

Rapport Lebrun sur l'écriture- writing (pp 53-78)

Standard 1 : Acquisition du langage écrit (acquisition of the written language)

Standard 2 : Transcription

Il s'agit ici de l'habileté à écrire des mots lisiblement, avec fluidité et automatisme, selon les conventions orthographiques en usage (p. 56).

Standard 3 : Composition

Il s'agit ici de la capacité à communiquer efficacement des idées par l'écriture, en s'adaptant au contexte communicatif. Elle est liée à la transcription (p. 56)

SECTION 1 SECTION AND SPECIFIC CRITERIA

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): brevity, sufficiency, clarity, precision

Standard acquisition

Dimension : connaissance de la discipline pour l'enseigner

L'indicateur 1 mentionne que le futur enseignant doit connaître l'importance des habiletés motrices et posséder des savoirs linguistiques et métalinguistiques (ex : sur la conscience phonologique et lexicale). Cet indicateur pose les pré-requis indispensables et est bien libellé. Les exemples permettent d'éclairer cet indicateur : (1) connaître les liens entre la conscience phonologique et la capacité à relier phonèmes et graphèmes ; (2) connaître la phonologie de l'espagnol et ses répercussions dans l'apprentissage ; (3) connaître les habiletés motrices des débutants. Ils sont variés, bien libellés et en lien direct avec l'indicateur.

L'indicateur 2 mentionne que le futur maître doit connaître les éléments récents sur l'acquisition de l'écrit (ex : les stratégies). Il va de soi que c'est en effet indispensable. Les exemples p. 59 illustrent des performances difficiles à atteindre parfois par l'enseignant. L'exemple 1 est très exigeant, puisqu'il demande à l'enseignant d'être en mesure, sur la foi de ses observations, de comparer les stratégies d'acquisition de mots à différents niveaux d'études. L'exemple 2 fait allusion aux recherches bibliographiques à faire sur le sujet et le 3^e exemple évoque la capacité à rédiger un essai sur les avantages et désavantages des diverses méthodes d'enseignement de la littérature, ce qui me semble presque trop demander, en formation initiale.

En effet, pareil exercice ne peut rester que théorique, le futur enseignant ne pouvant pas se recommander d'une expérience pertinente. Pour ma part, je recommanderais de réécrire les exemples en insistant sur des éléments plus collés à la pratique.

L'indicateur 3 traite des liens entre la littérature et la connaissance que doit avoir l'enseignant du niveau socioculturel de ses élèves. C'est un indicateur bien choisi et bien formulé. On y a joint trois exemples. Le premier évoque la capacité de l'enseignant de faire enquête sur le sujet et de tenir compte des résultats, le 2, traite de son habileté à choisir le matériel didactique approprié concernant les contacts de ses élèves avec l'écrit : ils sont dans la foulée de l'indicateur, qu'ils précisent bien. Le 3^e est plus vague, puisqu'on demande à l'enseignant de mettre en relation les résultats des enquêtes internationales sur le sujet avec les performances écrites des élèves. Ce 3^e exemple me semble difficile à appliquer et à concrétiser, puisque le domaine d'application est trop général, trop vaste : comment évaluer les capacités de l'enseignant à vraiment faire cela ?

L'indicateur 4 demande à l'enseignant de bien connaître les caractéristiques du curriculum national concernant l'enseignement de l'écriture au 1^e cycle du primaire, afin de les appliquer dans le contexte scolaire. C'est un indicateur pertinent et bien formulé. Il est accompagné de trois exemples. Le premier exemple demande à l'enseignant d'élaborer un projet dans l'esprit du modèle intégré d'enseignement de la littérature et de le relier aux besoins de l'enfant. Vaste programme ! C'est plus qu'un exemple, c'est vraiment très ambitieux ! Le 2^e exemple parle d'un essai où l'enseignant expliquera les implications théoriques et méthodologiques du curriculum sur l'enseignement des relations lettres-sons. Cela me semble un peu trop théorique. Le 3^e aspect touche la capacité de l'enseignant à expliquer les exigences du curriculum concernant la calligraphie et me semble adéquat.

