

GRAMMAR: rapport sur le standard en grammaire par Monique Lebrun (pp 124-137)

Section 1: critères spécifiques d'évaluation

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

Standard 1: grammaire communicative

Il n'y a qu'un standard en grammaire et c'est celui qu'on appelle grammaire communicative.

Dimension: savoirs touchant la discipline

Cette dimension comporterait dix indicateurs.

Selon **l'indicateur 1**, le futur enseignant doit pouvoir démontrer des connaissances à jour concernant les activités "verbo-communicatives" (sic) telles que raconter, argumenter, expliquer, décrire, activités qui se manifestent dans des types de textes ayant leurs caractéristiques discursives et grammaticales. L'exemple 1 relié à l'indicateur énonce que l'enseignant doit relier l'acquisition des genres discursifs et des activités verbo-communicatives au développement psycholinguistique des élèves. Il compulse, selon l'exemple 2, les différentes enquêtes internationales afin d'identifier les principales activités verbo-communicatives évaluées. Dans le 3e exemple, il évalue, dans deux manuels, le traitement des genres discursifs afin de cerner comment la grammaire y est traitée.

Je considère que ce premier indicateur est trop touffu: on y met trop de choses, en reliant absolument, dans un premier temps, le discursif et le grammatical pur. À mon avis, il faudrait, dans un premier temps, parler d'une distinction entre grammaire de phrase (soit la grammaire au sens strict), et grammaire de texte (soit celle qui étudie les éléments discursifs). La même critique s'applique aux exemples.

Selon **l'indicateur 2**, le futur enseignant doit démontrer un savoir précis, flexible et fonctionnel de l'organisation discursive et des ressources linguistiques qui configurent le

dialogue, en vue de faire progresser l'élève, du dialogue familier au dialogue formel, dont les caractéristiques grammaticales sont différentes. Dans l'exemple 1, l'enseignant étudie les différentes caractéristiques linguistiques distinguant l'oral formel de l'écrit formel. Dans le 2e exemple, il crée une banque de textes de genres discursifs variés, à utiliser en classe. Dans un 3e exemple, il imagine des situations où l'élève est amené à réfléchir à des cas où il utilise des genres informel et où il doit les relier à des genres formels.

À mon avis, le 2e exemple n'est pas assez général, concernant la compétence en grammaire communicative. Pourquoi parler particulièrement du dialogue en 2e indicateur? Pourquoi, dans les exemples 2 et 3 en est-on déjà à l'étape de planification de situations didactiques, alors que cet aspect des choses ne doit apparaître que dans les indicateurs didactiques, plus loin dans la liste?

Selon **l'indicateur 3**, le futur enseignant fait montre d'un savoir approfondi et pertinent concernant les ressources linguistiques et l'organisation discursive, ce qui permet, entre autres, de guider les élèves de la narration objective à la narration adoptant un point de vue, à la fois à l'oral et à l'écrit. Dans l'exemple 1, l'enseignant guide la réécriture d'une histoire traditionnelle en donnant des indications sur le type de narrateur en lien avec le point de vue. Dans l'exemple 2, il analyse la construction du temps dans une légende (ex.: temps de verbes, marqueurs de temps. Dans un 3e exemple, il transforme un récit de la vie quotidienne en récit journalistique, avec conflit et résolution du conflit.

Ce 3e indicateur, en liant grammaire de la phrase et du texte à propos du texte narratif, permet de voir à quel point ces deux aspects sont inseparables. Le 1er exemple est orienté vers la didactique, alors que les deux autres exemples illustrent la compétence disciplinaire de l'enseignant.

Selon **l'indicateur 4**, le futur enseignant doit démontrer ses connaissances sur la description, ses facettes diverses et les ressources linguistiques qu'elle met en oeuvre. Dans l'ex. 1, il se construit une banque de différents textes descriptifs et les classe selon le vocabulaire objectif ou subjectif qu'ils utilisent. Dans l'ex. 2, il rédige un tableau comparant les textes narratifs et descriptifs en insistant sur les structures syntaxiques prédominantes dans ces textes. Dans l'ex. 3, il planifie la rédaction de deux descriptions sur le même sujet mais avec un but différent, en insistant sur les traits linguistiques de l'actualisation et de la comparaison spatio-temporelle.

