

L'importance de l'emploi des objectifs didactiques

Raymond Lamérand

Volume 4, numéro 1, hiver 1978

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900065ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900065ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Les objectifs didactiques sont liés à la situation de la société en général. Se référant à des chercheurs en taxonomie, l'auteur fait appel à des dimensions culturelles, politiques, linguistiques et esthétiques pour situer comment, en Ontario, de tels objectifs sont en cours d'élaboration pour le milieu francophone.

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lamérand, R. (1978). L'importance de l'emploi des objectifs didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(1), 53-72. <https://doi.org/10.7202/900065ar>

L'importance de l'emploi des objectifs didactiques

Raymond Lamérand *

RÉSUMÉ

Les objectifs didactiques sont liés à la situation de la société en général. Se référant à des chercheurs en taxonomie, l'auteur fait appel à des dimensions culturelles, politiques, linguistiques et esthétiques pour situer comment, en Ontario, de tels objectifs sont en cours d'élaboration pour le milieu francophone.

Partout, nous voyons afficher des objectifs. Mais, pourquoi s'occuper d'objectifs, à quoi servent-ils, peuvent-ils nous être utiles ? En tant qu'enseignants, nous devons revenir sur ces questions.

Mondrian nous a créé des tableaux de blocs de couleur ; les cubistes l'ont fait à partir de formes géométriques qu'ils juxtaposaient pour traduire une vision du monde. Pourquoi ? Ils voulaient nous guider vers une autre façon de voir et d'interpréter ce qui nous environnait. Pour nous autres enseignants, nous devons revoir nos buts et les traduire comme l'ont fait les peintres de notre siècle pour formuler et pour atteindre des objectifs précis. Celui qui peint pour s'amuser, qui peint sans chercher à communiquer à un public, risque de ne pas intéresser grand monde. L'enseignant qui apprend aux élèves comment accomplir certaines tâches définies, qui vise la communication d'idées et le changement d'un comportement chez les élèves, cet enseignant réussit encore à atteindre ses buts et mener les enfants à parvenir à leurs objectifs scolaires. L'enseignant qui ne définit pas ses objectifs risque de mettre plus de temps à orienter ses élèves que celui qui s'organise et le fera d'une façon moins efficace, moins planifiée, plus sujette au jeu du hasard¹.

* Lamérand, Raymond : professeur, Université de Toronto.

Comme partout ailleurs, l'Ontario possède un Ministère de l'éducation qui désire guider les enseignants dans les grandes lignes de l'éducation des élèves. Le Ministère de l'éducation de l'Ontario diffuse par exemple *La formation aux cycles primaire et moyen* (Toronto, 1976) pour faire connaître ses valeurs, ses buts, ses objectifs. Il insiste sur le développement et le maintien de la confiance et du sens de la valeur personnelle, sur l'acquisition des connaissances et des attitudes nécessaires à une participation active à la vie sociale canadienne et sur le développement d'une sensibilité morale et esthétique nécessaire à une vie pleine et adulte. Personne ne nie ces visées-là.

L'essentiel pour nous autres enseignants, c'est de savoir ce que nous voulons que nos élèves accomplissent. Ce n'est certes pas la simple apprise par cœur des formes irrégulières des verbes être et avoir, même s'ils figurent au programme. Ce n'est même pas la mémorisation des règles de l'accord du participe passé, malgré la beauté qu'ont voulu y donner les grammairiens du dix-septième siècle. Il ne suffit pas de réclamer : « l'expression claire et nette de la pensée oralement et par écrit », car une telle formulation n'atteint pas l'acte pédagogique. Ce qu'il nous faut, c'est une détermination des objectifs scolaires qui guide et oriente le directeur d'école, le titulaire de la classe, les élèves et toute autre personne qui s'y glisse vers la cible de l'activité choisie, de la classe, de la journée. Pour être utile à l'enseignant, la définition des objectifs pédagogiques de la leçon doivent indiquer en toutes lettres le comportement visé chez l'élève.

Le comportement verbal d'un élève, comme tout autre comportement, reflète les valeurs de la société et en particulier le cadre familial dans lequel il se trouve. Si l'enfant dit :

« Tu sais-tu s'il va neiger ? »

c'est parce qu'il a entendu à maintes reprises des énoncés pareils à la maison et dans le voisinage. L'enseignant peut vouloir enseigner l'interrogation par la voie de l'inversion du verbe et du sujet pronominal ; l'enseignant peut exiger un énoncé tel que « Sais-tu s'il va neiger ? » Il n'a pas le droit de qualifier la première formulation d'incorrecte, l'énoncé étant tout à fait conforme aux règles du français parlé populaire². Depuis toujours, on distingue divers niveaux de langue — on n'a qu'à consulter un dictionnaire pour distinguer :

« Je me suis bouclé la ceinture. » « Il porte toujours une boucle. » « Elle s'est serré la boucle. » « Elle a bouclé ses valises. » « Elle porte infailliblement des boucles d'oreilles. »

Si le premier exemple est familier, les deux suivants sont plutôt populaires, alors que les deux derniers sont du niveau soutenu³.

La détermination des objectifs pédagogiques a plusieurs avantages : elle permet de traduire les directives du Ministère de l'éducation en des termes concrets et applicables à la salle de classe, elle permet au personnel cadre (surintendants, directeurs, conseillers et chefs de secteur) de s'entendre avec l'enseignant au sujet de la raison d'être d'un

certain enseignement, d'une certaine activité, d'une évaluation quelconque. Elle permet à l'enseignant de cerner les besoins des élèves, de connaître leurs antécédents et leurs intérêts, leurs sentiments et leur personnalité afin d'axer l'éducation sur la réalité vécue des enfants. Pour savoir si les élèves ont réussi, certains ont recours à des tests objectifs de rendement. C'est la raison d'être de l'ouvrage fondamental de Bloom et de ses coéquipiers : la *Taxonomie des objectifs pédagogiques* ⁴.

Bloom et ses coéquipiers ont voulu séparer les domaines cognitif, affectif et psycho-moteur dans une série de publications qui devaient encadrer le travail des éducateurs, tant ceux qui élaboraient des programmes que ceux qui se penchaient sur les questions d'évaluation scolaire. Les ouvrages généraux qui ne séparent pas ces domaines sont multiples et il pourrait sembler superflu de faire la synthèse de l'ensemble des travaux analytiques à notre portée aujourd'hui. Pour empêcher la fragmentation de la définition des objectifs didactiques, il nous incombe néanmoins d'esquisser notre synthèse dans le chapitre qui traite de la définition de l'ensemble ⁵.