Dimension : comment enseigner la discipline

L'indicateur 5 touche l'habileté du futur enseignant à préparer des situations d'apprentissage développant les habiletés de l'élève qui entraînent une acquisition progressive du code écrit et de ses conditions préalables. L'indicateur est pertinent et bien formulé. L'exemple un donne une liste de ces situations et est très utile. L'exemple 2 parle de la capacité de l'enseignant à assurer une progression de tels apprentissages en un semestre en allant du connu à l'inconnu, ce qui est aussi un très bon exemple. L'exemple 3, enfin, évoque pertinemment sa capacité à bien choisir les textes pour ce faire.

L'indicateur 6 évoque la capacité de faire vivre les activités individuelles et collectives pour assurer l'acquisition initiale du code écrit. C'est un indicateur pertinent et bien formulé. L'exemple 1 évoque les habiletés motrices et comment l'enseignant peut les développer. L'exemple 2 évoque les habiletés reliées à l'écriture de son nom que l'enfant peut développer, aidé de l'enseignant. Ces deux premiers exemples sont pertinents et bien libellés. L'exemple 3 est

un peu fourre-tout : il évoque diverses tâches ponctuelles de l'élève autour de la maîtrise du code écrit.

En fait, comme l'indicateur parle d'activités individuelles et collectives il aurait fallu que les exemples soient clairs sur ce qui peut se faire collectivement, ce qui n'est pas le cas ici.

L'indicateur 7 porte sur les procédures d'évaluation que l'enseignant prépare et utilise. En acquisition de l'écrit. Dans l'exemple 1, on évoque la possibilité pour l'enseignant de créer et d'appliquer régulièrement des rubriques évaluatives en 1^e année touchant les habiletés motrices et les connaissances linguistiques. Cela me semble non seulement faisable, mais indispensable. Le 2^e exemple parle de l'utilisation d'une liste de contrôle par l'enseignant afin de vérifier la progression des acquisitions. Encore là, l'exemple est excellent, de même que le 3^e, qui va dans le même sens en demandant de baser la remédiation sur les résultats d'un test bâti préalablement.

L'indicateur 8 aborde la phase réflexive et projective de l'enseignement de l'écrit aux débutants, puisqu'on demande à l'enseignant de se baser sur ses actions pédagogiques et leurs résultats pour planifier de nouvelles ressources pédagogiques. Cet indicateur est concrétisé en trois exemples. Le 1^e touche la révision des objectifs en regard des résultats atteints, le 2, la comparaison des résultats à diverses périodes, et le 3^e, le réajustement en terme de planification. Ce sont de très bons exemples, interreliés, et qui précisent bien l'indicateur.

Standard transcription

Dimension : connaissance de la discipline

L'indicateur 1 demande au futur enseignant d'avoir des connaissances théoriques à jour sur le processus de transcription, les connaissances qu'il requiert, ses liens avec le système cognitif et son importance pour les habiletés à l'écrit. L'exemple 1 touche la capacité de l'enseignant à se documenter sur les sous-processus de l'écriture. L'exemple 2 traite de la capacité de l'enseignant à observer les élèves écrire et à préparer un essai sur le sujet. Dans l'exemple 3, on lui demande d'étudier comment les enfants performant dans deux tâches différentes (écriture de mots isolés et de courts textes) et de présenter ses résultats. Les trois exemples sont bien reliés et illustrent adéquatement l'indicateur. Je trouve cependant que l'indicateur est un peu trop théorique et qu'il doit être considéré en lien avec un indicateur qui serait plus pédagogique, un peu plus loin dans le programme.

