

## Oral communication section

### 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

**Pour répondre à ce critère 1, je ne me réfère qu'au libellé de la p. 10, qui résume les deux standards pour l'oral**

#### Standard 1: oral production

- a) brevity; oui, le standard est bref et concis. On parle de préparations de situations d'apprentissage qui permettront de bâtir progressivement la compétence, et pour ce faire, du recours à des sources diverses, tant théoriques que pratiques
- b) sufficiency: oui, il n'est pas nécessaire d'entrer dans les détails. Ainsi, pour la production orale, il est suffisant de dire qu'on recourt à des modèles de communication (sans les nommer) et de dire qu'on respecte les conventions du discours, sans mentionner tout de suite la question de l'adaptation à l'auditoire et au contexte. Par contre, on ne parle pas d'interaction entre les élèves alors qu'on en parle pour l'écoute orale : il faudrait harmoniser. De plus, il faudrait mentionner la nécessité de varier les situations de production orale
- c) Clarity: la mention des "caractéristiques du langage formel" donne à penser qu'en production orale, on devra parler de la question des "niveaux de langue" (ou "registres de langue"): pourquoi ne pas employer tout de suite ce terme?
- d) Precision: "préparer des situations d'apprentissage... sur la base... du développement du langage oral". Il faudrait ajouter "de l'enfant"

, ou mieux encore, dire que ces situations d'apprentissage visent à "enrichir et préciser le langage oral de l'enfant"

## **Standard 2: oral compréhension**

- a) Brevity: le standard pourrait être plus concis en utilisant l'expression "caractéristiques du langage formel" (comme dans la production orale), au lieu de parler de vocabulaire, syntaxe, etc.
- b) sufficiency : il faudrait parler de la nécessité de varier les situations d'écoute
- c) clarity: étant donné qu'on a parlé, pour la production orale, des "caractéristiques du langage formel", je crois qu'on devrait ici reprendre la même expression au lieu de parler de ses subdivisions (soit le vocabulaire, la syntaxe, etc). Cela donnerait une plus grande cohérence entre les deux standards.
- d)precision: l'idée de progression des apprentissages est là, comme pour la production orale. On mentionne à juste titre le lien oral-écrit.

## 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

coherence between the standards in a section

**Noter s.v.p., que je traite alternativement de production et de compréhension orale (donc, des standards 1 et 2, alternativement): indicateur 1 en production, indicateur 1 en compréhension, indicateur 2 en production, etc. Je croyais que les indicateurs de production et de compréhension seraient bâtis sur le même modèle quant au contenu et à la formulation, ce qui n'est malheureusement pas le cas.**

- a) **function of each standard, its indicators, and examples**

### Le standard de production/compréhension orale

Le standard est accompagné de 8 ou 9 indicateurs. Chacun se réfère à un savoir soit disciplinaire soit didactique, ainsi qu'il a été expliqué dans l'introduction du Guide.

### INDICATEUR 1 EN PRODUCTION

-Je trouve important, en production que le premier indicateur soit la connaissance de la discipline. Cependant, avant de parler des "théories sur l'acquisition du langage" et sur les "stades de développement du langage, je crois qu'il faut parler de "connaissances linguistiques pures (par exemple, ce qu'est un phonème, ce qu'est une structure syntaxique).

### Les exemples en production

L'exemple 1 sur le développement du vocabulaire est très pertinent. L'exemple 3 souligne avec justesse le fait que la langue écrite se développe grâce à une bonne connaissance des structures syntaxiques,

## INDICATEUR 1 EN COMPRÉHENSION

Il mentionne sans les nommer les processus cognitifs et sociaux qui soutiennent la compréhension et l'écoute orale. Je crois qu'il aurait fallu les nommer pour plus de clarté.

### Les exemples en compréhension

L'exemple 1 mentionne qu'il faut que l'élève fasse des liens avec ce qu'il entend et ses propres expériences et qu'il faut l'y aider, le 2e mentionne l'importance de la dimension métalinguistique de la compréhension alors que le 3e énumère quelques causes du bris de la compréhension. Ce 3e exemple est le plus clair; il faudrait rendre les deux autres plus concrets.