Il n'est pas faux de distinguer les domaines en question, car l'enseignement d'une langue fait appel à des objectifs dans chacun des domaines, mais il est rarement utile de maintenir dans l'esprit des enseignants une fragmentation au point où on oublie que l'élève n'apprend bien que dans des conditions favorisant l'apprentissage. Parfois, par exemple, en fixant l'attention sur l'intonation d'une question, on peut sur le plan pédagogique atteindre nombre d'autres objectifs distincts : on peut influencer l'affectivité, on peut régler un problème phonologique, on peut amener l'élève à faire plus attention à l'effet de sa communication sur son prochain. Si on cherche à ce que l'élève prenne goût à la poésie de Vigneault, on peut par ce fait même l'amener à fixer son attention sur le choix de mots ou se concentrer sur l'effet de l'escalade de la force des verbes dans un poème comme *Les gens de mon pays* :

Je vous entends *rêver*
 Douce comme rivière
 Je vous entends *claquer*
 Comme voile du large
 Je vous entends *gronder*
 Comme chute en montagne
 ...
 Je vous entends demain
 Parler de liberté. ⁶

La connaissance et le goût vont de pair : la solution à un problème affectif peut régler par le même coup une difficulté phonologique. L'essentiel est de rejoindre l'élève, d'offrir à l'élève non pas un travail facile, mais quelque chose de pertinent. Appleton parle des difficultés des élèves qui ont à porter toute leur attention sur une activité scolaire, mais la solution est sans doute de rejoindre les vrais besoins des élèves et de les expliciter pour que tant les élèves que les enseignants se vouent à atteindre les mêmes objectifs ⁷.

Il s'agit d'établir une espèce de hiérarchie des objectifs pédagogiques afin que tout se tienne et qu'on évite le genre de fragmentation de l'apprentissage qu'on a découvert dans plusieurs programmes commerciaux qui offraient à l'élève le moyen de s'instruire sans l'aide d'autrui.

LE COMPORTEMENT LANGAGIER

L'enseignement des langues dépend de la vision qu'a l'enseignant de la langue, de sa nature et de sa fonction. Il dépend également des théories psychologiques de l'apprentissage linguistique qu'épouse l'enseignant. Il faudrait, donc, insister tout de suite sur quelques notions de base.

Pour commencer, revenons à la société : l'élève fait partie d'une communauté linguistique qu'il faut reconnaître et identifier. Il est inutile de faire allusion à l'enseignement de la grammaire, au bilinguisme canadien, au parler franco-québécois sans fournir des définitions, car les connotations de ces différents vocables varient dans la bouche des francophones au pays. On ne peut pas parler du comportement langagier sans préciser le cadre socio-linguistique de la discussion : il faut bien distinguer le climat culturel des francophones ontariens minoritaires et celui des francophones québécois majoritaires : ce sont deux mondes différents.

Pour beaucoup d'Ontariens, la dominance anglophone est un fait incontestable et incontesté et sur le plan socio-économique et sur le plan de la langue du travail. Selon la région de l'Ontario, la proportion de foyers qui choisit de parler anglais en famille est relativement élevée⁸, surtout où la langue des études les plus récentes a été l'anglais. Pour cette population, le bilinguisme français-anglais signifie avant tout qu'on peut s'exprimer oralement dans les deux langues. Le bilinguisme institutionnel est un idéal auquel peu de gens en 1976 croient toujours. De l'autre côté, quand on parle d'écoles bilingues (ce que le Ministère appelle « mixtes ») pour les francophones, il s'agit surtout d'écoles où on apprend bien son anglais et où beaucoup de cours se donnent en anglais. Toujours pour cette même population, le français-canadien est avant tout une forme populaire d'un français archaïque et régional qui s'oppose au « bon » français de Radio-Canada et des cours de français à l'école. Le franco-québécois (ou si on en parle, le franco-ontarien) connote un niveau populaire souvent farci d'une forte dose d'anglicismes. Le français soutenu parlé et écrit au Canada n'est pas en question dans cette description à moins que ce ne soit ce « bon » français qu'on enseigne à l'école. Les études de Léon⁹ pour la ville de Toronto et de Méar-Crine et Leclerc pour la ville de Montréal¹⁰ s'inscrivent dans l'orientation Gardner-Lambert¹¹ des travaux dans le domaine des attitudes à l'égard du français aux États-Unis et au Canada. Malgré l'intérêt de l'étude « Evaluation Reactions to Spoken Languages »¹² en 1960 à Montréal, la transformation profonde du Québec depuis lors a provoqué un glissement d'attitudes chez les Québécois ; il suffit de noter la vogue des pièces en joual de Michel Tremblay et la vigueur des débats au sujet des dialectes québécois. Aujourd'hui, on ne peut se fier qu'à des études où l'enquê-

teur distingue les attitudes vis-à-vis les parlers populaires, les formes soutenues du français parlé et écrit au Canada et cet autre français dit international que sont censés maîtriser les bourgeois parisiens des 16^e et 17^e arrondissements.

Quand on parle du français qu'on veut enseigner en salle de classe dans les écoles franco-ontariennes, on parle d'une langue prestigieuse : le français parlé et écrit du Canada. Une langue universellement critiquée par les enseignants n'est pas prestigieuse et n'a jamais été en cause dans le cadre scolaire. Comme éducateurs, nous cherchons à faire respecter les moyens d'adapter l'expression aux circonstances, au but de la communication et au public visé. Qu'il en soit conscient ou non, tout locuteur parle et écrit plusieurs variétés de sa langue maternelle. Plus l'enfant grandit, plus il reconnaît qu'il n'est pas convenable de s'exprimer avec d'autres de la même façon qu'il s'exprime auprès de ses parents. De ce point de vue linguistique découle l'énoncé d'un objectif didactique du genre :

A) L'élève parle un français convenable en adaptant son comportement communicatif aux circonstances dans lesquelles il se trouve.