L'indicateur 2 demande à l'enseignant de démontrer sa connaissance des dimensions fondamentales du développement de la transcription et de ses difficultés pour une population de débutants. Dans l'exemple 1, on retrouve des illustrations de cette connaissance : lisibilité des mots, adéquation du vocabulaire à un texte donné. Le 2^e exemple touche le diagnostic que fait l'enseignant des erreurs de ses élèves et ses inférences à propos de leurs stratégies, en vue de rédiger un rapport sur le sujet. Le 3^e exemple traite de sa capacité à compiler et organiser

l'information extraite des évaluations. L'indicateur et les exemples sont pertinents et bien rédigés.

Selon **l'indicateur 3**, l'enseignant doit démontrer sa connaissance et sa prise de conscience du fait qu'il faut relier transcription et rédaction (composition). L'exemple 1 l'enjoint à interroger sur le sujet des enseignants d'expérience et à rédiger un rapport. L'exemple 2e lui demande de lire des études sur le sujet et le 3°, de préparer des activités où la transcription ne serait pas une préoccupation.

Personnellement, je trouve que cet indicateur aborde un sujet nécessaire, mais qu'il ne le fait pas toujours de la bonne façon. Cela reste très théorique et, quand on passe à la pratique, dans l'exemple 3, ce n'est pas tout à fait clair.

L'indicateur 4 demande au futur enseignant d'identifier et d'analyser comparativement les objectifs et contenus des programmes en ce qui a trait à l'acquisition de la transcription et de faire le transfert au plan didactique. Selon l'exemple 1, il doit faire preuve de sa connaissance de la séquence suivie, sur le sujet, de la 1^e à la 4^e année. Selon l'exemple 2, il doit identifier les choix théoriques et didactiques présents dans les objectifs et contenus. Il devra, selon le 3^e exemple, créer une matrice où les objectifs et contenus du curriculum sont complétés par des suggestions didactiques d'activités sur la transcription.

Cet indicateur est excellent, et apte à conscientiser l'enseignant quant aux bases de son programme et du curriculum. Cependant, cela est très difficile à attendre, car les enseignants ont en général de la difficulté à reconnaître des apports théoriques divers dans un programme : il faudrait pour cela des connaissances théoriques plus avancées que ce qu'on peut leur faire acquérir en formation initiale. Il faudrait peut-être penser à des exemples moins ambitieux.

Dimension : connaissance de la façon d'enseigner la discipline

L'indicateur 5 touche la capacité à préparer des situations d'apprentissage complexes pour les débutants de 1^e, 2^e et 3^e année, en vue de leur faire acquérir des habiletés de transcription précises et fluides des lettres, mots phrases et courts textes. Le premier exemple traite de la capacité de l'enseignant à choisir des textes appropriés. Le 2^e exemple renvoie à sa capacité de planification hebdomadaire et le 3^e, à celle de planifier des séquences d'activités incluant la lecture autonome. Tant l'indicateur que les exemples sont appropriés et clairement exprimés. Le 3^e exemple est toutefois un peu surprenant et mal relié au reste.

L'indicateur 6 touche l'habileté de l'enseignant à préparer des activités individuelles et collectives de plus en plus complexes en vue d'une transcription précise et fluide. Dans le 1^e exemple, on dit qu'il doit promouvoir l'automatisation de la transcription, dans le 2^e, encourager la constitution de portfolios et dans le 3^e, lire des textes poétiques à ses élèves, en vue de leur récupération par la transcription et la discussion. Les exemples sont clairs, et bien reliés à l'indicateur, qui est un incontournable de la didactique de l'écrit.

Selon l'**indicateur 7**, le futur enseignant doit préparer et savoir comment utiliser des procédures d'évaluation afin de suivre les progrès des élèves dans les différentes étapes de la transcription et leur influence sur la composition. L'exemple 1 touche son habileté à construire des rubriques évaluatives permettant de suivre les progrès des élèves, l'exemple 2, de son habileté à libeller des rubriques auto-évaluatives avec les élèves, et l'exemple 3, de sa capacité à avoir des discussions avec ses élèves sur leurs habiletés en écriture.

L'indicateur est pertinent, de même que les deux premiers exemples, mais je trouve que le 3^e fait appel à des habiletés métacognitives trop poussées de la part de jeunes sujets. L'exemple devrait donc être changé.