Ce 4e indicateur est intéressant car il démontre bien l'importance des caractéristiques des textes descriptifs. L'indicateur est bien formulé et les exemples l'éclairent adéquatement.

Selon **l'indicateur 5**, l'enseignant doit démontrer des connaissances récentes et approfondies sur le texte explicatif, son organisation discursive et les ressources qu'il requiert. Dans l'ex. 1, il rédige un tableau comparant l'explication et la narration, mettant l'accent sur l'utilisation du présent et de l'indicatif et l'usage des formes non personnelles et impersonnelles pour rendre compte de l'objectivité. Dans l'ex. 2, il se bâtit un corpus de différents textes explicatifs, afin de faire la démonstration de la nominalisation anaphorique, de l'apposition explicative et de l'utilisation du lexique spécialisé. Dans l'ex.

3, il écrit un essai sur l'importance de l'école comme lieu d'acquisition explicite de connaissances sur le genre explicatif, nécessaire pour le développement de la pensée de l'enfant.

Ce 5e indicateur, qui est dans la foulée des deux précédents (portant respectivement sur la narration et la description), est bien libellé et pertinent. Les deux premiers exemples apportent des précisions à l'indicateur. Je trouve personnellement que le 3e exemple est de trop et un peu difficile à réaliser, avec la faible expérience du futur enseignant en la matière.

Selon le **6e indicateur**, le futur enseignant doit démontrer des connaissances approfondies et fonctionnelles à propos du texte argumentatif et de ses caractéristiques linguistiques. Il doit aussi s'intéresser à la progression de l'opinion à l'argumentation dans différents contextes. Dans l'ex. 1, il prépare une séquence didactique sur l'argumentation orale en préparant une liste d'éléments linguistiques à enseigner, tels que les organisateurs d'énumération, les connecteurs argumentatifs, et les renforceurs de type causal, consecutive, concessive, etc. Dans l'ex. 2, il compile un corpus de textes argumentatifs de diverses provenances et y analyse l'usage des présuppositions. Dans l'ex. 3, il établit un tableau comparatif des opinions, arguments et contre-arguments et en donne des exemples et contre-exemples.

Cet indicateur, dans la foulée des trios précédents, est bien libellé et pertinent. Les exemples sont tout à fait justes, très variés et sont ancrés de façon solide dans la réalité des caractéristiques de ce genre de textes et ce qu'on pourra éventuellement mettre en branle dans une planification de tâche.

Selon le **7e indicateur**, le futur enseignant doit démontrer des connaissances fonctionnelles et flexibles concernant les catégories grammaticales, les fonctions et les catégories qui organisent le discours. Et ceci, dans le but de s'en servir de façon flexible dans la compréhension et la production de genres discursifs. Dans l'ex. 1, il étudie les types de relations syntaxiques (parataxiques/hypotaxiques) et les types de phrases (simples, composées, complexes) présents dans les écrits de genres discursifs différents d'élèves de milieux variés. Dans l'ex. 2, il étudie la construction du savoir métalinguistique concernant les catégories grammaticales et leur utilité dans la production/interprétation d'un texte. Dans l'ex. 3, il construit un corpus de textes littéraires variés qui emploient une variété de structures grammaticales.

Cet indicateur, de même que les exemples qui l'illustrent, est excellent et possède un potentiel d'adaptation à des activités pédagogiques, particulièrement l'exemple 1. Je ne suis pas sûre que l'activité décrite dans l'exemple 3 sera très productive pour l'enseignant, à moins qu'il ne construise le corpus en question au hasard de ses préparations de cours, comme un objectif secondaire.

Selon le **8e indicateur**, le futur enseignant doit avoir une connaissance approfondie et à jour concernant les apprentissages lexicaux en compréhension et production et le lien entre ceux-ci et le développement des compétences communicatives. Dans l'exemple 1, il compare le vocabulaire et son adéquation au contexte dans un texte spontané et dans un texte formel. Dans l'ex. 2, il étudie l'influence du répertoire lexical sur le développement

des habiletés en compréhension/production. Dans l'ex. 3, il étudie différents instruments de mesure des habiletés lexicales.