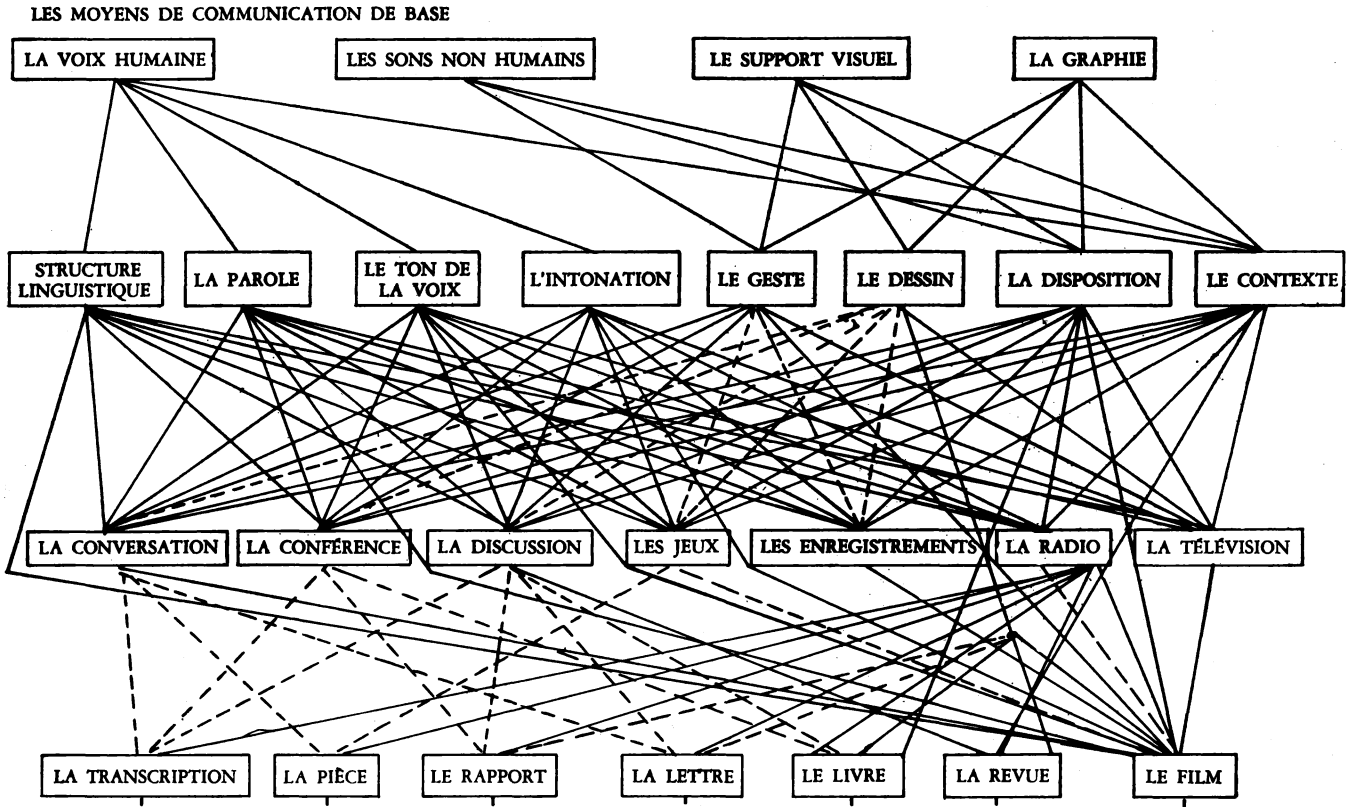
Nous y reviendrons.

Tout éducateur n'envisage pas l'apprentissage du français comme moyen de communication. Pour certains, l'apprentissage d'une langue est avant tout la maîtrise progressive des règles de grammaire et d'orthographe : voilà l'essentiel. C'est le souvenir des bonnes vieilles traditions où l'enseignant indiquait en encre rouge toutes les fautes de grammaire dans les exercices scolaires et qu'il couronnait l'effort du meilleur élève qui avait le moins d'erreurs. C'était l'époque des concours où l'enseignant dictait une liste de vocabulaire et que le meilleur élève brillait par une parfaite mémorisation de l'orthographe. Pour ces enseignants, on apprend la langue essentiellement dans deux ouvrages : le livre de grammaire (Grévisse, Galichet ou autre) et le dictionnaire (Robert, Turenne, Larousse, Bélisle). Ces deux ouvrages codifient la langue standard — le seul français prescrit dans les écoles. Il est caractéristique de ces enseignants de laisser de côté le seul vrai dictionnaire de la langue parlée : *le Dictionnaire du français contemporain* de Dubois¹⁸.

Les moyens de communication de base autorisent la structuration hiérarchique des domaines couverts par les objectifs pédagogiques que voici :

COMMUNIQUER :

- *le non-verbal* : l'odorat
- le toucher
- le geste, l'expression du visage
- la forme visuelle (support visuel, vêtements, éclairage, graphie, composition)



la forme auditive (sons non humains, éléments paralinguistiques)
 le contexte, la mise en situation, la disposition
 la culture, l'ensemble des valeurs de la communauté
 l'expression des sentiments

— *le verbal* :

la voix humaine comme telle
 la structure linguistique
 le niveau de langue
 la parole
 le ton de la voix
 l'intonation
 l'échange par la conversation
 l'échange en discussion
 le discours, la conférence
 les jeux, les directives
 les sentiments

les formes écrites

la structure linguistique
 le niveau de langue
 le ton de l'expression
 le style
 la lettre, le récit, la fable,
 le journal personnel, le résumé
 la revue, le rapport, le journal
 le livre, la pièce
 les sentiments, la poésie

les diverses présentations

la conversation
 l'enregistrement (éventuellement transcrit)
 la radio, la télévision
 le film, le téléroman, la saynète
 la bande dessinée
 la chanson
 l'interview, le questionnaire

le contenu :

adaptation aux circonstances, faits, opinions,
 connaissance de soi, connaissance des autres, observation,
 activité individuelle — expérience, esprit critique,
 solution de cas, recherche au dictionnaire ou ailleurs
 activité en petit groupe — distinction des rôles, préjugés,
 comment prendre une décision, comment écouter,

analyse des idées, leur synthèse, leur évaluation
relations interpersonnelles
attentes, intérêts, dynamisme
signification, univocité, écart de l'ambiguïté non voulue

Il y a essentiellement deux prises de position concernant l'acquisition du français : le point de vue innéiste et le point de vue behavioriste. Sans trop simplifier les débats, disons que le courant behavioriste veut que toute expression suive des patrons appris empiriquement alors que le camp contraire prétend que chaque locuteur possède le moyen d'apprendre sa langue maternelle, moyen qui comprend un certain nombre de principes innés. On peut citer comme témoin des deux pensées opposées le néo-behavioriste Skinner (Harvard) et le mentaliste Chomsky (M.I.T.) qui ont consacré une vingtaine d'années au débat ¹⁴.

Pour Skinner, tout comportement linguistique fait l'objet d'un conditionnement : le bébé qui fait sourire sa mère quand il dit « ma », l'adulte dont les salutations en attirent une réciproque. Le professeur qui se fait huer chaque fois qu'il s'approche de sa chaire subit selon Skinner un conditionnement négatif qui permet à son auditoire de le forcer de s'exprimer à partir de l'endroit choisi d'avance pour des sourires approuvateurs. L'enfant dont le français est constamment réprouvé et corrigé est conditionné ; ou son français s'« améliore » au dire des prescriptivistes ou il disparaît en faveur d'un autre latin moins critiqué.