## INDICATEUR 2 EN PRODUCTION

-Cet indicateur fait ressortir la nécessité de varier les types de production orale (divers contextes/diverses contraintes linguistiques). L'idée de production d'énoncés oraux "à visée esthétique" est intéressante et mérite d'être exploitée

### Les exemples en production

Ils sont plutôt vagues et ne se rattachent pas très bien à cet indicateur. Ils donnent surtout des généralités sur la coopération nécessaire dans la communication et sur les ajustements rhétoriques nécessaires. Le 3e exemple fait un lien entre l'usage de l'espagnol formel et l'identité nationale: même si on comprend la légitimité de cette position, il est surprenant de la retrouver ici: rien ne nous y prépare et elle n'est pas reliée au reste de l'indicateur.

## INDICATEUR 2 EN COMPRÉHENSION

Il mentionne que l'enseignant doit faire développer trois types de stratégies de compréhension selon l'avant, le pendant et l'après. C'est un peu vague: il faudrait donner des exemples de stratégies dans chaque "moment".

### Les exemples en compréhension

L'exemple 1 parle des avantages de la L2 pour l'apprentissage de la L maternelle, ce qui me semble hors sujet. Le 2e exemple parle de niveaux de compréhension selon les types de textes, sujet qui n'est pas relié directement à l'indicateur 2 (qui, il est vrai, est très vague). Dans le 3e exemple, on parle de "bons modèles de discours", alors que cette expression n'est pas définie et pas utilisée dans le libellé de l'indicateur.

Donc, les trois exemples seraient à refaire, à moins de spécifier un peu plus l'indicateur 2.

### INDICATEUR 3 EN PRODUCTION

-Cet indicateur distingue la compétence linguistique de la compétence communicative en les opposant trop. En réalité, selon les recherches qui ont cours depuis plusieurs années, il faut davantage les intégrer l'une à l'autre, dans une vision globale des compétences langagières. Le fait de parler d'une façon isolée de la compétence linguistique est une vision un peu dépassée, qui était défendue en 1980 par Canale et Swain, qui désignaient également cette compétence sous le nom de "compétence grammaticale", en disant que c'était la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases. Le CECR (Cadre européen commun de référence, Conseil de l'Europe, 2000) inclut dans la compétence linguistique les composantes sémantique, phonologique et orthographique. Gajo (2002), pour sa part, ne distingue pas la compétence linguistique de la compétence de communication. Elle comprend pour lui diverses composantes : phonologique, morphosyntaxique, lexicale, discursive, interactionnelle et stratégique.

Ce que l'indicateur 3 désigne sous le nom de "compétence de communication" ressemble à ce que le Conseil de l'Europe (2000) appelle "compétence pragmatique". Cette compétence cerne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours (passant notamment, pour le français, par la connaissance des principes de la structuration d'un plan). Le Conseil de l'Europe y joint la "compétence sociolinguistique". Cette compétence « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (p. 93). Des éléments, très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs, en font partie : marqueurs de relations sociales (par exemple usage des salutations, des formes d'adresse et des exclamations) et règles de politesse en sont de bonnes illustrations. Ce sont les dimensions culturelle et situationnelle qui sont ici mises en valeur. Dans le modèle du CECR, la composante sociolinguistique est au cœur du dispositif et permet d'articuler les composantes linguistique et pragmatique.

Personnellement, je pense que cette vision du Conseil de l'Europe (2000), qui est celle partagée par l'ensemble des pays européens actuellement, dans l'enseignement des langues, est beaucoup plus moderne et logique que la

simple opposition entre compétences qui est celle mentionnée dans l'indicateur 3

Je propose donc:

Compétence sociolinguistique comme méta-compétence, intégrant les dimensions linguistique (ou grammaticale) et pragmatique (ou de communication)

Références:

Canale, M..et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* , 1 (1), 1-47

Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Le Conseil (disponible en français et en anglais sur le web)

Gajo, L. (2002). *Fonctionnement et construction de la compétence linguistique en situation d'enseignement bilingue*, IUFM d'Alsace, CFEB Guebwiller, Université d'été.

