

## **READING : Rapport sur les standards en lecture, par Monique Lebrun**

(pp 31-52)

### **SECTION 1: SECTION AND SPECIFIC CRITERIA ASSESSMENT**

#### **1. CRITERION: CLARITY OF THE STANDARDS**

**Do you think that the standards in this section are worded in a way that makes comprehension simple?**

To respond, please consider the following aspects of the information provided (give examples and concrete suggestions):

- a) brevity
- b) sufficiency
- c) clarity
- d) precision

**Pour chacun des critères, je traiterai les deux standards, l'un à la suite de l'autre**

### **STANDARD 1: DÉCODAGE, FLUIDITÉ ET PRÉCISION DE LECTURE**

#### **A. DIMENSION: KNOWING THE DISCIPLINE IN ORDER TO TEACH** (indicateurs 1 à 5a)

**L'indicateur 1** considère le lien entre la langue orale et la langue écrite pour le développement linguistique proprement dit. L'indicateur est concis et suffisamment clair et précis. Il correspond tout à fait aux théories actuelles sur le développement du langage. Il est illustré par trois exemples. Le premier exemple est pertinent: il est vrai qu'un environnement lettré stimule le langage, et qu'il faut remédier à cette lacune dans les milieux socio-économiquement ou socioculturellement défavorisés. Le deuxième exemple, qui parle de l'apport de la bibliothèque de classe, est pertinent et en lien avec l'indicateur, de même que le 3e exemple, qui parle de l'acquisition de nouveaux concepts par la lecture. On pourrait enlever la dernière phrase, qui est une répétition de ce que l'on a dans le 1er exemple.

**L'indicateur 2** affirme que l'enseignant novice doit connaître les difficultés des élèves débutants à comprendre la nature de même que les fonctions et les conventions de l'écrit. Il serait mieux de dire qu'il doit "reconnaître" ou encore "prendre conscience" de cette situation "afin de mieux intervenir par la suite". Le premier exemple, qui traite de la prise en compte des observations de Ferreiro, est un incontournable sur le sujet, donc , très pertinent. Le 2e exemple, qui parle de lire dans des buts différents, ne va pas tout à fait avec l'indicateur et il faudrait le remplacer. Le 3e exemple traite des diverses présentations formelles des texteeees et est bien adapté à l'indicateur 2.

**L'indicateur 3** mentionne que le futur enseignant doit reconnaître les facteurs cognitifs à l'oeuvre dans le décodage et dans l'accession à la lecture fluide. Le libellé de cet indicateur est très bon. Le 1er exemple fait intervenir la conscience phonologique comme "prédicteur de la lecture" (je mettrais: de la "capacité en lecture"). La Remarque finale de cet exemple à propos de la conscience syllabique est très intéressante. Le 2e exemple souligne avec à-propos qu'une bonne connaissance de la relation phonème-graphème automatise la lecture. Le 3e exemple engage l'enseignant novice à se sensibiliser au fait qu'il faut créer des liens entre les formes orales et écrites des mots. Bref, les trois exemples sont très pertinents et très bien expliqués.

**L'indicateur 4** insiste sur le fait que l'enseignant novice doive connaître les modèles psycholinguistiques principaux en lecture (analytiques et synthétiques, principalement), afin de les appliquer aux caractéristiques des lecteurs. Je crois, personnellement, qu'il est intéressant que le futur enseignant les connaisse en théorie, mais qu'un système éducatif choisit toujours un modèle psycholinguistique particulier. Actuellement, les modèles holistiques ont très mauvaise réputation.

Je vous renvoie ici à l'article en ligne de Régine Pierre

« Introduction : l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques »

Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n° 1, 2003, p. 3-35.

<http://id.erudit.org/iderudit/009490ar>

Cette auteure explique en quoi les méthodes "whole language" (globales) sont néfastes et comment le décodage est important. J'endosse totalement son analyse.

#### *L'approche whole-language en question*

Comme le souligne Goodman lui-même (1987, p.390), le programme anglais québécois d'enseignement de la lecture et de l'écriture de 1979 puisait ses sources dans le modèle *whole-language* que lui et Frank Smith avaient développé à la fin des années soixante (Goodman, 1967, 1969, 1979; Smith, 1971, 1973, 1975). Même si cela est moins explicite, c'est tout de même ce modèle, vulgarisé par Foucambert (1976), en France et par Giasson et Thériault, au Québec (Giasson et Thériault, 1983; Giasson, 1995) qui sous-tendait le programme en français (Gouvernement du Québec, 1979, 1983b). Malgré certains changements et certains ajouts, c'est encore sur ce modèle qu'est fondé le curriculum 2000. Un programme fondé sur une approche *whole-language* s'appuie sur l'un des fondements de l'apprentissage du langage: on apprend à parler en parlant, à comprendre le langage oral en écoutant, à écrire en écrivant et à lire en lisant (Goodman, Smith, Meredith et Goodman, 1987, p.7).

