

Les ambiguïtés de l'évaluation

Pierre Angers and Colette Baribeau

Number 65, March 1987

Dossier programme

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45369ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Angers, P. & Baribeau, C. (1987). Les ambiguïtés de l'évaluation. *Québec français*, (65), 79–82.

les ambiguïtés de l'évaluation

Depuis les cinq dernières années, nous pouvons constater que l'évaluation constitue l'un des sujets privilégiés d'étude, de discussion et d'expérimentation des différents intervenants au primaire. Notre intention est d'analyser les programmes en vigueur au primaire et de mettre en relation les orientations pédagogiques qui les fondent avec les pratiques qui en découlent. En effet, un bref survol de ces programmes nous permet de constater que tous sont sensiblement rédigés de la même façon. Dans une première partie, nous retrouvons le cadre pédagogique général et les principales articulations qui leur servent de bases ou de fondements: conception de l'homme et de son développement, conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Une deuxième partie expose les objectifs spécifiques à atteindre dans chacun des champs disciplinaires et une troisième partie présente les pratiques évaluatives susceptibles d'informer les différents partenaires sur les résultats de l'apprentissage.

Les orientations pédagogiques

Tentons tout d'abord de préciser les orientations pédagogiques qui fondent les programmes et de distinguer les lignes de convergence.

Les programmes d'études et les guides publiés par le Ministère de l'éducation proposent des orientations pédagogiques qui s'appuient sur une conception humaniste de la personne, de l'apprentissage et de la relation entre l'enseignant et l'élève¹.

pierre angers
et
colette baribeau

Cette assertion s'avère relativement exacte lorsqu'on analyse les textes qui présentent les fondements; l'expression de soi, la communication, la créativité, la liberté sont des valeurs tenues pour privilégiées; le point de centration est le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions. De ces postulats découle une conception de l'apprentissage où l'enfant est présenté comme l'agent actif et premier de son apprentissage. L'apprentissage est conçu comme une expérience qui se déroule à l'intérieur de la conscience. L'apprentissage est souvent lié au processus de croissance:

[...] nous nous retrouvons à tout instant de notre vie, en instance d'apprendre quelque chose de nouveau, d'utile et d'important et qui nous aide à grandir².

Cette conception de l'apprentissage appelle une conception de l'enseignement où le maître est un guide, une aide, une personne-ressource dont le rôle est très important.

Il appartient au maître de faciliter la relation enfant-environnement et de permettre à l'élève l'expression de ses besoins. Le maître jouera aussi un rôle de guide et de personne-ressource [...]³.

Définition de l'évaluation

Ces balises étant posées, abordons maintenant la question de l'évaluation. Les programmes présentent plusieurs définitions de l'évaluation conçue parfois comme un simple jugement, souvent comme un processus de collecte de données, de jugement et d'action conséquente⁴.

Établissons au départ une première distinction autour de laquelle s'articulera notre argumentation. Distinguons d'abord la réflexion critique et le jugement de l'évaluation. D'une part, nous définissons l'évaluation comme une activité spécifique spécialisée. Évaluer, c'est faire le point sur un cheminement. Cette activité est composée d'un ensemble d'actes coordonnés (collecte de données, compréhension, jugements) et elle est effectuée au terme d'un apprentissage. D'autre part, nous soutenons que les opérations de la réflexion critique et du jugement constituent l'une des composantes essentielles du processus cognitif et, à ce titre, les opérations de la réflexion critique et du jugement font partie intégrante de tout apprentissage cognitif. Pour qu'on puisse affirmer qu'une connaissance est acquise, l'apprenant doit porter un jugement, donner son assentiment: est-ce que «cela», je le sais? La réponse à cette question est un oui ou un non, assorti bien sûr de nuances et appuyé de preuves.

de les distinguer clairement. Plusieurs autres textes définissent l'évaluation en jumelant les deux aspects. Dans le programme de mathématique, nous retrouvons l'énoncé suivant:

[...] le maître et l'élève font de l'évaluation formative quand, à la suite des résultats obtenus à l'examen, ils décident de travailler davantage à l'apprentissage d'une notion, de procéder différemment dans leurs démarches, d'opérer des révisions ou bien de reprendre certaines manipulations⁶.