### Exemples en production

Deux des trois exemples donnés insistent sur la compétence grammaticale et sont assez précis. L'exemple 2, qui parle de compétence communicative, est très vague: il devrait être précisé en donnant un exemple de communication orale réelle en classe au primaire et quelques-unes des caractéristiques ou contraintes de cette situation

### INDICATEUR 3 EN COMPRÉHENSION

Cet indicateur souligne sans le définir l'importance du contexte communicatif dans le processus de communication. Il devrait être un peu plus explicite

### Exemples en compréhension

L'exemple 1 mentionne les caractéristiques du récepteur, comme un des éléments du contexte communicatif, ce qui est juste. Le 2<sup>e</sup> parle de la nécessité de contextualiser les énoncés et apporte des précisions intéressantes. Par contre, le 3<sup>e</sup> exemple exprime une idée qui semble aller de soi : une information contextualisée est toujours plus facile à comprendre qu'une information abstraite (pourquoi ne pas dire « décontextualisée », ou encore, « sortie de son contexte » ? )

---

## INDICATEUR 4 EN PRODUCTION

Cet indicateur, qui parle de l'importance du non-verbal et du paraverbal, est tout à fait approprié et bien libellé.

### Exemples en production

Les exemples sont adéquats, entre autre, la mention du recours à des méthodes utilisées au théâtre.

## INDICATEUR 4 EN COMPRÉHENSION

Ici, on entre dans la connaissance du curriculum (ex.: la connaissance des genres discursifs, dans différents contextes). C'est clair et pertinent

### Exemples en compréhension

L'exemple 1 est trop général et répète trop l'indicateur. Le 2e exemple est très intéressant, puisqu'il discute de l'idée de progression dans la présentation de textes oraux aux élèves (du plus simple au plus littéraire). Ce qui est le plus important dans le 3e exemple est la suggestion que l'enseignant fasse la lecture aux élèves pour développer leur capacité d'attention aux éléments verbaux et non verbaux.

## INDICATEUR 5 EN PRODUCTION

Cet indicateur, qui traite de la connaissance du curriculum, fait partie des saviors paradisciplinaires, à la frontière entre les saviors purement disciplinaires et les saviors pédagogiques. Il est intéressant qu'on parle de différents types de "TEXTES" (et non d'énoncés oraux), même si l'on est en communication orale. En effet, le mot "texte" peut s'employer à la fois à l'oral et à l'écrit, selon les tendances contemporaines de la didactique. De plus, je suis tout à fait d'accord pour dire que ces textes peuvent être à la fois non littéraires et littéraires, même à l'oral et qu'il faut penser à des contextes différents de communication.

### Exemples en production

Quant aux exemples, je suis d'accord avec le premier mais je trouve que le 2e et le 3e sont un peu restrictifs. En effet, si l'on se fie au libellé de l'indicateur 5, les contextes de communication ne peuvent pas n'être que des contextes familiers, ils peuvent aussi, à l'occasion, être non familiers (ou moins familiers), plus spécialement lorsqu'il s'agit de recourir à des

textes littéraires. Cela permettra à l'élève de développer de nouvelles habiletés à travers de nouvelles contraintes d'apprentissage. Étant donné l'âge des élèves, il faut cependant bien baliser le recours à des contextes moins familiers.

#### INDICATEUR 5 EN COMPRÉHENSION

Cet indicateur touch la conception d'unités didactiques de difficulté croissante (ex.: les inférences et le jugement sur le contenu). Il est très bien fait

##### Exemples en compréhension

On en a quatre. Le 1er évoque les exercices sur les inférences, le 2e, sur les unités linguistiques: c'est en lien direct avec l'indicateur. Le 3e exemple parle du fait de travailler sur les nouvelles télévisées, très bonne idée. Le 4e parle de défis à lancer à l'élève concernant la langue et la signification. Les exemples sont très bons et en lien avec l'indicateur.

#### INDICATEUR 6 EN PRODUCTION

Avec cet indicateur, nous entrons dans les savoirs pédagogiques. L'indicateur 6 touche particulièrement la planification et l'enseignement d'unités d'apprentissage dans divers genres discursifs à l'oral. Le libellé et le contenu sont adéquats.

##### Exemples en production

Les exemples sont bien faits , variés et concrets (plus que dans certains indicateurs précédents). Le premier fait état de l'intervention en cas de difficultés phonologiques de l'enfant, ce qui est un cas courant. Le 2e a trait à des interventions touchant les interactions entre élèves lors d'un jeu dramatique, alors que la 3e donne quelques balises pour préparer une intervention sur l'entrevue. Ce sont de très bons exemples, bien expliqués.

#### INDICATEUR 6 EN COMPRÉHENSION

Cet indicateur évoque les unités didactiques visant à développer l'écoute attentive, appréciative, voire critique, de différents types de textes oraux. On est ici dans les savoirs didactiques de planification-enseignement et l'indicateur y a sa place.