C'est en lisant qu'on devient bon lecteur. [...]– Lire, ce n'est pas décoder, c'est comprendre. Dès lors, l'objectif des programmes et des méthodes d'enseignement doit être l'enseignement de la compréhension:

La compréhension est à la fois l'objectif immédiat et l'objectif ultime de l'enseignement de la lecture. *L'enseignement doit être centré sur la compréhension*. Aussi bien l'enseignant que l'apprenant doivent en être convaincus. Toutes les activités d'apprentissage doivent être conçues en fonction de cet objectif: construire la signification (Goodman, 1982a, p.28).

– L'enseignement du décodage n'est pas nécessaire. Les enfants apprennent à lire par la reconnaissance globale des mots, comme les lecteurs adultes compétents.

La reconnaissance spontanée des mots repose sur la reconnaissance de la forme globale du mot à partir de traits visuels distinctifs et non sur la synthèse des informations extraites pour chaque lettre ou groupe de lettres. La reconnaissance spontanée des mots est la méthode «naturelle» ou «normale» que nous

utilisons couramment pour lire les mots. C'est aussi la méthode que les enfants utilisent pour reconnaître leurs premiers mots avant l'enseignement formel de la lecture (Smith, 1972, p.1080).

#### (Critique de Pierre concernant cette méthode ou modèle)

Ce modèle confond lecture et compréhension et réduit les processus de lecture à la reconnaissance globale de mots en contexte en supposant qu'un mot reconnu est un mot compris. Dans la visée de ce modèle, les processus de traitement des mots sont limités à la reconnaissance des lettres ou des syllabes initiales et n'interviennent que si les stratégies d'anticipation (stratégies contextuelles, sémantiques, syntaxiques) n'ont pas permis la reconnaissance globale du mot. On suppose, par ailleurs, qu'il n'est pas nécessaire de les enseigner, mais que les enfants les acquerront naturellement si on leur permet de vivre des situations de lecture significatives et variées et d'exercer les stratégies d'anticipation. Ce principe se traduit par le fait que, dès les premières leçons, les enfants sont exposés à des textes qui ont tous en commun de traiter de thèmes rattachés à leur vécu, ce qui stimule leur intérêt. Toutefois, ces textes varient en longueur et en complexité, ce qui complique l'apprentissage du décodage.

#### (La vision de Pierre concernant les méthodes analytiques et synthétiques)

Pour découvrir les différences fondamentales entre les approches *whole-language* et les approches centrées-sur-le-code, il faut mettre de côté les truismes et les lieux communs et analyser plus en profondeur les postulats sur lesquels s'appuient les deux approches quant à la nature du langage et des relations entre le langage oral et le langage écrit (Liberman et Liberman, 1992, p.345). Ce sont certains de ces postulats que Jaffré (dans ce numéro) examine en présentant le point de vue de la linguistique sur l'écrit qu'il a contribué à développer de façon significative à travers ses différentes publications dont, en 1995, *L'orthographe en trois dimensions* qu'il cosigne avec Ducard et Honvault; en 1997, *Des écritures aux orthographes: fonctions et limites de la notion de système* et *L'orthographe: des systèmes aux usages* qu'il cosigne avec Fayol. Comme il le souligne, la linguistique a longtemps ignoré l'écrit, considérant, à la suite de Saussure (1972) et de Bloomfield (1933), qu'il n'est qu'une simple transposition de l'oral, postulat qu'avaient endossé Goodman et Smith. Prenant appui sur les recherches qui ont décrit l'évolution des systèmes d'écriture (Gelb, 1973; Coulmas, 1989), il montre que, quelles que soient les modalités qu'il adopte, le but de tout système d'écriture est de traduire des signes linguistiques qui renvoient à des significations ou, pour reprendre son expression, toute écriture est conditionnée par sa raison d'être: la médiation d'un sens linguistique. Ce qui fait la particularité des systèmes alphabétiques, ce sont les relations qu'ils créent de façon privilégiée, mais non exclusive, entre les unités fonctionnelles les plus petites de la langue que sont les phonèmes à l'oral et les graphèmes à l'écrit. L'introduction des notions de phonèmes et de graphèmes est une des avancées majeures de la linguistique de l'écrit au XX<sup>e</sup> siècle. Les notions permettent de clarifier toutes les confusions qu'ont engendrées les notions de lettres et de sons depuis les débuts de l'alphabétisation, au Ve siècle, notamment que l'unité de base de l'écrit n'est pas la lettre, mais le graphème et que