Que signifie dans ce contexte «procéder différemment dans leurs démarches»? Les activités de manipulation font-elles partie de l'enseignement ou de l'apprentissage? Selon qu'il s'agit de l'un ou de l'autre aspect, les termes changent de sens. Dans ce même esprit, constatons qu'il est donné pour objectif à l'évaluation de:

*vérifier les acquis préalables, s'assurer de la pertinence de la planification, améliorer l'apprentissage et l'enseignement, s'assurer que les conditions environnantes favorisent l'apprentissage, favoriser l'interaction élève-enseignant, vérifier le degré d'atteinte d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs [...]*⁷.

Nous croyons que toutes ces visées sont intéressantes, souhaitables, mais que, présentées ainsi, sans autre procédé que l'accumulation, elles ne présentent pas une argumentation convaincante.

Il y aurait donc lieu de distinguer l'évaluation comme tâche du maître et l'évaluation comme tâche de l'apprenant. Ces deux partenaires peuvent effectuer des activités spécifiques qui, pour l'un, peuvent porter et sur l'enseignement et sur l'apprentissage et, pour l'autre, sur un apprentissage ou un ensemble d'apprentissages. Lorsqu'il est question des objectifs d'apprentissage et des programmes, nous pensons qu'il serait préférable que la cible de l'évaluation soit l'apprentissage de l'élève. Ceci serait d'ailleurs conforme aux orientations pédagogiques définies dans le cadre général.

L'objet de l'évaluation

Après avoir précisé quelles sont les cibles que l'on retrouve dans les programmes actuels et quelles pourraient être les cibles de l'évaluation, tentons maintenant d'identifier les objectifs poursuivis. La plupart des programmes prônent la primauté de la démarche et du processus sur le produit. Un texte est particulièrement explicite à ce sujet et résume bien l'idée générale:

L'évaluation découle du besoin de faire le point sur son propre cheminement [...] le mode d'évaluation privilégié en éducation est sans contredit celui qui est axé sur le processus, sur la démarche et non sur le produit. Moyen de formation pour l'enfant, l'évaluation lui permet d'examiner, d'apprécier et de diriger sa propre démarche. Elle l'amène à trouver, à l'intérieur de son cheminement, un degré de satisfaction tel qu'il puisse apprendre à dépasser ses limites en poursuivant allègrement une démarche à caractère authentique⁸.

Reprenons notre première distinction et voyons l'éclairage nouveau qu'elle apporterait à ce moment. À notre connaissance, aucun des programmes ne présente les opérations du jugement comme composante essentielle du processus d'apprentissage. Il y aurait donc lieu d'introduire, lorsque l'on traite d'une évaluation centrée sur le processus, le rôle primordial de la réflexion critique. Dans cette optique, nous ne parlerions plus de «moyen de formation pour l'enfant» mais bien de fonction constitutive de la démarche; nous ne parlerions plus de «besoin», de «satisfaction» ou de «dépassement», mais d'opérations essentielles du processus cognitif. L'apprentissage est inachevé tant qu'il n'y a pas de réflexion critique.

Sans nous étendre trop largement sur cette question, notons au passage que le programme de français ne précise pas avec netteté que l'objectivation constitue un procédé pédagogique et de ce fait entretient une confusion quant à l'objet sur lequel porte l'objectivation:

l'objectivation prend en considération l'opération de production du discours dans son ensemble, c'est-à-dire le discours produit et les différents facteurs de la communication⁹.

[...] ce qui l'amène [l'écologiste] à revenir sur sa performance pour en analyser les différentes dimensions qui ont trait au contenu du message (le réel traité dans le discours) et sa forme (les éléments de la langue et des formes de communication dont il fait usage)¹⁰.

Que signifie l'expression «prendre en considération»? Est-ce que cela se réduit à tenir compte de? Ou est-ce que cela comprend aussi autre chose? Peut-on dire que l'opération de production du discours est de même nature que le discours produit? Le fait d'associer ces deux éléments ne produit-il pas automatiquement la centration sur le produit, ce que d'ailleurs tend à illustrer la deuxième citation? L'opération de production d'un discours est composée d'une multitude d'activités externes et d'opérations mentales qui les sous-tendent¹¹. Ces opérations mentales sont internes et les produits qui en découlent en sont les manifestations externes.