##### Exemples en compréhension



L'écoute active de poèmes de l'exemple 1 est une activité très pertinente et en lien avec l'indicateur. Il en est de même pour l'exemple 2 à propos de l'écoute des nouvelles. Le 3e exemple touche une activité visant à développer des habiletés touchant la structure d'un texte et est pertinent.

#### INDICATEUR 7 EN PRODUCTION

Cet indicateur ne se distingue pas assez du précédent en production orale dans son libellé et son contenu. Il traite de préparation et d'enseignement dans des contextes variés, ce qui est tout à fait le propos de l'indicateur 6. Le seul aspect nouveau est le fait que ces contextes variés entraînent des habiletés langagières diverses, et c'est plutôt là-dessus que l'indicateur 7 devrait mettre l'accent. Les exemples en production

Les deux premiers exemples mettent l'accent sur les habiletés langagières diverses, ce qui est dans la ligne de l'indicateur 7. Le 3e exemple est un peu à part et ne se rattache pas à vrai dire à l'indicateur 7, puisqu'il parle de la possibilité pour l'enseignant de créer des situations de communication que l'élève peut rattacher à son expérience personnelle. Ce dernier exemple serait à changer, ou à déplacer ailleurs.

#### INDICATEUR 7 EN COMPRÉHENSION

Cet indicateur concerne la nécessité d'appliquer diverses procédures et divers critères d'évaluation à l'écoute orale, ce qui est pertinent.

##### Exemples en compréhension

Le premier exemple traite du choix des textes d'une façon trop vague; il faudrait préciser en fonction de l'indicateur. Le 2e exemple donne des balises brèves mais assez précises à propos d'une activité d'évaluation d'écoute de nouvelles. Il en est de même du 3e exemple sur l'écoute d'un texte expositif.

#### INDICATEUR 8 EN PRODUCTION

Cet indicateur donne les balises d'une évaluation à l'oral: prise en compte du contexte communicatif, du développement du langage oral, degré d'utilisation de l'espagnol formel et de structures linguistiques de plus en plus complexes. Ces balises de l'évaluation à l'oral me semblent excellentes.

##### Les exemples en production

L'exemple 1 est un peu curieux, car il s'agit en fait de lecture oralisée, et non d'un oral spontané ou préparé en tant que tel. On s'attendrait à le trouver dans la partie sur la lecture, même si ici, on justifie l'exemple en disant que cette lecture à voix haute servira à l'enseignant pour noter les

phénomènes tels que l'accentuation, l'articulation, etc. Le 2e exemple parle de la planification et de la mise en place d'activités d'improvisation pour rendre les élèves plus confiants en eux à l'oral. Seule la dernière partie de ce 2e exemple touche l'évaluation puisque l'enseignant se sert de l'activité pour voir si les activités de remédiation ont porté fruit. Le 3e exemple, touche l'utilisation d'une grille d'évaluation utilisée lors des performances orales des élèves et est tout à fait pertinent pour éclairer l'indicateur.

## INDICATEUR 8 EN COMPRÉHENSION

Cet indicateur touche le retour sur l'évaluation que fait l'enseignant et sa réflexion sur le sujet, ce qui est dans la suite logique de tous les autres indicateurs.

### Les exemples en compréhension

Le premier exemple conseille de revenir avec les élèves sur la nécessité d'une écoute attentive (ce qui est très pertinent). Les deux autres exemples (nécessité d'un guide d'écoute et nécessité de revenir sur les inferences moins bien faites) sont aussi pertinentes et en lien avec l'indicateur.

## INDICATEUR 9 EN PRODUCTION

Cet indicateur touché la vision prospective et remédiatrice de l'évaluation. En effet, une évaluation doit toujours cerner ce qui a inhibé ou favorisé le développement de compétences spécifiques. En ce sens, l'indicateur est tout à fait adéquat.

Le premier exemple fait état de la rétroaction (concernant les difficultés) de la stagiaire à l'enseignant. Le 2e exemple touche la réflexion de la stagiaire et son réajustement à propos de l'usage de la création pour motiver les élèves, tout comme le 3e exemple, où le réajustement touche cette fois les textes expositifs et argumentatifs. Ces exemples sont concrets, bien décrits et illustrent bien l'indicateur 9.

### **a) coherence between each standard, its indicators, and examples**

Je me suis trouvé à répondre à cette question en répondant à la partie a) du questionnaire. En fait, il est très difficile de parler de la fonction des indicateurs (et des exemples) sans toucher à leur cohérence.