Selon l'**indicateur 8**, l'enseignant doit être capable de tirer des conclusions des activités menées au 1^e cycle, en vue de planifier des activités pédagogiques adaptées qui permette une transcription fluide et précise. L'exemple 1 touche sa capacité à comparer les résultats initiaux aux résultats finaux, afin de vérifier l'atteinte des objectifs, l'exemple 2, sa capacité à discuter le sujet avec ses collègues, et l'exemple 3, sa capacité à préparer un rapport sur les résultats des élèves.

À mon avis, le premier exemple est suffisant. Le 2^e exemple parle d'une situation qui va de soi et qui est très difficile à encadrer et planifier. Quant au 3^e, il est un peu trop ambitieux.

Standard composition (ou « rédaction ») p. 71

Dimension connaissance de la discipline

Selon l'**indicateur 1**, le futur enseignant doit avoir une vision générale des différents modèles et approches concernant la composition. Ainsi, dit l'exemple 1, il doit distinguer les deux états (1981 et 2000) du modèle de Hayes et Flower. Dans l'exemple 2, on lui demande de relier le matériel éducatif aux différentes approches et aux processus dont ils traitent. Il doit enfin, selon le 3^e exemple, connaître les savoirs, comportements et attitudes rattachés aux modèles et comment les élèves peuvent les développer.

Cet indicateur 1 fait état d'un savoir primordial pour les enseignants, surtout ceux enseignants à partir de la 3^e année du primaire, moment où l'élève commence réellement à écrire de courts textes. Ce savoir est d'autant plus exigeant que les modèles d'enseignement de l'écriture n'ont pas tous été vérifiés expérimentalement. C'est entre autre le cas pour le modèle de Hayes et Flower. Les auteurs du programme ont choisi ce modèle car c'est actuellement le plus répandu et il semble bien fonctionner pour expliquer le processus d'écriture. Les exemples donnés sont adéquats et bien rédigés.

Selon l'**indicateur 2**, l'enseignant doit démontrer sa maîtrise de la théorie et de la recherche sur les types de savoirs (linguistiques, métalinguistiques, discursifs) convoqués en écriture. Ainsi, dit l'exemple 1, il doit concevoir des façons de vérifier l'atteinte par ses élèves de savoirs portant sur

les phrases complètes, le répertoire lexical, les types de textes, etc. Selon l'exemple 2, il doit pouvoir vérifier l'organisation des idées et d'autres éléments dans les textes de ses élèves afin de voir s'ils se situent dans une optique communicative. Enfin, selon le 3^e exemple, l'enseignant doit concevoir quelles habiletés sont nécessaires pour construire des textes narratifs et non narratifs, tout ceci en lien avec l'importance de la communication orale et l'importance de l'enseignement explicite de la composition.

L'indicateur 2 est pertinent et bien formulé. L'exemple 1 porte plus particulièrement sur les savoirs linguistiques, et l'exemple 2, sur les savoirs métalinguistiques, ce qui les relie directement à l'indicateur. Quant à l'exemple 3, il a trop de contenu : il faudrait le scinder et faire un énoncé à part avec l'importance de la communication orale en lien avec l'écriture et un autre énoncé portant sur la nécessité d'un enseignement explicite de l'écriture.

L'indicateur 3 implique que l'enseignant doive démontrer son savoir relativement aux comportements attitudes et stratégies rattachés à une écriture efficace et à son développement au primaire. Dans l'exemple 1, on mentionne qu'il doit observer ses élèves pour discerner s'ils privilégient le contenu au contenant (c'est-à-dire l'écriture elle-même). Le 2^e mentionne qu'il doit faire la part entre les processus automatisés d'écriture et ceux qui sont auto-régulés. Le 3^e exemple lui demande « d'avancer une théorie » (sic) sur les relations possibles entre l'attitude de l'enseignant et la motivation des élèves.