Nous nous apercevons donc qu'il existe un écart entre les orientations générales qui disent accorder la primauté au processus d'apprentissage, qui disent donner priorité à la démarche sur le produit (qu'il s'agisse d'une oeuvre en arts plastiques, d'un message en français ou d'un compor-

L'évaluation se distingue donc du jugement en ce sens qu'elle est une activité complexe alors que le jugement est une opération mentale. L'évaluation poursuit un objectif qui correspond à ce que visent les opérations du jugement. Néanmoins, en ce qui a trait à l'évaluation, l'atteinte de l'objectif poursuivi requiert l'utilisation des opérations de tous les niveaux, soit ceux de l'expérience, de la compréhension et du jugement. L'évaluation se distingue donc du jugement en ce sens que dans l'évaluation, la fin spécifique d'un niveau d'opérations (soit le jugement) devient l'objectif poursuivi par les opérations de tous les niveaux. En effet, pour évaluer avec justesse, des questions doivent être posées autant sur les opérations de collecte de données que sur les opérations de compréhension des données et sur les opérations du jugement lui-même.

Cette première distinction faite, abordons maintenant les programmes du MEQ et tentons de clarifier ce que l'on entend par évaluation dans les programmes en usage en cernant la cible de l'évaluation, son objet, le moment où cette activité se déroule et l'acteur principal.

Les cibles de l'évaluation

La plupart des programmes, sauf peut-être celui du français qu'il serait avantageux de voir plus explicite sur ce sujet, distinguent l'enseignement de l'apprentissage. Il serait intéressant de voir ce sur quoi porte l'évaluation: l'enseignement? l'apprentissage?

Ce jugement lui [l'enseignant] permet enfin de planifier des activités d'apprentissage qui aideront les élèves à poursuivre leur développement et à combler les lacunes qui les empêchent de se développer régulièrement. L'enseignant saura mieux quelles situations sont nécessaires pour assurer le développement de l'habileté et de quelles connaissances les élèves ont besoin pour communiquer plus efficacement⁵.

On peut constater qu'ici il est fait référence aux deux aspects: l'enseignement et l'apprentissage sont intimement liés. Sans nier les liens qui les unissent, il serait utile

tement en sciences humaines) et les pratiques réelles que les guides pédagogiques suggèrent ou imposent carrément. Cela est d'ailleurs encore plus frappant lorsque sont identifiés la place et le rôle des objectifs des programmes dans l'évaluation. La plupart des programmes, sinon tous, décrivent avec précision et d'une façon détaillée les comportements observables attendus de l'élève, comportements témoignant d'une performance adéquate.

Pour mesurer et évaluer [...] il est à conseiller [...] d'élaborer] une liste de comportements illustrant chacun de ces objectifs et [d'organiser] le travail de classe de façon à favoriser l'observation des comportements attendus. Il restera ensuite à porter des jugements fondés sur les informations recueillies, lesquels jugements pourront appuyer certaines décisions¹².

Cette prise de position soulève plusieurs questions. Qu'en est-il advenu du processus d'apprentissage? Les comportements observables illustrant les objectifs peuvent-ils constituer des conditions permettant d'affirmer qu'un réel apprentissage a été fait?

Lorsque l'enseignant ou l'élève fait une évaluation, il considère deux séries de données qu'il met en comparaison; il constate un changement et exprime un jugement. L'affirmation même du changement est l'expression d'un jugement. Quelles sont ces deux séries de données qui sont ici mises en relation? D'une part, nous constatons qu'il y a le comportement d'un élève dans une situation donnée et, d'autre part, une série de comportements, standard d'excellence ou seuils minimaux, constituant le niveau de développement ou de performance attendu pour l'ensemble des élèves de cet âge, comportements jugés satisfaisants aux objectifs énoncés dans le programme. Cette approche qualifiée faute de mieux de «critériée» est clairement énoncée dans plusieurs programmes.