Pour Chomsky, le bébé qui entend parler une langue commence à déchiffrer des éléments semblables qui lui permettent d'appeler sa mère en disant « ma ». L'adulte apprend les conventions propres aux différentes situations et choisit une salutation selon les circonstances, l'énoncé étant une réalisation superficielle d'une formulation profonde selon les règles innées et apprises ultérieurement. Le professeur conditionné adapte son comportement aux circonstances en choisissant dans son vaste répertoire ce qui est le plus apte à communiquer sa pensée ¹⁵.

Indépendamment des questions linguistiques, la psychologie behavioriste autorisait à Skinner un certain nombre de conseils d'ordre pratique. Pour lui, l'apprentissage n'est qu'un conditionnement selon des schémas variables ¹⁶. L'élève entend répéter des formules semblables si souvent qu'il en imite les sons et les combinaisons de sons qui sont renforcés par la réaction positive dans l'environnement (soit l'enseignant, soit le copain, soit une autre personne). Il apprend ainsi un système phonologique et un vocabulaire qu'il organise progressivement selon des patrons qui lui permettent d'échanger des expressions avec les personnes qui l'entourent ¹⁷.

Skinner a suggéré comme stratégie d'enseignement l'approximation successive chez l'élève à un objectif choisi. Il n'est pas nécessaire d'être behavioriste pour reconnaître l'avantage de se choisir un objectif qu'on peut atteindre. On ne demande pas à l'élève d'écrire une lettre à un ami sans lui avoir montré ce qu'est une lettre, comment d'après

les conventions de la société on s'adresse à telle et telle personnes et les conventions régissant l'indication de la date, du lieu d'origine de la lettre, des formules de politesse et de la disposition de la lettre sur la page. Une première tâche pourrait avoir pour objectif :

« l'élève repère une lettre personnelle dans un ensemble de documents simulant le courrier quotidien d'une famille ou d'un bureau. »

Après l'identification d'une lettre personnelle, on peut passer au respect des conventions lors de la rédaction :

« Sur une feuille de papier, l'élève écrit son adresse en haut de la page à droite. »

« Sur cette même feuille, l'élève copie du tableau noir la date immédiatement en dessous de son adresse. »

« Sur la même feuille, un peu plus bas à gauche, l'élève s'adresse à un ami en faisant précéder son nom de l'adjectif Cher qu'il fera accorder avec le nom propre — Cher pour un ami masculin, Chers pour deux amis dont au moins un est masculin, Chère pour une amie, Chères pour deux ou plusieurs amies. »

On n'a qu'à contrôler les performances des élèves pour savoir s'ils ont atteint l'objectif préconisé. La stratégie des approximations successives permettra à l'élève d'apprendre l'ensemble des conventions du français écrit progressivement et non par hasard en fonction des corrections éventuelles de l'enseignant.

Il ne faut pas séparer l'énoncé d'un objectif pédagogique et son évaluation. Si l'ensemble vise un changement de comportement de la part de l'élève, il est important de vérifier le succès éventuel de l'enseignement. Il ne suffit pas de dire : « Oh, j'ai enseigné tout ça, comment écrire une lettre et tout et tout. » La remarque risque d'être aussi inadéquate que le détail d'une analyse psychométrique qui ne serait pas relié à l'atteinte de l'objectif visé. Il faudrait toutefois s'assurer que l'objectif pédagogique de l'élève se réconcilie avec l'objectif de l'enseignant. Si l'élève veut plaire à l'enseignant et que l'enseignant désire enseigner l'orthographe de certains mots, la réconciliation est possible. Si l'élève veut faire penser à l'enseignant qu'il connaît ce que veut enseigner le maître, il n'est pas évident qu'une réconciliation se fera. L'élève ne s'intéresse pas comme tel à maîtriser les conventions en question. D'après Taylor, il vaudrait la peine de vérifier dans quelle mesure l'élève s'intéresse à l'ensemble d'objectifs pédagogiques visés par l'enseignant¹⁸. Broudy est encore plus explicite : c'est le moment de réfléchir sur l'utilité ou l'inutilité des objectifs que se proposent les enseignants¹⁹. À son avis, les travaux de recherche ont orienté la psycho-pédagogie vers des mesures peu intéressantes. On ferait mieux d'identifier les variables pertinentes et d'évaluer les performances de nos élèves en fonction de ces nouveaux critères. Quand il y a un écart entre les objectifs étudiantins et ceux des professeurs, le premier travail est de jeter un pont entre les deux et faire en sorte que les élèves recherchent ce que les professeurs préten-

dent enseigner²⁰. L'énoncé de l'objectif, donc, doit spécifier le résultat préconisé chez l'enfant de telle façon que l'élève et l'enseignant puissent tous deux constater que l'évaluation de la performance et l'atteinte de l'objectif didactique coïncident²¹.

On disait autrefois de certains professeurs qu'ils ne faisaient que préparer leurs élèves pour réussir aux examens. Pourvu qu'un test corresponde à une situation valable pour contrôler si les élèves ont atteint les objectifs préconisés, cela n'est pas un mal. S'il est important qu'une secrétaire transcrive convenablement les paroles de son patron, il va de soi qu'une dictée simulée serve de comportement critère pour savoir si l'apprenti est prêt pour affronter le monde des affaires. Si un savant doit écrire des articles érudits au sujet d'un phénomène quelconque, on sait qu'il a atteint son objectif quand il fait preuve des capacités requises dans une situation de contrôle.

Il est arrivé que des éducateurs qui n'aimaient pas l'influence de Skinner cherchaient par tous les moyens d'infirmer son travail. Ils prétendaient que Skinner avait tort de vouloir diminuer le nombre d'erreurs commises, parce que l'apprentissage selon eux n'est pas fonction d'une réponse récompensée ou conditionnée par un renforcement, mais plutôt le résultat de la reconnaissance d'une erreur et la modification du comportement verbal en conséquence. Pour Skinner, ces derniers tiennent plutôt au conditionnement négatif caricaturé par Silberman dans *Crisis in the Classroom*²². Skinner dans ses propres écrits voulait faire disparaître le cadre du conditionnement négatif : la désapprobation de la maîtresse, les détentions et y substituer des tâches que pouvaient accomplir les élèves et mériter ainsi l'approbation de l'enseignante, l'estime des camarades et surtout l'assurance, quelque subjective soit-elle, qu'ils avaient réussi²³. Il fallait pouvoir réconcilier les deux camps, car le débat n'était enfin qu'une question de nuance et un jeu de mots. On s'est mis d'accord que l'élève apprend et en reconnaissant qu'il a trouvé la bonne réponse à une question et en se corrigeant si par hasard il commet une erreur²⁴. Il n'est pas inutile de spécifier chacun des petits pas que doivent respecter les élèves pour atteindre un objectif précis (par exemple, écrire une lettre à un ami), car l'omission de la définition des étapes à respecter rend hasardeux l'apprentissage et rend difficile le diagnostic des faiblesses de l'élève. Pour être sûr de tout enseigner et pour pouvoir reconnaître les problèmes d'apprentissage, il est nécessaire de bien indiquer les objectifs pédagogiques préconisés ainsi que la performance critère qui démontre l'atteinte de l'objectif. Si donc un comportement psycho-moteur fait partie d'un objectif cognitif, il faudrait l'indiquer : par exemple,