### **b) coherence between the standards in a section**

Il y a tout d'abord à souligner la cohérence venant du fait que l'on traite d'abord des indicateurs touchant les savoirs disciplinaires pour ensuite aborder les savoirs pédagogiques. De plus, les deux types de savoirs sont bien équilibrés (en nombre) dans la présentation des indicateurs, puisque l'on a 5 savoirs disciplinaires et 4 savoirs pédagogiques en production et 4 savoirs de chaque type en compréhension.

Parlons maintenant du lien entre les savoirs disciplinaires. Le premier indicateur en production parle de la connaissance des théories (en n'allant pas assez loin sur le sujet, comme je l'ai souligné plus haut), alors que le 2e aborde le "matériau" sur lequel la classe va travailler, soit les différents types de textes. Ces deux indicateurs sont donc bien liés et cohérents. Le 3e indicateur parle de compétences linguistiques et communicatives (avec certains biais que j'ai soulignés, en donnant des exemples d'améliorations à faire) et le 4e indicateur fait intervenir le non-verbal et le paraverbal, alors que le 5e indicateur parle de connaissance du curriculum. Les cinq premiers indicateurs, tous axés sur les savoirs disciplinaires, me semblent dans un ordre logique, les plus importants venant en premier et le 5e, le curriculum, faisant le lien avec les savoirs pédagogiques (indicateurs 6 à 9).

En ce qui concerne les indicateurs se référant aux savoirs pédagogiques, ils sont au nombre de quatre en production. J'ai souligné plus haut, en traitant de l'indicateur 7, que les indicateurs 6 et 7, qui parlent tous les deux de planification et d'enseignement, ne me semblent pas assez distincts et que l'indicateur 7 devrait plus parler des habiletés langagières selon des contextes variés. Les indicateurs 8 et 9 sont très reliés, puisque le 8 est l'évaluation en elle-même et le 9, la visée prospective touchant cette évaluation.

En ce qui concerne les indicateurs en compréhension, ils sont assez bien reliés les uns aux autres, mais mal reliés à ceux en production. Ainsi, les "théories sur l'acquisition du langage" et sur les "stades de développement du langage, qui apparaissent dans l'indicateur 1 en production devraient aussi apparaître en compréhension. De plus, si l'on parle de différents types de textes et de la prise en compte de différents contextes autant en compréhension qu'en production (ce qui est très bien), on ne parle pas, en compréhension de la nécessité de donner une extension plus grande au concept de compétence linguistique, ce qui est aussi un défaut de la partie portant sur la production, comme je l'ai déjà souligné.

### **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

currentness of the disciplinary knowledge included

#### **A)adequacy of the disciplinary knowledge included regarding the development of communicative competence in Elementary School students**

Le savoir disciplinaire qui est évoqué dans les indicateurs est adéquat concernant le développement de la compétence communicative chez les élèves du primaire. Comme je l'ai souligné plus haut en parlant de l'indicateur 1 (production), avant de parler des "théories sur l'acquisition du langage" et sur les "stades de développement du langage, je crois qu'il faut parler de "connaissances linguistiques pures (par exemple, ce qu'est un phonème, ce qu'est une structure syntaxique) ce qui permet par la suite de voir comment ça se concrétise dans les theories sur l'acquisition du langage, etc. J'ai aussi des réticences à propos de la conception un peu restrictive du concept de compétence communicative oppose à la compétence linguistique (voir mes remarques à l'indicateur 3-production). La partie sur les inférences (en comprehension) devrait être plus développée, car c'est un point important de la comprehension implicite

Par ailleurs, les autres éléments du savoir disciplinaire sont bien utilisés , comme par exemple, le recours au non-verbal et au paraverbal.

**B)sufficiency of the disciplinary knowledge included for initial teacher education in the section**

Avec les compléments que j'indique ci-dessus (section a: "adequacy"), il me semble que le savoir disciplinaire exposé ici sera adequate pour la formation des enseignants.

**C)connection between the disciplinary knowledge included and the didactics of this section**

Le lien entre les deux est à mon avis assez bon. Ainsi, on récupère bien la compétence linguistique dans les activités de planification et d'enseignement.