Personnellement, je trouve que cet indicateur 3 recoupe trop le 2^e et qu'il devrait être enlevé. De plus, les ou bien contiennent une part de subjectivité trop grande (cf l'ex. 1 et ex. 3), ou bien sont trop difficiles à vérifier (ex. 2 : comment vérifier qu'un processus est auto-régulé si on ne fait pas un enseignement systématique sur le sujet ?).

Selon **l'indicateur 4**, l'enseignant doit démontrer sa compréhension des grandes lignes du curriculum national à propos de l'enseignement de la rédaction. L'exemple 1 lui demande d'articuler les habiletés et la construction du sens, selon ce que dit le curriculum, en tenant compte, par exemple, de la significativité du contexte. Selon l'exemple 2, il doit être capable de formuler des propositions didactiques concrétisant les objectifs du programme, pour lequel l'écriture est un moyen de communication, en dépit des limitations dues à l'âge des élèves. Il identifie enfin, selon le 3^e exemple, les composantes d'une didactique spécifique de la rédaction basée sur l'approche communicative.

L'indicateur 4, parce qu'il touche à la connaissance du curriculum officiel, est indispensable et il est ici bien formulé. Les exemples fournis viennent expliciter ce que l'on demande ici à l'enseignant et sont relativement bien choisis, surtout le 2^e ex., qui fait le lien entre l'énoncé théorique du programme et les capacités de transferts dans la pratique enseignante. Le 3^e exemple demanderait plus d'explication sur la façon dont le curriculum national tient en compte l'approche communicative. En fait, on en a déjà parlé dans la section sur l'oral, mais, jusqu'à maintenant, on n'a pas vraiment parlé de cette approche en écriture et de ce qu'elle peut exiger

Dimension : connaissances pour enseigner la discipline

Selon **l'indicateur 5**, l'enseignant doit pouvoir préparer des situations didactiques (comportant les savoirs, attitudes et processus *ad hoc*) pour l'enseignement de la rédaction à des élèves

réguliers et en difficulté. L'exemple 1 aborde ses habiletés de planification hebdomadaire d'activités individuelles et collectives, l'exemple 2, sa capacité à planifier des activités qui suscitent la réflexion sur les textes individuels et collectifs et le 3^e, son habileté à concevoir des ateliers où l'élève peut réfléchir sur ses propres processus d'écriture.

L'indicateur 5 est bien formulé et adéquat. L'exemple 1 lui est directement relié. Quant à moi, on peut fusionner les exemples 2 et 3, qui parlent d'activités qui sont dans la foulée l'une de l'autre : en faisant rédiger les élèves, il est normal de les inciter, parallèlement, à développer leurs capacités métacognitives de réflexion sur les processus qu'ils mettent en œuvre.

Selon l'**indicateur 6**, l'enseignant doit préparer et faire vivre à ses élèves des activités motivantes où ils peuvent écrire souvent et développer de cette façon leurs capacités linguistiques et leurs stratégies. L'exemple 1 recommande à l'enseignant de faire tenir aux élèves, à partir de la 2^e année, un journal d'écriture sur ce qu'ils vivent. Selon l'exemple 2, l'enseignant doit entraîner ses élèves, à partir de la 5^e année, dans un processus d'écriture collective. L'exemple 3 aborde l'écriture de textes non narratifs à faire réviser par les pairs en vue d'une amélioration.

L'indicateur 6 est adéquat et bien rédigé. Cependant, l'exemple 1 me semble inapproprié, car le journal personnel est un texte trop subjectif pour être vraiment évalué. L'idée de l'exemple 2 est bonne, mais il faudrait développer davantage le concept d'écriture collective : fait-on allusion à un journal dialogué ? Quant à l'idée de révision par les pairs du 3^e exemple, elle est excellente.