« L'élève commence une lettre à un ami en inscrivant en haut à droite son adresse et la date et un peu plus bas à gauche, « Cher » suivi du nom de l'ami. »

COMMENT LES DÉFINIR

George Geis dans une brochure commanditée par les organisateurs du système ERIC²⁵ a fait le tour du sujet jusqu'en 1972²⁶. Comme synthèse d'un domaine où les

livres et les articles sont innombrables, son ouvrage est particulièrement précieux. En reprenant Mager et Tyler²⁷, Geis demande que l'objectif pédagogique comprenne l'activité de l'élève, les conditions dans lesquelles il l'accomplit et les critères selon lesquels il faudrait en juger. Gronlund fait remarquer que beaucoup d'enseignants portent leur attention sur la matière à enseigner — un certain contenu que les élèves doivent maîtriser²⁸. De leur côté, les théoriciens, à cause d'une préoccupation envers les capacités et les performances des gens qu'ils forment, insistent davantage sur le comportement visé chez l'élève²⁹. Nous croyons devoir marier les deux tendances : décrire un comportement en fonction de l'utilisation faite d'un contenu. Si on omet le contenu, l'enseignant ne reconnaît pas l'objectif comme étant pertinent ; si on omet le comportement visé, on laisse la porte ouverte à un enseignement purement théorique que la majorité des élèves ne peuvent pas réconcilier avec la réalité de tous les jours.

Pour répondre aux exigences indiquées, il s'agit de préciser le comportement visé en termes de rendement³⁰. On peut définir comme objectif :

« l'élève écoute des renseignements oraux au sujet d'objets coûteux : le mobilier, les appareils électriques, les véhicules moteurs, objets à l'usage du personnel de bureau. En fonction des spécifications déterminées pour le personnel, l'élève choisit les objets les mieux adaptés aux besoins du personnel de bureau et en indique le prix. »³¹

« l'élève repère dans les fiches publicitaires de trois magasins vendant des meubles de bureau les spécifications et les prix à l'unité et les compare avec les spécifications déterminées pour le personnel de bureau. L'élève choisit les objets les mieux adaptés aux besoins du personnel et en indique le prix. »³²

L'élève aspire à s'intégrer au monde du travail qu'il se représente d'habitude en fonction des émissions de télévision. La simulation de l'interview pour recruter le personnel, la simulation par la suite de diverses activités faisant appel à des expériences que l'élève ne peut pas connaître en tant que simple écolier permettent la formulation d'objectifs didactiques de ce genre. Si au contraire on vise l'utilisation du vocabulaire en question sans simulation, l'élève risque de trouver la liste de mots tout aussi indigeste que la liste des rois d'Angleterre au Moyen Âge. On peut d'ailleurs effectuer autant de transpositions qu'il est souhaitable pour une groupe donné d'élèves en choisissant, par exemple, le cadre du conseil scolaire et de l'école, le cadre de la maison et des besoins de chaque élève, le cadre d'un magasin et en particulier sa gestion. À la Fonction publique, il suffit peut-être d'exiger que l'employé puisse « comprendre des renseignements reçus oralement, de personne à personne, au sujet d'objets complexes ou dispendieux, par exemple, mobilier, appareils électriques, véhicules moteurs, etc. » 021-26-05-1 ou encore « comprendre des renseignements écrits au sujet d'objets complexes ou dispendieux, par exemple, mobilier, appareils électriques, véhicules moteurs, etc. » 010-26-04-1. En salle de classe, « comprendre », « compréhension », « interprétation » décrivent des activités difficiles à iden-

tifier. Pour être précis et utile, l'objectif pédagogique doit indiquer : « l'élève suit des directives orales (/écrites) concernant les activités en salle de classe (/à la cafeteria...) », « l'élève reconnaît et identifie l'idée principale et les idées secondaires d'un discours », « l'élève repère et indique les mots du poème qui traduisent l'énoncé... ou le sentiment de... » Quand l'élève a atteint de tels objectifs, l'éducateur n'a plus à s'inquiéter au sujet de la compréhension qu'a l'élève de telle ou telle formule. L'énonciation même de l'objectif en fournit les critères d'évaluation et le contexte préconisé.

Dans le cadre particulier de l'apprentissage d'une langue, il est essentiel de préciser le but d'un objectif cognitif donné. Il se peut que l'élève ait à savoir comment accorder un nom et un adjectif, mais il ne suffit pas de l'indiquer. Dans le cadre de la communication orale, le locuteur fait accorder l'adjectif avec un substantif féminin seulement si l'adjectif se termine en une consonne à l'écrit. Dans la communication écrite, tout adjectif se fait accorder sauf dans quelques cas de mots composés. L'accord au pluriel se fait entendre moins fréquemment encore : le signe du pluriel à l'écrit ne se prononce que si le mot suivant commence par une voyelle ou un « h » muet. Quand l'objectif porte sur l'accord du nom et de l'adjectif, il est essentiel de distinguer les circonstances : les règles s'appliquent autrement dans une conversation en langue populaire (même le genre des substantifs peut changer : « Tu vois-tu c't espèce de carotte volante : l'avion orange et gris qui atterrit par icitte ? »), en un français oral soutenu : « Tu vois atterrit cet avion-ci ? » et en un français écrit où les règles d'accord sont relativement complexes. Il ne suffit donc pas de préciser : « l'élève connaît(ra) les règles d'accord de l'adjectif avec le substantif » ; il faut ajouter une description des circonstances et le critère qui permet de vérifier si l'élève applique les « règles » dans son comportement verbal oral et écrit. On peut dire :

« Dans une conversation familière, l'élève prononce la consonne finale d'un adjectif quand il qualifie un substantif féminin. »

ou l'inverse :

« Dans une conversation familière, l'élève ne prononce pas la consonne finale d'un adjectif quand il qualifie un substantif masculin qui ne précède pas un mot du même groupe rythmique qui commence avec une voyelle. »

le tout étant complété par des énoncés au sujet du pluriel et des cas particuliers de la langue écrite.

Dans la définition d'un ensemble d'objectifs pédagogiques pour l'enseignement du français, nous prenons comme point de départ le français parlé dans le cadre de la communication interpersonnelle. On prend comme objectif général l'énoncé :

A) L'élève parle un français convenable en adaptant son comportement communicatif aux circonstances dans lesquelles il se trouve.