L'application d'un tel modèle devrait permettre de fournir à l'élève des informations sur sa performance en regard des objectifs fixés au départ de façon à lui permettre de suivre sa propre progression par rapport aux objectifs du programme¹³.

[...] l'enseignant peut porter un jugement sur le degré de maîtrise de l'habileté compte tenu de ce qu'on est en droit d'attendre des élèves de cet âge et à ce stade de développement¹⁴.

Ici encore, force nous est de constater que nous sommes loin de la primauté du processus sur le produit! De plus, l'analyse de ces textes nous amène à avancer que la racine du critère de jugement est à l'extérieur de l'apprenant. Il convient donc ici d'entendre l'évaluation comme une activité de l'enseignant et que son objet en est le produit observable, produit balisé par un ensemble de critères ou d'objectifs issus du champ disciplinaire.

Nulle part n'est-il fait mention des opérations mentales de la réflexion critique et du

jugement que l'apprenant doit effectuer pour que son apprentissage soit authentique. Parfois même, les programmes introduisent un troisième élément dans la comparaison: la performance des autres élèves de la classe.

Le programme indique donc les objectifs à atteindre. Il donne en quelque sorte le négatif du portrait d'un élève dont la formation serait incomplète. Il faut ensuite développer ce portrait-modèle, le comparer avec celui de chacun des élèves et prendre note des observations que cette comparaison ne peut manquer de susciter¹⁵.

Il va sans dire que l'ajout de ces normes complique la question. En effet, ces éléments tels que présentés sont considérés comme des normes d'appréciation, d'évaluation.

L'agent principal de l'évaluation

À partir des textes que nous venons de discuter, qui sera l'agent principal de l'évaluation? Plusieurs des programmes, en conformité avec les orientations humanistes privilégiées, stipulent que l'agent principal des activités d'évaluation ou des opérations de réflexion critique est celui qui apprend.

C'est le propre de l'objectivation de faire en sorte que celui vit l'expérience de communication est, en dernier recours, le seul apte à l'objectiver. On ne peut se substituer à celui qui pratique l'expérience et objectiver son expérience à sa place¹⁶.

Le programme de français au primaire, sans être explicite sur le sujet, semble souvent associer l'objectivation aux opérations de la réflexion critique et du jugement. Cependant, un travail d'analyse a pu faire ressortir que l'objectivation était par ailleurs nettement associée aux procédés pédagogiques dont l'enseignant fait usage au terme d'une situation de communication¹⁷. Rappelons de plus qu'à notre connaissance, dans tous les programmes, les opérations de la réflexion critique et du jugement sont absentes de l'exposé sur la question de l'évaluation. En outre, la racine des critères qui fondent l'évaluation est à l'extérieur de l'apprenant. C'est pourquoi, à notre avis, des difficultés surgiront lorsqu'il s'agira d'attribuer à l'élève un rôle dans les activités d'évaluation.

Abordons cette question par le biais du rôle du maître.

L'enseignant est le premier agent de l'évaluation formative. Il en assure la responsabilité première en raison de sa relation directe et continue avec l'élève¹⁸.



Selon la nature des décisions à prendre, l'enseignant choisit l'instrument qui convient et interprète les résultats ainsi obtenus de façon critériée ou de façon normative¹⁹.

Dans cette perspective, l'évaluation devient une sorte de procédé pédagogique qui tente de rejoindre l'apprenant dont le rôle n'est même pas effleuré. Parfois même la position est nettement plus ferme:

Qui évalue? C'est à l'enseignant compétent que revient la responsabilité d'évaluer la démarche de l'enfant qui réalise son image. La réalisation de l'image se fait dans le temps et l'évaluateur est celui qui peut constater dans le temps passé, présent et futur les étapes du cheminement de l'enfant. En ce sens, l'élève n'est pas un évaluateur, puisqu'il n'a pas conscience du temps linéaire. L'enfant est entièrement contenu dans le temps de son corps: son évaluation est subjective²⁰.