L'indicateur est très pertinent, bien formulé, et les exemples qui y sont rattachés sont adéquats et dans la foulée de ce qui a été dit précédemment à propos de la compréhension et de la production

Selon le **9e indicateur**, le futur enseignant démontre des connaissances pertinentes et fonctionnelles sur l'orthographe, ses liens avec le système d'écriture et les stratégies les plus adéquates pour atteindre la compétence orthographique. Dans l'ex. 1, il fait une recherche sur les différents systèmes d'écriture et en déduit les difficultés d'apprentissage qui y sont rattachées. Dans l'ex. 2, il s'intéresse à l'apprentissage de l'orthographe chez les enfants de milieux défavorisés, en lien avec le langage oral et l'apprentissage de l'écrit. Dans l'ex. 3, il consulte les recherches afin de se dresser une liste des stratégies d'apprentissage de l'orthographe.

Cet indicateur traite de l'orthographe, mais pas de tous ses aspects (les aspects morphosyntaxiques n'y apparaissent pas, dont l'accord sujet-verbe). Il est certes intéressant d'analyser les systèmes d'écritures divers, mais je crois que l'apprentissage des notions morphosyntaxiques est plus important. L'exemple sur les enfants défavorisés est intéressant, car il y a chez eux une difficulté supplémentaire venant d'un plus grand écart entre l'oral et l'écrit. Quant aux stratégies que note l'exemple 3, elles sont surtout de premier niveau et ne touchent pas la morphosyntaxe, où il faut mettre en branle des qualités d'observation et de déduction. À mon avis, tant l'indicateur que les exemples seraient à revoir, surtout en pensant aux notions grammaticales touchant la morphosyntaxe à acquérir à partir de la 4e année d'étude.

Selon le **10e indicateur**, le futur enseignant doit avoir une connaissance approfondie des éléments de grammaire, d'orthographe et de lexique couverts par le programme chilien et établir des liens entre ces éléments et les compétences communicatives à développer. Dans l'ex. 1, il étudie les activités communicatives de genres variés afin d'identifier les traits linguistiques principaux de ces discours. Dans l'ex. 2, il choisit dans le curriculum un contenu lexical minimal (ex. Les mots désignant les animaux) et analyse les catégories grammaticales touchées. Dans l'ex. 3, il compare le traitement des éléments grammaticaux en lecture et en écriture afin de voir leur progression.

Cet indicateur est incontournable et est donc adéquat. Les exemples 1 et 2 sont en lien avec l'indicateur et pertinents. Quant à l'ex. 3, je trouve qu'il est très difficile à réaliser (à moins que la formulation de l'exemple ne soit pas claire...).

Dimension touchant l'enseignement de la discipline

Cette dimension comporte cinq indicateurs.

Selon le **11e indicateur**, le futur enseignant doit considérer les représentations préalables que ses élèves ont de la grammaire de l'espagnol comme une base en vue de l'acquisition de la grammaire explicite, qui facilitera la compréhension/production de divers types de

textes. Dans l'ex. 1, il conçoit un instrument diagnostique pour évaluer le degré de savoir grammatical et syntaxique explicite de ses élèves de 3e année en se basant sur leur interprétation de manchettes de journaux. Dans l'ex. 2, il analyse les récits rédigés par ses élèves afin d'en qualifier la complexité syntaxique, les connecteurs textuels afin de construire une unité didactique sur le discours narratif. Dans l'ex. 3, il utilise un test basé sur un répertoire de blagues pour déterminer le niveau de réflexion métalinguistique des élèves.