Cette énonciation fait appel à des objectifs secondaires :

- A1) L'élève dresse une liste de personnes qui, selon lui, s'expriment dans un excellent français.³³
- A2) L'élève analyse une conversation où une ou plusieurs de ces personnes se sont exprimées.
- A3) L'élève compare ce français avec sa propre façon de s'exprimer dans des circonstances analogues.
- A4) ...
- B) L'élève établit la morphologie des verbes utilisés au niveau soutenu dans de telles circonstances.
 - B1) L'élève respecte les terminaisons conventionnelles des verbes employés.
 - B2) L'élève choisit comme verbe auxiliaire dans les formes composées le verbe préféré par l'usage des francophones du Canada au même registre.
 - B3) L'élève choisit le mode des verbes qui caractérise le français parlé du Canada au même registre (évitant ainsi un subjonctif désuet s'il y a lieu).
 - B4) ...
- C) L'élève établit la morphologie du substantif utilisé dans de telles circonstances.
 - C1) L'élève respecte les marqueurs du nombre, distinguant le cas échéant la prononciation des substantifs dont le singulier diffère du pluriel.
 - C2) L'élève respecte les règles de liaison qui marquent le genre et le nombre moyennant les déictiques et les adjectifs.
 - C3) L'élève établit un inventaire des substantifs dont les marqueurs diffèrent dans les registres soutenu et populaire.
 - C4) ...

Allonger la liste des objectifs didactiques ainsi énoncés serait d'établir une grammaire pédagogique du français qui ferait l'objet d'un livre entier. On pourrait distinguer les langues parlée et écrite, la grammaire et le lexique passifs de l'écouteur et du lecteur et ceux que possède activement celui qui s'exprime oralement et par écrit. Certains voudraient préciser les éléments phonologiques à travailler (élision, liaison, « h » muet par exemple), d'autres insistent davantage sur les éléments syntaxiques et sémantiques.

Pour être encore plus explicite, Mackey fait voir comment respecter de tels objectifs en salle de classe³⁴, en insistant surtout sur les notions à y insérer. De son côté, Rivers rejoint les préoccupations des enseignants en précisant le contenu à apprendre dans chacun de ses objectifs³⁵. Il est possible de rendre la définition de l'objectif tellement précise que l'enseignant risque de se croire submergé par la masse de visées à atteindre. Tel a été l'effet en grande partie des ouvrages publiés par l'Instructional

Objectives Exchange³⁶. La multiplication des objectifs est telle que l'enseignant qui les voit pour la première fois devient découragé devant la complexité de la tâche qu'il doit affronter.

L'idée d'enseigner une langue comme moyen de communication est suffisamment innovatrice pour justifier une définition relativement détaillée des objectifs didactiques préconisés. Il y a essentiellement deux aspects à traiter pour chaque objectif : l'acquisition d'un comportement et d'une capacité quelconque et son exercice³⁵.

On allonge, donc, la liste qui précède en ajoutant les objectifs suivants :

- A4) L'élève reconnaît plusieurs niveaux de langue qui correspondent à des situations différentes,³⁷
- A5) L'élève identifie les facteurs qui déterminent l'usage des différents niveaux de langue (but, contexte, relations interpersonnelles),³⁸
- A6) L'élève élimine de son expression orale ce qui est propre à l'écrit,³⁹
- A7) L'élève élimine de son expression écrite ce qui est propre à l'oral,³⁹
- A7) L'élève dans un contexte donné s'exprime oralement d'après le registre qui convient au but de sa communication et à la relation qu'il prétend avoir avec son interlocuteur,⁴⁰
- A8) L'élève choisit un registre de la langue écrite pour s'exprimer par écrit à un parent ou à un ami selon les conventions qui s'imposent,⁴¹
- A9) L'élève choisit un registre soutenu de la langue écrite pour s'exprimer dans un cadre formel,⁴¹
- B4) L'élève identifie le temps et le mode des verbes du français écrit du niveau soutenu,
- B5) L'élève utilise le temps et le mode des verbes conventionnels quand il s'exprime par écrit,
- B6) L'élève choisit comme verbe auxiliaire dans les formes composées le verbe préféré au niveau soutenu de la langue écrite,
- B7) L'élève choisit comme semi-auxiliaire le temps et le mode des verbes qui conviennent selon le niveau de langue,
- B8) L'élève choisit comme régime du semi-auxiliaire le temps et le mode des verbes qui conviennent selon le niveau de langue,
- B9) L'élève reconnaît et utilise les règles de la concordance des temps,
- B10) L'élève respecte les conventions à l'égard de la personne du verbe,⁴²
- B11) Dans la langue soutenue, l'élève respecte l'accord du verbe avec la personne du pronom relatif sujet,

B12) L'élève écrit les formes verbales en indiquant correctement les accents propres à la langue standard, ⁴³

B13) L'élève respecte les formes de négation propres au registre choisi, ⁴⁴

Pour chacun des objectifs précédents, l'élève peut avoir une connaissance théorique ou éventuellement une capacité inconsciente à reconnaître ce dont il est question. La formulation des objectifs, sans fournir tous les détails circonstanciels, comprend un comportement critère qu'un évaluateur peut constater. L'élève lui-même peut essayer consciemment de réaliser les objectifs, mais dépend souvent d'une autre personne pour vérifier sa réussite. Si, par exemple, l'élève possède des connaissances nécessaires pour contrôler son comportement dans le cadre de B11, ou il pousse très loin son esprit d'analyse grammaticale ou il maîtrise la distinction des registres linguistiques où la langue populaire (même familière) admet la troisième personne du verbe malgré l'antécédent à la première ou seconde personne ⁴⁵.

C'est l'enseignant qui le premier traduit l'objectif pédagogique choisi en des activités scolaires. Il les adapte aux circonstances et au niveau de performances de l'élève. Le but du matériel didactique F1 A2 si souvent cité plus haut est précisément de faciliter ce processus ⁴⁶.

LES OBJECTIFS EN SALLE DE CLASSE

Il va sans dire que l'enseignant vise un objectif en salle de classe. En fonction de la mise à l'essai du matériel didactique F1 A2, on a appris l'importance de bien indiquer aux élèves le but des activités proposées pour atteindre l'objectif de l'enseignement ⁴⁷.

Cet article n'étudie pas la méthodologie de l'enseignement des langues modernes, car d'autres documents disponibles abordent ce thème en détail ⁴⁸. Il s'agit pour le moment d'indiquer le lien entre des stratégies didactiques suggérées et certains objectifs cités à titre d'exemple.