Au delà d'une position aussi surprenante, on pourrait soulever naïvement plusieurs points. Qu'est-ce qui rend un enseignant compétent? Où se trouve la source de sa compétence? Et s'il ne l'est pas, que fait-il? Comment peut-on «constater» dans le «futur»? Tout jugement n'est-il pas éminemment subjectif, quel que soit l'âge de celui qui le porte?

L'apprentissage est un phénomène qui se déroule à l'intérieur de la personne. Que celle-ci soit un enfant ou un adulte, elle y a accès. Un enfant peut apprendre à porter son attention sur cet objet; contenu et dirigé par un enseignant comprenant les opérations mentales constitutives du processus d'apprentissage, l'enfant s'approprie graduellement ce processus et saisit la façon dont son intelligence procède pour tendre vers la compréhension, y parvenir, élaborer le concept ou l'objet d'apprentissage, l'exprimer, communiquer sa compréhension, décrire cet objet ou ce concept et le relier à d'autres.

Ainsi situé, le rôle de l'élève devient essentiel. D'une part, c'est l'élève qui effectue les opérations de la réflexion critique et du jugement. Nul autre que lui ne peut les effectuer et l'apprentissage n'est achevé que lorsque la conscience a énoncé un jugement et donné son assentiment. L'élève sait qu'il sait, qu'il comprend ou il sait qu'il ne sait pas ou qu'il ne comprend pas. Ainsi



situé, le rôle de l'élève devient aussi essentiel, dans le processus évaluatif, et on ne peut le réduire à la démarche appelée auto-évaluation, sorte d'excroissance se greffant souvent inutilement à l'ensemble de la démarche évaluative. Les textes qui suivent nous portent à penser qu'après avoir évacué l'apprenant du processus d'évaluation on tente bien malhabilement de lui négocier une petite place.

Il faut accepter de faire confiance à l'élève même si l'évaluation des apprentissages semble être une tâche réservée à l'enseignant.

Il ne faut pas hésiter à faire participer l'élève à la démarche évaluative afin de le rendre apte à s'auto-évaluer. L'auto-évaluation, pour être effectuée avec justesse, a souvent intérêt à recevoir le soutien de l'évaluation de l'enseignant ou encore à lui être associée de façon étroite²¹.

Peut-on assimiler la réflexion critique à l'évaluation formative ou à l'auto-évaluation? Nous ne le pensons pas, car les activités éducatives, que ce soient celles de l'élève ou celles du maître, requièrent des opérations de collecte de données, de compréhension de ces données et de jugement. Ce sont des activités spécifiques, distinctes du processus d'apprentissage.

Le moment de l'évaluation

Dans la mesure où l'évaluation a pour objet l'apprentissage et qu'elle vise l'estimation du degré d'atteinte d'un objectif, elle devrait être faite au terme d'un processus d'apprentissage et non au terme d'un processus d'enseignement ou d'un découpage artificiel de l'année scolaire. Malheureusement, force nous est de constater que le système scolaire ne fonctionne pas ainsi et que des directives administratives obligent à évaluer et à faire des bilans sommaires à l'occasion d'étapes prédéterminées. Ces opérations de contrôle amènent le maître ou l'élève ou les deux à la fois à effectuer un découpage artificiel dans le temps et à considérer un cheminement ou encore un ensemble d'objectifs et à en apprécier la qualité du produit à un certain moment donné.

Les moments ne sont plus les mêmes dans la mesure où l'objet considéré est le

processus d'apprentissage lui-même. Les opérations du jugement visent la qualité du processus d'apprentissage tant dans ses manifestations extérieures ou ses produits que dans les opérations mentales qui les engendrent. Lorsqu'on considère les opérations mentales, la réflexion critique et le jugement s'exercent et constituent souvent le terme de l'apprentissage; l'esprit prend un temps de réflexion sur son processus d'apprentissage, il vérifie la qualité de sa compréhension et en estime la validité, la suffisance et la pertinence des données à partir desquelles il a élaboré cette connaissance. Le retour réflexif fait que les objets de pensée deviennent des objets de connaissance.

Lorsqu'il s'agit de considérer les produits engendrés par l'esprit, l'évaluation s'effectue alors au cœur d'une situation qui exige l'exercice ou la manifestation.