la fonction des graphèmes n'est pas seulement d'indiquer comment les mots doivent être lus à voix haute. Tout comme les phonèmes à l'oral, les graphèmes sont des marqueurs de signification comme en témoigne le fait qu'on ne peut les substituer l'un à l'autre sans changer de sens comme dans: «pain, main, sain, saint» ou encore l'existence de certains graphèmes muets dont la fonction est de marquer des relations entre des mots de même famille. Par exemple, c'est le cas de «d» dans «grand» ou de «t» dans «petit» qui marquent les liens avec les mots «grande» «petite» «grandeur» «petitesse».

La première confusion que lève cette distinction entre son/phonème et lettre/graphème est la confusion entre alphabet et système alphabétique. (...)

Paradoxalement, c'est encore l'ignorance de la nature des systèmes d'écriture qui explique le mythe de la reconnaissance globale sur lequel est fondé le modèle *whole-language*. Cette ignorance amène les enseignants à croire qu'en centrant l'enseignement sur les mots, ils activent automatiquement le sens – comme si notre système d'écriture était idéographique – et à craindre, à l'inverse, qu'en centrant l'enseignement de la lecture sur le décodage, ils en feraient un enseignement vide de sens, comme si la fonction première de tout système d'écriture n'était pas de communiquer du sens.

Ceci étant, j'en viens maintenant aux exemples éclairant cet indicateur. Dans le cas du 1<sup>er</sup> exemple, on demande à l'enseignant de comparer le rôle du lecteur dans deux types de modèles de lecture (analytique et synthétique). Concrètement, je ne vois pas comment cela peut se faire. J'imagine que cela va rester très théorique, et que c'est tout ce que l'on peut faire sur le sujet du parallèle. L'exemple 2 revient encore sur les différences entre les deux types de modèles, alors que le 3<sup>e</sup> exemple invite l'enseignant à combiner des aspects des deux modèles selon les caractéristiques scolaires et culturelles de ses élèves. Je trouve ce genre d'exercice EXTRÊMEMENT difficile, même pour un enseignant chevronné et je me demande pourquoi il apparaît dans la formation initiale des enseignants novices. Sur le sujet du parallèle entre les méthodes, il existe de bons articles, mais, à ma connaissance, il faudrait plus que leur lecture pour rendre les enseignants novices capables de faire tout ce que réclame les trois exemples. Il faut donc être plus réaliste dans les exemples et parler d'une manipulation très progressive des éléments caractéristiques de chaque modèle, dans un premier temps.

**L'indicateur 5a** (je mets ici 5a, car apparaît plus loin, p. 40, un autre indicateur 5, que j'ai désigné comme étant le 5b) parle de connaissance du curriculum, de ses objectifs et de standards de sortie, concernant la lecture. C'est tout à fait clair et bien présenté. L'exemple 1 fait état du fait que le futur enseignant doit expliquer pourquoi le système d'enseignement chilien a choisi l'approche intégrée. Par contre, je ne crois pas que ce que l'on y dit du modèle wholistique (à savoir « direct recognition of words and the use of strategies to comprehend various types of text: reading short, clear, and predictable texts, making hypotheses, anticipating their meaning, understanding their function, etc. ») soit exact : il faudrait donc relire les passages de Régine Pierre que je cite plus haut et ajuster le tir. Par ailleurs, je suis ravie d'apprendre que le système chilien a choisi le modèle intégré, qui, de l'avis des spécialistes, est actuellement le meilleur. Le 2<sup>e</sup> exemple fait état de la nécessité de connaître les bases et caractéristiques de ce modèle et est tout à fait juste et pertinent. Le 3<sup>e</sup> exemple fait état de la nécessité de reconnaître les modèles dans les manuels, et est donc lui aussi pertinent et même tout à fait nécessaire, puisqu'il arrive souvent que des enseignants ne puissent reconnaître les caractéristiques d'un modèle à travers les activités en lecture que fournit un manuel. C'est pourquoi la question doit faire l'objet d'un enseignement systématique aux nouveaux enseignants, comme le fait justement remarquer ce 3<sup>e</sup> exemple