Selon l'**indicateur 7**, l'enseignant doit pouvoir préparer des procédures d'évaluation pour suivre le progrès de ses élèves dans la rédaction de textes littéraires et non littéraires, ce qui suppose de porter attention aux contenus, aux ressources linguistiques à mobiliser, aux types de textes, à la motivation, etc. L'exemple 1 touche l'habileté de l'enseignant des rubriques évaluatives contenant entre autres des indicateurs grammaticaux, lexicaux et textuels, l'exemple 2, le travail avec ses élèves pour construire des listes et protocoles (grilles) leur permettant de s'auto-évaluer constamment, et l'exemple 3, ses qualités d'observation de ses élèves en tant que scripteurs.

L'indicateur 7 est incontournable et rédigé de façon claire. Les trois exemples qui suivent sont bien choisis, car ils permettent d'éclairer des facettes différentes de l'indicateur.

Selon l'**indicateur 8**, l'enseignant doit être en mesure de tirer des conclusions à partir des résultats des activités d'écriture, de façon à réenligner son action. L'exemple 1 fait allusion à la capacité réflexive de l'enseignant concernant sa propre écriture et celle de ses élèves, l'exemple 2, à sa capacité de créer une communauté d'apprentissage en lecture, et l'exemple 3, à sa capacité d'organiser des activités d'écriture basées sur les échanges entre pairs.

L'indicateur 8 est pertinent et bien formulé, de même que les exemples qui l'accompagnent. Il est vrai que l'enseignant a tout intérêt, comme on le lui conseille à l'exemple 1, de s'interroger sur son attitude face à sa propre écriture : les recherches ont démontré que cette attitude est un facteur important dans la réussite des élèves.

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 déjà répondu en partie à cette question en traitant de chaque indicateur ; j'ai alors mentionné les liens entre chaque indicateur et ses exemples. Je résume ici ma position.

Standard acquisition

Ce standard comporte 8 indicateurs. Les quatre premiers illustrent la compétence disciplinaire de l'enseignant et sont bien interreliés. Ces indicateurs touchent tant les savoirs moteurs que linguistiques (surtout phonologiques et lexicaux). Souvent, les exemples exigent du futur enseignant des compétences qu'il est à peine sur le point d'acquérir (ex » ; un sens aigu de l'observation des stratégies des élèves dans un but d'intervention) ou encore, l'entraînent à se documenter pour rédiger des essais sur des points précis touchant l'acquisition, ce que je trouve personnellement trop théorique. Par contre, ces indicateurs abordent la question du milieu socioculturel des élèves, que l'on néglige trop souvent lorsqu'il est question d'acquisition de la littérature. Concernant le curriculum, les connaissances que l'on demande au futur enseignant sont précises et parfois trop exigeantes (cf l'exemple rattaché à la pédagogie de projet).

Les quatre indicateurs touchant la didactique de la discipline sont également présentés dans une progression logique : on va de la planification à l'évaluation, en passant par l'enseignement lui-même. L'idée de progression des apprentissages est présente dans les quatre indicateurs, et la division entre activités individuelles et collectives est bien indiquée. On y retrouve également la mention des types de savoirs dont il a été question dans les premiers indicateurs touchant la discipline elle-même, soit les habiletés motrices et les savoirs linguistiques.

Standard transcription

Comme le précédent, ce standard comporte huit indicateurs dont quatre touchent la connaissance disciplinaire. Ces quatre indicateurs donnent une place importante aux processus cognitifs. On n'oublie jamais qu'il faut relier transcription et rédaction (composition). L'indicateur 4, qui touche le curriculum, permet de faire la synthèse des habiletés de l'enseignant vues préalablement dans les trois premiers indicateurs : on ce sens, les quatre indicateurs sont liés.

Quatre autres indicateurs considèrent la façon d'enseigner la discipline. Les capacités de planification de l'enseignant sont bien mises en évidence dans les trois premiers de ces indicateurs. L'implication des élèves est recherchée, ainsi que le démontrent deux des quatre

indicateurs. Dans les quatre indicateurs suscite beaucoup la réflexion des enseignants face aux bases de sont propre processus évaluatif, ce qui contitue une constante de ce type d'indicateur.