Il s'ensuit que pour observer et évaluer la capacité de lire un texte, il y a lieu de choisir les activités qui révèlent le mieux que l'élève sait le lire et privilégier celles qui conviennent le plus au type de texte lu²².

D'ailleurs, la plupart des programmes soulignent cette nécessité d'harmoniser les tâches évaluatives aux situations d'enseignement à l'intérieur desquelles l'apprentissage s'est déroulé.

L'ensemble des textes traitant d'évaluation pourrait faire l'objet de plusieurs autres analyses. Nous pensons que les quelques pistes que nous avons tracées pourraient servir d'amorce à une réflexion critique sur le sujet. Il nous apparaît urgent de faire en sorte que les opérations de réflexion critique et de jugement soient abordées et traitées lorsqu'il est question d'apprentissage. Car les textes cités prennent à peu près tous pour acquis que l'évaluation est un retour sur un apprentissage accompli. Nous soutenons qu'il n'y a connaissance et apprentissage au sens propre du terme qu'une fois effectuées les opérations de la réflexion critique et du jugement.

Évaluer, c'est faire le point sur un cheminement. Cette activité spécifique peut être effectuée par le maître, par l'apprenant ou par les deux à la fois. Cette activité est faite au terme d'un apprentissage, d'un processus cognitif ou au terme d'une stratégie d'enseignement. Elle est formative lorsque les partenaires considèrent une séquence relativement courte pour en déceler les lignes de force et en améliorer la trajectoire; elle est sommative lorsqu'elle s'effectue au terme d'un cheminement assez long. Cette dernière forme d'évaluation revêt parfois un caractère public et est souvent transmise à d'autres instances, aux administrateurs entre autres.

RÉFÉRENCES

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes*, Québec, octobre 1984, p. 3.
2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Guide pédagogique, Primaire. Sciences humaines*, Québec, 1983, p. 14.
3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Guide pédagogique, Primaire. Sciences de la nature*, Québec, mai 1980, p. 4.
4. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Guide d'évaluation en classe, Français. Primaire*, Québec, février 1983, p. 2.
5. *Idem*, p. 2.
6. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Guide pédagogique Primaire. Mathématique, Fascicule A, Guide général*, Québec, décembre 1981, p. 21.
7. *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes*, op. cit., p. 11.
8. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Programme d'études, Primaire. Art (Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique)* Québec, février 1981, p. 68.
9. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Français, Atelier 3, Le développement de l'habileté à écrire. Textes explicatifs (document de travail)*, Québec, 1983, p. 16.
10. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Français, Atelier 1, Le mode d'apprentissage retenu dans l'élaboration du programme. Textes explicatifs (document de travail)* Québec, octobre 1981, p. 16.
11. ANGERS, Pierre et Colette Baribeau, «L'enseignement et l'apprentissage dans les programmes du ministère de l'Éducation. Pour mieux articuler l'interdisciplinarité», *Québec français*, n° 64 (décembre 1986), p. 64 à 70.
12. MATHÉMATIQUE, *Fascicule A*, op. cit., p. 23.
13. SCIENCES DE LA NATURE, op. cit., p. 40.
14. GUIDE D'ÉVALUATION EN CLASSE, *Français*, op. cit., p. 2.
15. MATHÉMATIQUE, *Fascicule A*, op. cit., p. 21.
16. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILITÉ À ÉCRIRE, op. cit., p. 17.
17. ANGERS, Pierre et Colette Baribeau, «L'enseignement et l'apprentissage dans les programmes du ministère de l'Éducation. Pour mieux articuler l'interdisciplinarité», *Québec français*, op. cit.
18. L'APPRENTISSAGE, L'ENSEIGNANT ET LES NOUVEAUX PROGRAMMES, op. cit., p. 11.
19. *Idem*, p. 11.
20. PROGRAMME D'ÉTUDES, *Arts*, op. cit., p. 68.
21. MATHÉMATIQUE, *Fascicule A*, op. cit., p. 21.
22. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Programme d'étude primaire. Français*, Québec, mai 1979, p. 45.