## **B. DIMENSION: KNOWING HOW TO TEACH THE DISCIPLINE** (indicateurs 5b à 8)

**L'indicateur 5b** fait état de la nécessité pour le futur enseignant de “planifier diverses stratégies” pour permettre à l'élève de mieux accéder au code écrit et d'y progresser. Je considère que le libellé de cet indicateur devrait être quelque peu change, car on “planifie des activités en vues d'exploiter des stratégies”: on ne planifie pas des strategies en tant que tel, dans le présent contexte. D'ailleurs, l'exemple 1, qui est, lui, bien libellé, montre que ce sont

des activités, et non des stratégies, que l'on planifie. Cet exemple 1 mentionne que l'enseignant doit analyser son matériel de lecture afin de planifier des activités de décodage pour débutants. Cet exemple est très pertinent et très bien écrit. L'exemple 2 fait état d'une variété de textes permettant à l'élève d'appliquer diverses stratégies de lecture pour progresser. Le contenu et la formulation de ce 2e exemple sont adéquats. Le 3e exemple fait état d'une variété de matériel authentique susceptible d'être utilisé dans la classe de lecture pour développer des projets. Ce 3e exemple est également bien libellé et dans la continuité de l'indicateur 5b.

**L'indicateur 6** met l'accent sur le fait que le futur enseignant doit utiliser des stratégies variées, en fonction des difficultés de ses élèves afin d'en faire des lecteurs compétents. Je trouve que cet indicateur est très près de l'indicateur précédent (indicateur 5b) et qu'il est donc peu utile de répéter cette mention des stratégies variées. Le premier exemple évoque des activités pour développer la conscience phonologique, ce qui va dans le sens de l'indicateur 6. Le 2e exemple (l'évocation des exercices en séquence sur les liens phonèmes-graphèmes, sur les connecteurs, etc) est tout aussi pertinent. Le 3e exemple est très illustratif et souligne que les activités de décodage peuvent également servir à enrichir le vocabulaire; donc, il est dans la foulée de l'indicateur 6 et très concret.

**L'indicateur 7** touche l'évaluation. On y dit que l'enseignant doit préparer et appliquer une série de procédures et d'instruments à la fois quantitatifs et qualitatifs à la fois pour le diagnostic, l'évaluation et la remédiation concernant les habiletés de base en lecture. Je suis tout à fait d'accord avec la formulation et le contenu de cet indicateur, qui embrasse beaucoup d'éléments en peu de mots, et est donc très concis (comme doit l'être un indicateur). L'exemple 1 touche les critères de qualité que doit avoir une bonne lecture à haute voix de débutant: il est très bien fait. L'exemple 2 doit être conçu comme complémentaire à l'exemple 1, puisqu'il considère cette fois l'évaluation des éléments en question sur une échelle numérique. Il y est question de comptabilisation des erreurs, ce qui est dans la logique d'une évaluation quantitative. L'exemple 2 est donc pertinent. L'exemple 3 traite des questions que doit poser l'enseignant avant, pendant et après la lecture, ce qui est également dans la logique d'une évaluation, plus qualitative, cette fois. Les deux aspects de l'évaluation (le quantitatif et le qualitatif) se retrouvent donc dans les trois exemples.

**L'indicateur 8** est très ambitieux, puisqu'il considère ce que le futur enseignant doit être en mesure de faire, dont un retour critique sur ses capacités à enseigner la lecture aux débutants grâce à divers moyens dont la recherche documentaire sur les innovations. Même si cela est beaucoup demander aux enseignants (et je suis sûre que même des enseignants chevronnés n'atteignent pas ce niveau de réflexion) il me semble indispensable de parler de cette capacité de retour sur ses actions que doit avoir l'enseignant. L'exemple 1 évoque le fait que l'enseignant doit analyser les résultats des examens de lecture de ses élèves en fonction des standards à atteindre à tel niveau d'études, trouver les raisons des performances et pouvoir en discuter en atelier. Je trouve cet exemple très pertinent: ce serait en fait, la situation idéale, si on avait toujours affaire à des "enseignants réflexifs", comme le dit Schön. Le 2e exemple est dans la logique du premier, puisque l'enseignant est invité à systématiser ses stratégies de remédiation. Quant au 3e exemple, je le trouve un peu trop vague: on dit que l'enseignant doit

se renseigner sur les politiques en lecture de pays comme l'Angleterre, l'Australie et l'Espagne, mais on ne dit pas quels aspects particuliers il devrait privilégier, ni même quel est le but de l'exercice. À mon avis, on devrait enlever ce 3e exemple.