Standard composition

Ce standard comporte, comme les précédents, deux types d'indicateurs. Les quatre premiers touchent au savoir disciplinaire de l'enseignant. Ils font appel au modèle archiconnu de Hayes et Flower de processus d'écriture dans un premier temps, mais l'oublie complètement par la suite, ne parlant pas de différence, par exemple, entre la planification de l'écriture, la rédaction et la révision, ce qui est un peu étrange. L'exemple 4, portant sur le curriculum et ses objectifs en composition, est mal relié aux trois indicateurs précédents, puisqu'il n'explicite pas le contenu du curriculum national eu égard à des stratégies d'écriture spécifiques. Un autre grand oublié : les types de textes. On n'en parle à peu près pas : on se contente d'évoquer les textes littéraires et non littéraires, mais on n'a aucune référence à une typologie particulière de texte à connaître, alors que dans la bibliographie, les ouvrages de Jean-Michel Adam sur le sujet apparaissent.

Les quatre autres indicateurs de ce standard traitent des connaissances didactiques de l'enseignant sur la composition. Encore ici, il est curieux que l'on ne se réfère à aucun modèle du processus d'écriture, particulièrement à celui de Hayes (mentionné pourtant au début des indicateurs disciplinaires). Par contre, d'un indicateur à l'autre, on retrouve le souci de faire vivre à l'élève des activités où il réfléchit sur son processus d'écriture. On oublie ici comme dans les indicateurs disciplinaires de parler de la diversification des types de textes à faire écrire au primaire. Les énoncés à ce sujet sont trop généraux : il aurait fallu dire en quoi un type de texte donné requiert une didactique et une évaluation spécifiques.

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

Il est juste de penser que les concepteurs du programme se sont basés sur les contributions théoriques de la psychologie cognitive. Cela apparaît par le souci qu'ils ont de parler des processus ou sous-processus d'écriture. Cependant, le modèle de Hayes et Flower est mal exploité, comme je l'ai dit dans la section précédente.

Même s'ils se réclament également, dans l'introduction de cette section, de la linguistique textuelle, je crois personnellement que cet aspect aurait pu être plus poussé, entre autres par des exemples sur le travail du paragraphe, des indications précises sur la typologie textuelle et sur la façon de travailler divers types de textes avec les élèves. De plus, on n'a pas, à dire vrai, des indications sur le travail de la cohérence ou de la cohésion textuelle.

L'approche socioculturelle de la littérature est récupérée, mais en partie seulement, car on ne voit pas très bien, ni dans les savoirs disciplinaires, ni dans les savoirs didactiques, comment l'enseignant tient compte du milieu culturel des élèves.

Je pense personnellement qu'ils ont toutefois bien réussi à intégrer ce qui touche la conscience phonologique à l'écriture et son développement. Je conseille de faire un lien explicite dans le texte du programme entre cette section et la section « oral ». De plus, les liens entre transcription et rédaction sont bien établis et suivent ce que disent les recherches.

Note: Concernant le modèle de Hayes et Flower, je me permets ici une citation des travaux de Garcia-Debanc et Fayol dans la revue *Pratiques* nos 115-116 de 2002 "Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite"

p. 40: " Le modèle de H et F. a donné lieu à de nombreux prolongements. Il a en particulier amené d'autres chercheurs à se poser le problème des stratégies de production qu'il n'abordait pas directement. " Les auteurs citent ensuite les travaux de Bereiter et Scardamalia (1986; 1988), ceux de Garrett (1975, 1980) et Levelt (1989), qui s'intéressent

d'avantage aux rapports de compréhension, et celui de Van Galen, qui s'intéresse à la production écrite du message. L'intérêt de l'article de Gardia-Debanc et Fayol est qu'il s'interroge sur leur statut (heuristique ou prescriptif) des modèles d'écriture. Pour eux, un modèle doit rendre compte de la complexité des actions de l'élève et de ses difficultés, permettre d'analyser certaines dimensions de la pratique des enseignants et permettre de concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture.