Dans le module *Chronologie*, l'enseignant insiste sur les notions apparentées à la séquence des événements qui se succèdent dans le temps ⁴⁹. Prenons à titre d'exemple la première activité de l'Unité B: *Récapitulation des événements et rétablissement de la séquence* ⁵⁰. Les élèves visionnent le film *Queer Birds* ⁵¹ et en discutent. L'enseignant demande aux élèves de dresser une liste des événements de ce film dans l'ordre chronologique. Les élèves choisissent spontanément dans leurs travaux écrits des mots-charnières tels que *après, avant, alors, enfin* et *ensuite* au début de leur 9^e année. Dans l'esprit de l'objectif A7) l'élève élimine de son expression écrite ce qui est propre à l'oral ⁵², l'enseignant propose aux élèves des exercices contextuels portant sur des mots-charnières pour enrichir leur rédaction ⁵³ :

au lieu de s'exprimer en *après* et *avant*, substituer *après que* plus le verbe composé à l'indicatif et *avant que* plus le verbe au subjonctif. distinguer les mots-charnières propres à l'ordre séquentiel et ceux qui identifient l'ordre raisonné, par exemple :

« Ensuite dans le désert, il monte très vite *et* devient une boule de feu qui couvre tout le ciel. Après il glisse lentement vers le sol pour *enfin* disparaître. »⁵⁴

« *D'abord*, le désert à l'aube est froid comme la neige malgré la température de l'air. L'apparition du soleil fait tout changer. Il faut remarquer *ensuite* l'absence des nuages qui permet au soleil de brûler les sables dès son lever jusqu'au coucher. Finalement, le manque d'eau et de végétation fait en sorte que la terre n'a aucun moyen de se refroidir avant la disparition du soleil ou l'arrivée de la brise du soir. »

Un autre moyen, plus traditionnel celui-ci, est d'offrir des exercices d'application aux élèves après une présentation grammaticale accompagnée d'une liste de connectifs. Cette méthode a été suivie dans l'ouvrage *Parlez mieux écrivez mieux*⁵⁵ où Daniel Campagne était chargé de la tranche morphologique et syntaxique sous le titre « Perfectionnez votre français ». Le corrigé de ses exercices figure en fin de volume pour favoriser l'auto-instruction des utilisateurs⁵⁶.

Les mêmes mots-charnières font appel à des temps verbaux qui causent des difficultés aux élèves. Ils sont parfois portés à substituer l'imparfait au passé composé qui, de son côté, implique un choix judicieux d'auxiliaire et l'accord du participe passé s'il y a lieu. C'est ainsi que les premiers exercices du module *Chronologie* abordent les objectifs B4 et B5 : l'identification et l'emploi des temps et des modes qui conviennent aux circonstances. On demande aux élèves de compléter des phrases à fenêtre d'un récit, d'ordonner les images de bandes dessinées dont l'ordre des images est brouillé et en faire le récit...⁵⁷. Tel manuel scolaire propose aux élèves d'examiner deux récits au sujet des mêmes événements pour commenter l'emploi des temps et pour suggérer des améliorations stylistiques⁵⁸. Dans les exercices classiques qui suivent les textes à étudier, on demande aux élèves de remplir les blancs dans les textes suivants par des verbes au passé composé, à l'imparfait et pour finir l'un ou l'autre temps selon les circonstances. Pour encourager l'expression écrite et lui donner un but, nous encourageons les élèves à commencer un journal personnel pour noter les faits importants de chaque journée, d'entamer une correspondance avec un(e) ami(e), de se faire publier dans l'annuaire ou dans le journal scolaire. Nous proposons aux élèves la rédaction de saynètes qui simulent le français parlé dans diverses situations. C'est l'occasion rêvée de faire remarquer la différence entre la conversation libre et la conversation simulée des dramaturges. C'est insister encore une fois sur les différences de registres entre le littéraire (pièce, dialogue des romans) et le quotidien (conversation libre, interview, réclamation, publicité).

On demande aux élèves de raconter à haute voix :

- a) un accident que vous avez vécu en tant que victime ou comme témoin,
- b) ce qui vous est arrivé pendant la fin de semaine,
- c) une histoire/un conte que vous avez appris de votre père, mère, grand-père ou grand-mère,
- d) une tragédie telle qu'une noyade, une tempête de neige...⁵⁹

Ces mêmes activités ou d'autres semblables peuvent servir de point de départ pour des rédactions (lettre, article de journal, réflexions pour l'annuaire). On peut demander aux élèves d'écrire le script qui permettrait à des copains de recréer ces événements en scène⁶⁰. L'enseignant peut même retravailler le texte et demander que les élèves le jouent en classe (avec ou sans les caméras de télévision). L'élève peut préparer un discours pour le concours oratoire à l'école ou tout simplement pour faire un compte-rendu oral en classe. L'enseignant recherche des activités scolaires pour son enseignement ; le *projet F1 A2 — cours de communication* cherche dans son ensemble à relier ces activités à l'atteinte d'objectifs didactiques relevés des documents et des programmes cadres du Ministère de l'éducation. Il fournit en plus des suggestions pour l'évaluation des performances des élèves en fonction de l'énonciation des objectifs pédagogiques visés et des critères qui en découlent.

C'est ainsi que l'enseignant est impliqué dans le choix et l'adaptation d'un matériel didactique pour respecter les besoins de ses élèves. L'administration scolaire qui a participé à l'élaboration de l'ensemble est en mesure d'en suivre l'application. Les représentants de la communauté et du Ministère de l'éducation, impliqués dès le début, sont en mesure d'évaluer l'ensemble du programme parce que les objectifs pédagogiques qu'ils ont proposé d'une façon générale finissent par se traduire par une orientation particulière des activités d'apprentissage en salle de classe. Les enseignants et les élèves qui sont conscients d'avoir atteint les objectifs qu'ils se sont fixés ont le droit d'en être fiers.

RÉFÉRENCES ET NOTES :