## **STANDARD 2: COMPRÉHENSION EN LECTURE**

### **A. DIMENSION: KNOWING THE DISCIPLINE IN ORDER TO TEACH** (indicateurs 1 à 6)

**L'indicateur 1** de ce standard mentionne que le futur enseignant doit connaître l'importance de la motivation en lecture et être capable de reconnaître différents buts à la lecture. Personnellement, je crois que cet indicateur est double. On devrait mettre la motivation dans un indicateur et la connaissance des buts de la lecture dans l'autre. Le premier exemple est très ambitieux et peut-être même trop, puisqu'on mentionne que l'enseignant peut se livrer à une enquête en lecture dont on donne un bon nombre de questions. Il faudrait un exemple plus modeste d'activité qui permette à l'enseignant de vérifier la motivation de ses élèves. Le 2e exemple est très adéquat: il est vrai que, pour susciter la motivation, l'enseignant doit surveiller son choix de texte. Le 3e exemple fait le lien entre la motivation et les habiletés en lecture, mais devrait être reformulé pour être plus clair.

**L'indicateur 2** présente la compréhension en lecture à la fois comme une extraction et une construction de sens à partir de différents types de textes, ce qui requiert des habiletés spécifiques. Je trouve curieux qu'on dise À LA FOIS "extraction et construction" Dans une optique cognitiviste de la lecture, le lecteur "construit" du sens, il ne l' "extraît" pas. Tout se passe comme si les auteurs du programme flottaient entre deux théories de lecture, une théorie traditionnelle et une théorie cognitiviste, ce qui est gênant.

Dans l'exemple 1, on évoque la représentation que le lecteur doit se faire d'un texte en recourant à la macrostructure et à la microstructure. Depuis Kintsch et Van Dijk (1978), auteurs qui sont largement suivis par les chercheurs en lecture de type cognitiviste, la microstructure désigne l'ensemble des "propositions" (nous sommes ici au niveau de la phrase), alors que les "macrostructures" sont les structures globales d'un texte en entier. Ici, dans l'exemple 1, on dit que les microstructures réfèrent à la structure globale d'un texte (ce qui est le contraire de ce que dit Van Dijk) et que les macrostructures touchent la cohérence globale (c'est tout ce qu'on en dit). Je crois donc qu'il faudrait changer cet exemple et l'adapter à la théorie scientifique.

L'exemple 2 évoque les différents types de savoirs que doit avoir le lecteur pour comprendre un texte. Cet exemple est bien fait et il faut le laisser tel quel. Il en est de même de l'exemple 3, qui parle de la préparation de questions impliquant la recherche de sens littéral, inferentiel, etc. Dans le texte, il faut changer la numérotation, car les points 4, 5 et 6 doivent disparaître, puisqu'ils sont une poursuite de l'explication.

**L'indicateur 3** évoque le fait que l'enseignant doit connaître différents types de textes et être capable de les classer et de les analyser selon différents paramètres. C'est un bon indicateur, bien formulé. L'exemple 1 évoque la classification des textes proposée par le curriculum officiel et la connaissance que le futur enseignant doit en avoir. Il est pertinent. Le 2e exemple remarque avec justesse que le fait de connaître la nature (ou le type) d'un texte facilite sa lecture et sa compréhension. Le 3e exemple aussi est intéressant et pertinent, puisqu'il incite l'enseignant à connaître la typologie des textes selon le contexte de PISA.

**L'indicateur 4** traite des habiletés globales de lecture que l'enseignant doit connaître, comme par exemple, les résumés, les diagrammes. Il est bien fait et bien formulé. L'exemple 1 traite de l'utilisation de l'organisateur graphique : il est clair et bien formulé. Il en est de même pour l'exemple 2 sur la rédaction d'un résumé et de l'exemple 3 sur l'utilisation de stratégies métacognitives.

**L'indicateur 5** mentionne que l'enseignant doit reconnaître l'importance de la lecture pour le développement du langage et de la cognition. C'est un bel indicateur, bien formulé et concis. L'exemple 1 répète un peu trop l'énoncé de l'indicateur en disant connaît l'importance de la lecture comme outil d'apprentissage ; cependant, en donnant des exemples variés (ex. : prendre des notes), il éclaire l'indicateur. L'exemple 2 n'est pas très clair : on dit que l'enseignant doit être capable de consulter diverses sources d'information afin de relever les consensus et divergences, mais on ne dit pas ce qu'il va faire ensuite de cela pour sa préparation de classe. Quant au 3e exemple, il ouvre la porte sur la connaissance que doit avoir l'enseignant de la terminologie des textes des autres disciplines, ce qui est très intéressant et pertinent.

**L'indicateur 6** mentionne que l'enseignant doit comprendre l'approche et les objectifs des programmes officiels concernant la compréhension en lecture, ce qui me semble être un incontournable... Ainsi que le démontre l'exemple 1, l'enseignant doit être en mesure d'expliquer en quoi l'augmentation de la complexité des textes présentés favorise la compréhension, ce qui me semble une remarque pertinente et en lien avec l'indicateur. L'exemple 2, qui évoque la nécessité pour l'enseignant de développer sa capacité argumentative à l'égard des exigences du curriculum de lecture est également pertinent. L'exemple 3 fait allusion à une « Reading progress map » qui n'apparaît pas ici : je ne peux donc me prononcer.