L'indicateur 11 est très pertinent: on oublie trop souvent que les élèves ont une grammaire orale implicite. Selon le registre de langue utilisé par l'enfant le plus couramment, cette grammaire implicite peut être ou non un tremplin vers la grammaire explicite. En ce sens, les moyens (ex. : manchettes de journaux, répertoire de blagues) utilisés dans les exemples sont intéressants, car collés de près à la réalité. Par ailleurs, l'ex. 2 est empreint de logique, bien qu'il soit difficile de construire une séquence en se basant sur les performances et lacunes des élèves.

Selon le **12e indicateur**, le futur enseignant conçoit des situations d'apprentissage permettant de réfléchir sur les éléments lexicaux, syntaxiques et morphologiques employés dans certains types de textes. Dans l'ex. 1, il crée, pour les élèves de 5e et 6e année, une banque de textes variés selon leurs types, les activités communicatives, les constructions syntaxiques, les catégories grammaticales. Dans l'ex. 2, il conçoit une unité didactique en vue de la production de manchettes de journaux sur des événements spécifiques et en utilisant différents médias dans un objectif de développement de la compétence linguistique. Dans l'ex. 3, il élabore un plan d'études annuel des genres discursifs comprenant des activités communicatives, des ressources linguistiques.

Ce 12e indicateur est très ambitieux et dans la logique des indicateurs précédents. Les situations d'apprentissages suggérées dans les exemples permettent de faire les liens entre les différents éléments de la grammaire. Par contre, je me demande s'il est vraiment pertinent que l'enseignant rédige le plan dont il est question dans l'exemple 3: non seulement l'exercice est très long, mais surtout, un bon manuel devrait normalement contenir ce genre de planification.

Selon le **13e indicateur**, le futur enseignant dirige des activités d'apprentissage permettant d'identifier, analyser, manipuler et produire des structures syntaxiques et des éléments lexicaux dans des tâches de compréhension/production variées. Dans l'ex. 1, il mène en 3e année des activités sur la syntaxe et le lexique de messages publicitaires. Dans l'ex. 2, il mène des activités autour de contes traditionnels en 2e année, en les transformant en nouvelles de journal. Dans l'ex. 3, il mène des activités autour de la bande dessinée et de ses caractéristiques linguistiques (ex.: types de phrases, interjections).

Ce 13e indicateur est pertinent et bien libellé. Les exemples 1 et 3 me semblent en accord avec l'indicateur. L'ex. 2 me semble trop difficile pour la 2e année en raison du peu de connaissances des enfants sur les structures syntaxiques et de leur connaissance limitée du monde des nouvelles.

Selon le **14e indicateur**, le futur enseignant construit des critères d'évaluation et des instruments pour mesurer la complexité et l'aspect explicite du savoir grammatical et de son utilisation lors de tâches de compréhension/production de divers types de textes, en vue d'évaluer l'impact de ce savoir sur le développement de la compétence communicative. Dans l'ex. 1, il prépare une rubrique destinée à déterminer l'évolution des habiletés argumentatives et la complexité des ressources linguistiques utilisées par les étudiants. Dans l'ex. 2, il prépare un portfolio incluant différents genres discursifs, des activités verbo-communicatives et des ressources couvrant chaque unité didactique en vue d'assurer le progrès des élèves en écriture et de développer leur conscience métalinguistique. Dans l'ex. 3, il crée une biographie linguistique de chaque élève afin de déterminer leur niveau de performance en compréhension/production de texte et leur degré de compétence lexicale, orthographique et syntaxique.

Bien que le 14e critère soit tout à fait adéquat, je m'étonne que ce soit à l'enseignant, et non à un ministère de l'éducation, ou encore, à un auteur de matériel didactique, de bâtir de pareils instruments. Les exemples illustrent bien l'indicateur. Pourquoi avoir parlé spécifiquement des habiletés argumentatives dans l'exemple 1 et ne pas avoir parlé, par exemple, des habiletés à écrire? L'idée du portfolio (ex. 2) est très intéressante et constitue une aide à la planification. Quant à l'exemple 3, je suggérerais de l'enlever, l'enseignant ayant d'autres priorités, en grammaire, d'autant plus que cette activité de biographie demande beaucoup de temps.