**D)currentness of the disciplinary knowledge included**

En général, oui, mais pas en ce qui concerne les notions de compétence linguistique et de compétence communicative (cf mes remarques à l'indicateur 3-production). De plus, je crois que les indicateurs devraient mettre davantage l'accent sur l'écoute pour développer des habiletés en espagnol formel. Enfin, comme la "grammaire de texte" est de plus en plus à l'honneur dans les recherches en didactique des langues, je crois que les indicateurs devraient davantage insister sur la cohérence d'une production orale, sur la reconnaissance ou la construction d'un "point de vue" particulier, etc même si les élèves sont jeunes.

#### **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

**A)importance of the specific didactic approaches included for the development of communicative competence in Elementary School students**

La didactique spécifique qui est présentée dans le document touche le développement de la compétence communicative, mais celle-ci devrait être vue davantage en lien avec celui de la compétence linguistique, selon ce que prône le Conseil de l'Europe (2000) (voir mes remarques à l'indicateur 3)

**B)theoretical and empirical support for the specific didactic approaches included**

Personnellement, je ne connais pas tous les auteurs théoriques auxquels on fait allusion aux pages 14 et suivantes (Crystal, Bosch et Palou, Calsamiglia, par exemple), même si les travaux de Chomsky, de Charaudeau et de Maingueneau me sont connus. Les p. 14 et 15 me semblent peu reliées aux indicateurs qui font suite. Les divers auteurs théoriques qui y sont mentionnés servent surtout à cautionner la division entre compréhension et production orale. On mentionne le concept de "développement du langage", mais on n'y explique aucune théorie en particulier, ce qui est un peu gênant. Charaudeau et Maingueneau sont mal récupérés (uniquement pour les aspects interpersonnels de la communication). Pour le reste (c'est-à-dire la question de la typologie des textes et discours) on mentionne plusieurs auteurs, mais on ne tranche pas nettement pour une typologie de trios ou quatre types de textes oraux, ce

qui me semble dommage. De plus, on ne mentionne pas si ces auteurs (théoriciens) ont mis empiriquement à l'épreuve leurs théories...Enfin, je crois personnellement qu'il faudrait mentionner dans cette section des spécialistes de l'évaluation orale, qui ont travaillé à partir de grilles

### **C)sufficiency of the specific didactic knowledge included for initial teacher education in the section**

Cette section recoupe la section B). Les savoirs didactiques spécifiques à l'oral sont assez bien évoqués dans cette section sauf ce qui touche le lien entre compétence communicative et linguistique . Il faudrait aussi insister plus sur les liens entre didactique de l'écoute et didactique de la production orale, et, dans la compétence linguistique, sur les aspects pragmatiques relatifs à la "grammaire de phrase".

## **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)adequacy of the evaluation approaches included for the development of communicative competence in Elementary School students**

On sent très bien dans le document que , même si l'on met l'élève en présence d'une variété de registres de langue, c'est l'acquisition (en compréhension et en production) et le perfectionnement du registre formel qui est ici le but de l'apprentissage. D'ailleurs , il faudrait souligner que la compréhension du registre formel est toujours préalable à celle de la production dans ce registre. L'indicateur 8- production- est clair: les balises d'une évaluation à l'oral passent par la prise en compte du contexte communicatif, du développement du langage oral, du degré d'utilisation de l'espagnol formel et de structures linguistiques de plus en plus complexes.

### **B)theoretical and empirical support for the specific evaluation approaches included**

Le document donne un peu de support empirique et théorique à l'évaluation, mais il devrait faire plus , soit en donnant les points importants



d'une grille d'évaluation avec la façon de noter, soit en référant l'enseignant à un auteur qui le fait

**C)connection between the specific evaluation approaches included and the disciplinary and didactic knowledge of this section's standards**

OUI, il y a un lien évident entre les savoirs relatifs à l'oral qui sont expliqués et les quelques balises d'évaluation qu'on donne. Cependant, cela n'est pas fait de façon très systématique (par exemple, on ne dit pas expressément comment évaluer l'écoute, ou encore, comment tenir compte dans l'évaluation, du non-verbal)

**D)sufficiency of the specific evaluation knowledge included for initial teacher education in the section**

Le futur enseignant va surtout apprendre comment faire l'évaluation en se basant sur les quelques exemples donnés pour les indicateurs 8 et 9(production et 7-8 (comprehension). Il faudrait faire plus et lui donner, comme je le mentionnais plus haut, un exemple de grille (ou le référer à un auteur qui le fait).