## **B. DIMENSION: KNOWING HOW TO TEACH THE DISCIPLINE** (indicateurs 7 à 10)

**L'indicateur 7** parle de la planification de l'enseignant pour divers niveaux d'études, en fonction des intérêts et motivations. L'indicateur est juste assez concis. Il faut cependant remplacer « writing » par « reading » pour redonner à l'indicateur le sens voulu, qui est très pertinent. L'exemple 1 parle de la nécessité pour l'enseignant de connaître les livres collections et manuels pour les jeunes, et est pertinent et bien libellé, avec des exemples précis. Le 2e exemple est très important, puisqu'il touche l'habileté de l'enseignant à planifier diverses activités de lecture en utilisant ou adaptant des activités présentes dans le programme. Cet exemple est bien rédigé et est très informatif. Le 3e exemple me semble très important puisqu'il touche l'aide que l'enseignant

doit apporter à l'élève pour valider l'information lue sur Internet et ailleurs. Il est très clair et complet.

**L'indicateur 8** parle du répertoire complet de stratégies applicables à différents types de textes que doit avoir l'enseignant. C'est un indicateur important et bien libellé. L'exemple 1 gagnerait à être formulé plus clairement : il évoque le fait que l'enseignant doit planifier ses stratégies en fonction des processus de lecture à activer, ce qui n'est pas libellé clairement. L'exemple 2 s'attarde aux techniques que l'enseignant utilisera pour la lecture des textes informatifs, ce qui constitue une illustration de l'indicateur 8 avec un type de texte donné. L'exemple 3 parle d'activités à mener dans le groupe autour de la lecture (discussions de classe, préparation de pièce, etc). Ce point fondamental des activités à mener en groupe (par opposition aux activités individuelles) aurait dû faire l'objet d'un indicateur à lui tout seul, à mon avis. L'exemple 4, qui revient encore sur les stratégies et leur sélection, est superflu : il répète ce qui a déjà été dit.

**L'indicateur 9** est double, puisqu'on y mentionne que l'enseignant doit connaître et appliquer différentes procédures d'évaluation et reconnaître l'importance des stratégies métacognitives. Il faudrait donc le scinder en deux, d'autant plus que la fin de l'indicateur, qui parle de la nécessité d'aider les étudiants en difficulté, recourt à la métacognition. L'exemple 1 entre dans le détail en mentionnant deux ou trois façons de faire des résumés (en soulignant, en discutant, etc). La construction de listes de points à évaluer apparaissant à l'exemple 2 est aussi dans la foulée de l'indicateur. Le 3<sup>e</sup> exemple mentionne que l'enseignant doit évaluer avec ses élèves leurs points forts et faibles, ce qui est aussi très pertinent, eu égard à l'indicateur.

**L'indicateur 10** mentionne que le futur enseignant doit se pencher sur les aspects sociaux et culturels influençant la compréhension en lecture, ce qui suppose un travail sur le savoir antérieur. L'indicateur est très intéressant et bien écrit. L'exemple 1 fait état de projets permettant d'atteindre l'indicateur (ex.: projet de classe) et est bien choisi. Il en est de même du 2<sup>e</sup> exemple, portant sur les liens à assurer avec la famille. Le 3<sup>e</sup> exemple doit être enlevé: il n'est pas en lien avec l'indicateur et il a déjà été utilisé.



## 2. CRITERION: STRUCTURE OF THE STANDARDS

**Do you think that the parts of this section (standards, indicators, and examples) fulfill their role adequately and are internally consistent?**

To respond, please consider the following aspects of the information provided (give examples and concrete suggestions):

- a) function of each standard, its indicators, and examples
- b) coherence between each standard, its indicators, and examples
- c) coherence between the standards in a section

**N.B. J'ai répondu déjà en grande partie à la question b), soit la cohérence entre chaque standard, ses indicateurs et ses exemple, dans les pages précédentes**

### **STANDARD 1: DÉCODAGE, FLUIDITÉ ET PRÉCISION DE LECTURE**

#### **a) La fonction du standard, ses indicateurs et ses exemples**

Ce standard est surtout important pour les petites classes, lorsque l'enfant apprend à lire. Le décodage est une habileté fondamentale, à acquérir le plus rapidement possible. Il est aussi très important de savoir dans quel modèle de compréhension en lecture on se situe: dans le document, ce n'est pas toujours clair. Il y a 8 indicateurs (ici, je signale une petite erreur de numérotation, l'indicateur 5 apparaissant deux fois) (tant disciplinaires que pédagogiques), qui illustrent bien, en général, le standard.