Je ne saurais trop conseiller aux concepteurs la lecture de cet article, qui se retrouve facilement sur Internet. Cela leur permettra de lier le contenu du modèle de Hayes et Flower à d'autres éléments et indicateurs des standards de cette section.

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

Les approches didactiques spécifiques mises de l'avant dans cette section sont en général classiques. Les activités didactiques suggérées pour les standards acquisition et transcription sont plus ponctuelles que celle portant sur l'écriture (composition) elle-même, ce qui est normal. On dit souvent que l'enseignant doit se baser sur ses observations pour écrire un essai (donc codifier lesdites observations) afin de mieux intervenir, ce qui rejoint l'idée du praticien réflexif de Schön. Les activités individuelles et collectives sont bien dosées. De plus, on n'évalue que ce qui a été enseigné et ceci, de façon systématique. Les activités décrites sont en général susceptibles de développer la compétence communicative.

Les supports empiriques de cette didactique sont prévus : c'est la cueillette d'observations de l'enseignant à partir des résultats de ses élèves et leur mise en forme. On revient très souvent sur ce point. Les supports théoriques sont plus flous. Je ne vois pas par exemple de récupération des travaux des didacticiens ayant porté sur l'enseignement des types de textes, ou encore s'étant penché sur l'écriture en dyade, ou encore sur la révision de texte. Je considère que les travaux de Garcia-Debanc ou de Bucheton sur ce sujet auraient pu aider les concepteurs.

Les savoirs didactiques de l'enseignant tels qu'inclus dans cette section sont donc variés, mais non suffisants pour lui permettre d'atteindre les objectifs du curriculum officiel. De plus, il est étonnant qu'on ne fasse pas illusion aux situations d'écriture à l'ordinateur et aux liens étroits et systématiques entre lecture et écriture, qui peuvent non seulement donner naissance à des enseignements conjoints, mais également à des évaluations complémentaires.

Je conseille la lecture du document suivant de Pascale Lefrançois, disponible sur Internet :

<http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000125ar.pdf>

« Apprendre à écrire à la fin du primaire : là où processus cognitifs, interdisciplinarité,

coopération et hypermédia se rejoignent ».

5-Criterion : specific évaluation

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

L'évaluation est très présente dans cette section, comme dans toutes les sections. On demande souvent à l'enseignant de se construire des grilles d'évaluation pour les besoins de son programme. Il est étonnant qu'on ne la réfère pas à des grilles déjà existantes. Je ne connais pas les ouvrages théoriques en usage dans le monde espagnol, mais, tant en français qu'en anglais, de nombreuses grilles existent pour évaluation des pratiques d'écriture : les ministères de l'éducation et les chercheurs en fournissent de si bonnes que l'enseignant n'a qu'à y recourir ou à les adapter. De plus, je suis surprise de voir que les programmes ne font pas de nette distinction entre évaluation formative et sommative.

Encore là, comme pour les connaissances didactiques, bien que je retrouve dans cette section un fort support empirique à l'évaluation proposée, je ne retrouve pas de support théorique évident, à des travaux de chercheurs ayant traité l'évaluation de l'écriture collective, par exemple. Pourtant, de tels travaux existent (voir la revue de l'ADMÉE-association de mesure et évaluation).

Il y a une interrelation entre les méthodes évaluatives suggérées dans le document et les savoirs disciplinaires et didactiques présentés. Le problème est de compléter ces savoirs disciplinaires et didactiques (dans le sens que j'ai suggéré dans les sections précédentes) pour que les méthodes évaluatives deviennent plus complètes.

Je ne crois donc pas que l'on présente ici aux futurs enseignants des pistes complètes de l'évaluation de la compétence à écrire, bien que le présent programme soit tout de même ambitieux. Il faudrait, en plus, leur faire lire les travaux des didacticiens de l'écriture portant sur l'évaluation des travaux portant, par exemple, sur l'écriture collective, des types de textes donnés, ou encore, les liens entre oral et écrit, les types de scripteurs, les aides au scripteur, l'effet de l'ordinateur etc.