoi cette orientation est-elle conciliable avec le nouveau programme ?

— Si ce « retour au manuel de base » n'est qu'une métaphore pour signifier qu'il est nécessaire que les maîtres disposent d'instruments précis et fonctionnels, nous pouvons affirmer sans ambiguïté que le nouveau programme fournit toutes les données nécessaires à la production de tels instruments. Cette affirmation n'est pas gratuite : les éditeurs recevront (si ce n'est pas déjà fait) un devis élaboré par la Direction du Matériel didactique du M.E.Q., devis qui décrit quels instruments de base le programme exige. Mais si « le retour au manuel de base » laisse croire qu'il est possible d'enfermer la dynamique de l'enseignement entre deux couvertures bien cartonnées, et qu'il suffirait de tourner des pages pour résoudre les problèmes de l'enseignement, nous pouvons dire que le nouveau programme est inconciliable avec cette perception de la pédagogie. Enfin, si par « manuel de base », on entend « manuel unique », nous pouvons dire que le programme n'exclut pas ce genre d'instrument, mais il faudra se demander si ce manuel sera fonctionnel.

Évaluation

• Quels changements le nouveau programme impliquera-t-il au niveau de l'évaluation pédagogique ?

— Le premier type de changements apportés à l'évaluation est lié à la volonté qu'exprime le programme que tout apprentissage, en conséquence, toute évaluation qui s'y rattache, se fasse en fonction des buts et des objectifs fixés à la classe de français. Comme l'un des buts est le développement des habiletés langagières, l'évaluation doit donc porter sur le déroulement des apprentissages faits par l'élève et sur le degré de maîtrise atteint par celui-ci, compte tenu des éléments notionnels retenus pour son degré.

Pour éviter les interprétations divergentes, le programme, ainsi que le guide qui l'accompagnera, explicite le plus clairement possible ce qu'il faut entendre par le développement d'habiletés langagières. Dans cet optique, l'acquisition de connaissances sur la langue et sur son fonctionnement est au service de l'habileté et l'évaluation doit porter sur la capacité de l'élève à utiliser ces connaissances lors de la compréhension et la production de discours. C'est pourquoi, à chaque degré, le programme propose des activités et des objectifs terminaux formulés en terme d'habileté.

Le second type de changements apportés à l'évaluation concerne les contenus qui sont nouveaux, notamment tout ce qui touche à la situation de communication. Ces contenus n'apparaissent pas dans les programmes précédents et leur introduction exigera qu'on en tienne compte au moment de l'évaluation.

France, Suisse, Belgique

• En proposant systématiquement dans le programme la langue comme instrument de communication, avez-vous l'impression d'être novateurs par rapport à la France, à la Suisse, à la Belgique ?

— L'orientation du programme n'est pas une invention québécoise et même nous pouvons dire qu'elle n'est pas nouvelle. Elle s'est explicitement manifestée dès 1965 en France par le Rapport Rouchette et les travaux de la commission qui porte le même nom. Le mouvement Freinet apparaît aujourd'hui comme le premier cheminement fait dans l'actualisation de cette pédagogie. Les travaux de l'INRDP, menés en France depuis plus de dix ans, ont permis de mieux structurer cette orientation. En Belgique, il faut rappeler les travaux de l'équipe de Jean-Paul Laurent et d'André Fossion. Cette équipe a même mis sur le marché des manuels de classe et d'intéressants manuels destinés aux maîtres. Mais si l'orientation du programme n'est pas une invention québécoise, sa conception est foncièrement originale : nous ne connaissons pas de programmes qui définissent les contenus d'apprentissage à partir de ce qu'il y a à faire en classe ; l'objet de la classe de français est l'ensemble des activités qui permettent de développer les habiletés langagières et non seulement ce sur quoi portent ces activités. Il s'ensuit que, par exemple, ce n'est pas le conte qui est un contenu d'enseignement, mais les pratiques de compréhension et de production de contes, et les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances qui s'y rattachent. ■



l'évaluation dans la classe **de français**

Avant de dégager ce sur quoi pourrait porter l'évaluation dans la classe de français et avec quels instruments cela pourrait se faire, nous almerions annoncer l'éclairage ambiant que nous pourrions donner à toutes nos activités d'évaluation, toutes nos activités d'évaluation dans le cadre de cet article.

Une évaluation formative

Il faudrait dire en premier lieu que nous optons pour l'adoption d'un point de vue formatif. En d'autres termes, l'évaluation selon nous,

- *devrait accompagner toute démarche d'enseignement (avant, pendant, après) de façon à éclairer le professeur sur les points suivants : sur quoi intervenir, quand, comment et auprès de qui ;*
- *devrait porter sur l'apprentissage de façon à pouvoir dégager la façon dont il se déroule, en impliquant l'élève dans le processus à tous les points de vue ;*
- *devrait avoir pour objets l'habileté langagière, les apprentissages rattachés aux valeurs socio-culturelles ainsi que les connaissances nécessaires.*

Ce troisième aspect nous incite à entrer directement dans le programme, ce que nous allons faire immédiatement en prenant conscience d'une contrainte.

La contrainte des indices

Quand nous voulons évaluer une connaissance opérationnelle, ou l'habileté qui doit la contenir, nous n'avons que des indices fournis par le ou les comportements de l'élève alors qu'il(s) se manifeste(nt) en cours d'activités soit de production, soit de compréhension. Ces indices peuvent correspondre, selon

par jacques rené

le cas, aux activités d'objectivation ou aux objectifs terminaux, l'un et l'autre étant encadrés par la pratique. C'est à dessein que nous employons le mot « indices ». En effet, ce n'est pas parce qu'un élève saura, par exemple :

- identifier l'intention de l'émetteur dans un article lu en classe ;
- expliquer le sens usuel et en contexte des mots ;
- évaluer les informations dans l'article donné, etc.

qu'il nous fera la preuve qu'il est effectivement capable dans la réalité de lire un article en fonction de ses besoins et encore moins qu'il en aura le goût et qu'il le fera. Mais ces indices, compte tenu du caractère souvent artificiel du contexte scolaire, doivent nous suffire dans l'immédiat.

Une distinction : développement et maîtrise de l'habileté

Étant donné que le programme de français est axé sur le développement d'habiletés langagières, il nous paraît utile de faire une distinction entre le développement d'une habileté et sa maîtrise attendue dans le contexte de la pratique.

Le développement de l'habileté s'étend sur une plus ou moins longue étape et est encadré par l'apprentissage. La maîtrise s'identifie à un moment donné dans l'expérience scolaire.

Le développement d'une habileté s'effectue selon le processus d'apprentissage retenu par le programme : pratique d'un discours, objectivation de cette pratique et acquisition de connaissances nécessaires à cette pratique. Tout au long de l'application de ce processus, l'évaluation formative agit de façon à favoriser l'apprentissage en