Dans les indicateurs disciplinaires, on parle d'abord de l'opposition langue orale/langue écrite et on aborde tout de suite les difficultés en lecture (dès le 2<sup>e</sup> indicateur) et avant même de parler des processus cognitifs de la lecture. Il aurait donc fallu que le 2<sup>e</sup> indicateur soit placé plus loin, après les modèles psycholinguistiques principaux de la lecture, puisque la question des difficultés en lecture doit être traitée après les questions générales (dont les modèles de compréhension en lecture).

Les indicateurs pédagogiques sont très bien liés aux indicateurs disciplinaires, puisqu'il récupère abondamment le concept de "stratégies" (il y a même un peu de répétition sur le sujet). Lorsqu'il est question d'évaluation, on revient sur tous les éléments précédemment décrits.

J'ai mentionné dans les pages précédentes en quoi les exemples placés après chacun de ces indicateurs était pertinent. Je n'y reviens donc pas

#### **b) La cohérence entre le standard, ses indicateurs et ses exemples**

J'ai déjà répondu à cette question dans les pages précédentes. Je ferai simplement remarquer ici que, pour l'indicateur 4, portant sur les modèles psycholinguistiques de compréhension en lecture, je trouve qu'il existe un flottement, dans l'indicateur, quant au choix des deux

principaux modèles, ce qui cause également un flottement dans les exemples, mal rattachés à l'indicateur. C'est le seul problème important de cohérence que j'ai relevé ici, pour le standard 1.

## **STANDARD 2: COMPRÉHENSION EN LECTURE**

### **a) La fonction du standard, ses indicateurs et ses exemples**

Ce standard a surtout trait au développement de la compréhension en lecture pour la 2e moitié du primaire. On y parle d'abord de la motivation et des buts en lecture. On continue en abordant la construction de sens, puis les différents types de textes et les habiletés globales de lecture. L'un des derniers indicateurs au plan disciplinaire aborde l'importance de la lecture pour le développement du langage et de la cognition. Les indicateurs pédagogiques abordent la planification en lien avec les intérêts et la motivation, d'une part, avec les stratégies, d'autre part. Enfin, ils parlent d'évaluation et des facteurs sociaux et culturels touchant l'évaluation. Les exemples sont en général appropriés au propos (sinon, je l'ai souligné plus haut). On peut se demander si les indicateurs couvrent le champ complet du standard 1. Pour ma part, je crois que oui, si ce n'est que je rajouterai un indicateur pédagogique sur un parallèle entre les méthodes individuelles et collectives d'apprentissage en lecture, en pensant, entre autres à ce qui se fait de plus en plus chez les sociocognitivistes, soit le cercle de lecture (discussions littéraires en classe) et le journal dialogué.

### **b) La cohérence entre le standard, ses indicateurs et ses exemples**

J'ai déjà évoqué ce sujet lorsque j'ai parlé des indicateurs un par un. Je ne crois pas utile d'y revenir

## **C) La cohérence entre les deux standards de la section LECTURE**

Je trouve les deux standards en lecture bien arrimés l'un à l'autre, car ils traitent de deux populations différentes (les débutants et les plus avancés en lecture), mais en assurant le lien de l'un à l'autre par le biais de certains contenus et de certaines stratégies.

### **3. CRITERION: DISCIPLINARY KNOWLEDGE**

**Do you think that the disciplinary knowledge included in the standards of this section is relevant for the education of Language and Communication (Spanish as a First Language) teachers?**

To respond, please consider the following aspects of the information provided (give examples and concrete suggestions):

- a) adequacy of the disciplinary knowledge included regarding the development of communicative competence in Elementary School students
- b) sufficiency of the disciplinary knowledge included for initial teacher education in the section
- c) connection between the disciplinary knowledge included and the didactics of this section
- d) currentness of the disciplinary knowledge included

#### **STANDARD 1: DÉCODAGE, FLUIDITÉ ET PRÉCISION DE LECTURE**

Lorsque j'ai analysé les standards de cette partie un à un, j'ai indiqué ceci :

- a)Le savoir disciplinaire est en général adéquat sauf en ce qui concerne l'indicateur 4 (sur les modèles psycholinguistiques de compréhension en lecture (voir cet indicateur plus haut)
- b)Je considère que le programme ici présenté est TRÈS exigeant pour les enseignants en formation, entre autres en ce qui a trait à la connaissance approfondie des modèles.
- c)Oui, il y a un lien entre les indicateurs disciplinaires et didactiques, ainsi que je l'ai démontré au « critère 2 » (voir pages précédente)
- c)Le savoir disciplinaire convoqué ici est en général récent (sauf lorsque l'on parle de modèles de « whole language », comme je l'ai déjà précisé.