1. De Landsheere, V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Éditions Georges Trone SA, 1975, page 7.
2. Le Bidois, Georges et Robert, *Syntaxe du français moderne*, Paris, Picard, 1935, tome I, page 365, 2^e édition revue et corrigée, *ibid.*, 1968.
3. Robert, Paul, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, tome I, page 524, Paris, Société du nouveau Littré, 1966.
4. Traduction chez l'Éducation nouvelle, Montréal, 1970, des ouvrages portant les titres : *Taxonomy of Educational Objectives*, Volume I : *The Cognitive Domain*, Volume II, *The Affective Domain*, New York, McKay, 1956, 1964.
5. Voir p. 62.
6. Vigneault, Gilles, *Les gens de mon pays*, Montréal, Nouvelles éditions de l'Arc, 1967.
7. Woodruff, Asahel et Kapfer, P., « Behavioral Objectives and Humanism in Education : A Question of Specificity », *Educational Technology*, 12, 1972, pages 51-55.
8. Mougeon, Raymond et Hébrard, Pierre, *Le Maintien du français chez les francophones de Welland*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, (OISE), 1974, page 71.
9. Léon, Pierre, « Attitudes et comportements linguistiques : problèmes d'acculturation et d'identité », *La Sociolinguistique au Québec (Cahier de linguistique)* #6, 1976, pages 199-221.
10. Méar-Crine, A. et Leclerc, T., « Attitudes des adolescents canadiens-français vis-à-vis du franco-québécois et du français académique », *ibid.*, pages 155-170.
11. Gardner, R.C. et Lambert, W.E., *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley, Newbury House, 1972, surtout les pages 9-18.
12. Lambert, W.E. et Gardner, R.C., « Evaluation Reactions to Spoken Languages », repris *ibid.*, Reading #7, pages 293-305 — étude de 1960.
13. Il existe un français soutenu qu'il soit parlé ou écrit au Canada ou en Europe. La littérature française à travers le monde sert de répertoire pour fournir des exemples dans les dictionnaires d'une certaine importance. D'habitude, on considère ces dictionnaires trop dispendieux et trop encombrants pour les écoliers. On achète éventuellement un gros dictionnaire et une encyclopédie pour la bibliothèque scolaire. Jean Dubois *et al.* dans le *Dictionnaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1966 (voir aussi l'édition spéciale sur l'enseignement du français imprimée au Canada), donne « les moyens d'exprimer la pensée » au niveau choisi de la communication.
14. Skinner, B.F., *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957 et Noam Chomsky, « A Review of B.F. Skinner's VB », *Language*, 35, 1959, pages 26-58 repris dans J. Fodor et J. Katz (éds), *The Structure of Language*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964, pages 547-578.
15. Chomsky, Noam, *La nature formelle du langage*, Paris, Seuil, 1969, traduit d'après l'original publié en annexe à l'ouvrage de H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley, 1967.
16. Skinner, B.F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968, où il indique les méfaits d'un conditionnement aveugle.
17. Skinner, B.F., *About Behaviorism*, New York, Knopf, 1974, pages 116-117.
18. Taylor, Peter, « Where Angels Fear to Tread », *Record* 71, 1970, pages 357-369.
19. Broudy, Harry S., « Can Research Escape the Dogma of Behavioral Objectives », *School Review*, 79, 1970, pages 43-56.
20. Vandervelde, L., « Taxonomie des objectifs dans l'enseignement », *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 31, 1969, pages 11-21.

21. Craig, R., Mehrens, W. et Clarizio, H., *Contemporary Educational Psychology*, New York, Wiley, 1975, page 158.
22. Silberman, C.E., *Crisis in the Classroom*, New York, Random House, 1970, page 57.
23. Skinner, B.F., « The Science of Learning and the Art of Teaching », *Cumulative Record*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1959, page 154.
24. Skinner, B.F., *About Behaviorism*, New York, Knopf, 1974, page 66.
25. ERIC, c'est Educational Resources Information Center, une régie décentralisée ayant une vingtaine de succursales qui établissent une banque de données pour toutes les disciplines apparentées à l'éducation.
26. Geis, G.L., *Behavioral Objectives : a selected bibliography and brief review*, Stanford, ERIC Clearinghouse on Media and Technology, 1972. Voir aussi du même auteur : « Why write and use behavioral objectives », *Learning and Development*, 4, 1972, #1 (Montréal, Université McGill, CLD).
27. Tyler, R.W., « Some Persistent Questions on the Defining of Objectives », C.M. Lindvall (éd.) : *Defining Educational Objectives*, University of Pittsburgh Press, 1964, pages 77-83, Mager, 1962, cité plus haut.
28. Gronlund, N.E., *Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction*, New York, Macmillan, 1970.
29. Gagne, R.M., « The Learning Basis of Teaching Methods », N.L. Gage (éd.), *The Psychology of Teaching Methods*, Chicago University Press, 1976, pages 30-31.
30. Horabin, I., *Toward Greater Employee Productivity*. Sommet Point. Édité par l'auteur, p. 54-59.
31. Adaptation libre des objectifs énoncés plus bas : 021-26-05-1 représentant l'analyse du travail quotidien d'un fonctionnaire fédéral.
32. Adaptation libre du comportement 010-26-04-1 du même corpus.
33. *Projet F1 A2 — Cours de communication : Module : Grammaire : 9^e année*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, version provisoire, 1976, page 21.
34. Mackey, W.F., *Language Teaching Analysis*, London, Longmans, 1965, pages 335-360.
35. Rivers, W.M., *A Practical Guide to the Teaching of French*, New York, Oxford University Press, 1975, pages 4-43.
36. I.O.X., Instructional Objective Exchange, Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education, Los Angeles, California 90024.
37. *Projet F1 A2 — Cours de communication : Module : Niveaux de langue 9^e année*, Objectif 1, page 19.
38. *Ibid.*, #3.
39. *Ibid.*, #4.
40. *Ibid.*, #5.
41. *Ibid.*, page 20, Critère d'évaluation #2.
42. *Projet F1 A2 — Cours de communication 9^e année : Module : Grammaire*, pages 7-9.
43. *Ibid.*, pages 11-12.
44. *Ibid.*, page 29.
45. Le Bidois, Georges et Robert, *Syntaxe du français moderne*, Paris, Picard, volume I, 1935, 2^e édition revue et augmentée, 1968, pages 288-289.
46. L'ensemble des modules est disponible aux Études franco-ontariennes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 252 ouest, rue Bloor, Toronto M5S 1V6. S'adresser à Mme Y. Ross. Le projet a fait l'objet de maintes études, voir en particulier, *le Rapport intérimaire*.

47. *Projet F1 A2 — Cours de communication 9^e année : Document : Méthodologie*, page 13. Voir aussi, R. Lamérand, « Que nos élèves communiquent en français », à paraître dans un recueil édité par G. Bernard sur l'éducation franco-ontarienne.
48. *Ibid.*, les deux documents ci-haut mentionnés.
49. *Projet F1 A2 — Cours de communication 9^e année : Module : Chronologie*, page 1.
50. *Ibid.*, page 17.
51. McGraw-Hill, New York.
52. Voir p. 66.
53. *Op. cit.*, notes 49 et 50, page 13.
54. *Op. cit.*, notes 49, 50 et 53, page 13, #3.
55. *Parlez mieux, écrivez mieux*, Montréal, Sélection du Livre, 1976, pages 260-264.
56. *Ibid.*, pages 515-516.
57. *Op. cit.*, notes 49, 50, 53 et 54, pages 7-8.
58. Belleau, I. et al., *Itinéraire grammatical, secondaire I*, Montréal, éditions France-Québec, 1975, pages 142-143.
59. *Op. cit.*, notes 49, 50, 53, 54 et 57, page 10.
60. Lamérand, R., *op. cit.*, note 47, pages 14-15.