#### **STANDARD 2: COMPRÉHENSION EN LECTURE**

a)Le savoir disciplinaire est en général adéquat sauf en ce qui concerne l'indicateur 2 (ou l'on ne se branche pas clairement sur la construction ou l'extraction du sens, où l'on a une définition peu conforme aux théories en cours sur ce que sont la microstructure et la macrostructure). De plus, les indicateurs pédagogiques devraient parler des méthodes interactives en lecture , qui font intervenir le groupe.

b)Je considère que le programme ici présenté est exigeant pour les enseignants en formation, entre autres en ce qui a trait à la connaissance approfondie des divers types d'évaluation. Par

contre, il ne semble pas l'être suffisamment concernant les bases théoriques de la reconnaissance de différents types de textes.

c) Oui, il y a un lien entre les indicateurs disciplinaires et didactiques, ainsi que je l'ai démontré précédemment

c) Le savoir disciplinaire convoqué ici est récent sur certains points (cf la motivation), mais moins à jour sur d'autres (par exemple, on ne se réfère pas à des études sur le développement de stratégies spécifiques selon les âges, les types de textes, etc.)

#### **4. CRITERION: SPECIFIC DIDACTICS**

**Do you think that the specific didactics included in the standards of this section are relevant for the education of Language and Communication (Spanish as a First Language) teachers?**

To respond, please consider the following aspects of the information provided (give examples and concrete suggestions):

- a) importance of the specific didactic approaches included for the development of communicative competence in Elementary School students
- b) theoretical and empirical support for the specific didactic approaches included
- c) sufficiency of the specific didactic knowledge included for initial teacher education in the section

#### **STANDARD 1: DÉCODAGE, FLUIDITÉ ET PRÉCISION DE LECTURE**

- a) Les approches didactiques spécifiques incluses dans ce programme sont en général aptes à favoriser le développement de la compétence communicative. Elles sont variées, progressives, bien liées entre elles
- b) Le support théorique et empirique de ces approches didactiques n'est pas toujours mentionné ; on aurait aimé avoir plus de détails parfois sur les liens entre les modèles de compréhension en lecture et leurs répercussions sur les stratégies à utiliser avec les élèves.
- c) Le savoir didactique spécifique présenté ici favorise en général la formation initiale des enseignants

#### **STANDARD 2: COMPRÉHENSION EN LECTURE**

- a) Les approches didactiques spécifiques incluses dans ce programme sont en général aptes à favoriser le développement de la compétence communicative. Elles sont variées, progressives, bien liées entre elles
- b) Le support théorique et empirique de ces approches didactiques n'est pas toujours mentionné ; on aurait aimé avoir plus de détails parfois sur les formules pédagogiques utilisées en questionnement individuel et de groupe
- c) Le savoir didactique spécifique présenté ici favorise en général la formation initiale des enseignants

## **5. CRITERION: SPECIFIC EVALUATION**

**Do you think that the specific evaluation approaches included in the standards of this section are relevant for the education of Language and Communication (Spanish as a First Language) teachers?**

To respond, please consider the following aspects of the information provided (give examples and concrete suggestions):

- a) adequacy of the evaluation approaches included for the development of communicative competence in Elementary School students
  - b) theoretical and empirical support for the specific evaluation approaches included
  - c) connection between the specific evaluation approaches included and the disciplinary and didactic knowledge of this section's standards
  - d) sufficiency of the specific evaluation knowledge included for initial teacher education in the section
- 
- a) Les approches évaluatives utilisées dans cette section sont adéquates pour favoriser le développement de la compétence communicative. On montre bien comment il faut varier les procédures d'évaluation selon l'âge, les buts visés, les types de tâches, etc Les liens entre le langage et la cognition ne sont jamais oubliés.
  - b) Ces approches évaluatives ont fait leurs preuves et se retrouvent dans les recherches théoriques. Cependant, il faudrait davantage mentionner que les compétences en lecture peuvent s'évaluer de manière informelle dans les tâches interactives (ex : les discussions sur les textes) et que cette évaluation, bien que plus difficile à faire, est tout aussi importante que l'évaluation formelle pour la progression des élèves.
  - c) OUI, il y a un lien très étroit entre les avenues didactiques suggérées et les procédures d'évaluation mises de l'avant. Par exemple, on parle de l'implantation de stratégies métacognitives, mais on montre aussi qu'il faut les évaluer.