Selon le **15e indicateur**, le futur enseignant prend des décisions basées sur son analyse des activités grammaticales et des habiletés développées. Il réajuste au besoin son enseignement en ayant toujours en vue le développement de la compétence communicative et la réflexion métalinguistique nécessaire et adaptée au niveau des élèves. Dans l'ex. 1, il rédige un journal d'apprentissage où il insère ses propres réussites dans l'apprentissage explicite de certains genres discursifs, d'activités de communication verbale, de catégories grammaticales et de constructions syntaxiques en vue de s'évaluer. Dans l'ex. 2, il note et analyse les interactions en classe afin d'identifier celles qui facilitent la compréhension et le développement du raisonnement métalinguistique en 3e année. Dans l'ex. 3, il évalue, dans le cadre d'une recherche action limitée (!) la production discursive de ses élèves afin de déterminer leur niveau de compétence et de prévoir comment s'y ajuster.

Ce 15e indicateur touche l'après-évaluation, soit le rajustement de l'enseignant, et, en ce sens, il est très pertinent. Le 1er exemple n'est pas tout à fait adapté à l'indicateur, ou est mal relié à lui. Le 2e exemple est tout à fait pertinent pour illustrer l'indicateur. Quant au 3e exemple, je conseille de l'enlever: il fait état d'une recherche action, ce qui n'est méthodologiquement pas possible, à cause de la situation d'un novice à l'enseignement et à cause de l'ampleur du sujet proposé. De plus, ce sujet est lui-même trop vaste, mal circonscrit.

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

J'ai déjà répondu en partie à cette question dans les pages précédentes, en traitant des liens entre un indicateur et ses exemples illustratifs. Je vais néanmoins ci-dessous toucher la cohérence d'un standard à l'autre. Comme il n'y a qu'un standard en grammaire, il ne sera pas question de cohérence entre standards dans cette partie

Dimension: savoirs touchant la discipline

Cette dimension comporte dix indicateurs. Tous les indicateurs sont orientés vers les habiletés “verbo-communicatives”, comme l’on dit dès le début de la présentation de la section. Dans les savoirs touchant la discipline, ceux qui touchent la grammaire de texte sont très présents et sont les premiers à faire l’objet d’un développement. Les différents types de textes y passent: dialogal, narratif, descriptif, etc, toujours dans un traitement qui les relie à leurs caractéristiques linguistiques.

Les quatre derniers indicateurs de cette partie abordent la grammaire de la phrase. On ne donne pas beaucoup de détails sur les savoirs linguistiques en eux-mêmes. Ainsi, si l’on parle des types de phrases, il n’est nullement question des accords au pluriel et de la conjugaison des verbes. On mentionne le lexique, dans cette partie, mais en des termes assez généraux qui ne font allusion ni aux familles de mots, ni à la synonymie ni à l’étymologie: l’approche préférée semble être l’approche thématique.

Ces dix indicateurs sont néanmoins bien liés entre eux et contribuent à donner une idée à peu près complète de la discipline (avec les bémols indiqués un peu plus haut). Ce qui est frappant pour moi, qui viens d’une autre tradition pédagogique, est que l’on demande souvent à l’enseignant de se contruire une banque de textes de tel type, ou encore des tableaux avec telles caractéristiques des textes. C’est sans doute formateur pour le futur enseignant, mais je me demande s’il peut en trouver le temps, avant sa planification. Au Québec, de tels documents et tableaux sont fournis par les ministères et les auteurs de manuels. Ce qui fait le lien entre les dix indicateurs est également le souci pour la compétence métalinguistique

Dimension touchant l’enseignement de la discipline

Cette dimension comporte cinq indicateurs. Les auteurs reviennent quelques fois sur le fait que les élèves ont une grammaire implicite et qu’il faut miser sur elle pour l’acquisition de

la grammaire explicite. L'idée de création par l'enseignant de banques d'activités ou de textes revient encore ici. On ne donne pas de méthode privilégiée pour l'apprentissage de la grammaire, comme la méthode inductive, par exemple. On n'a pas non plus d'avis sur le penchant du programme pour des leçons systématiques de grammaire. Ce que prône manifestement le programme, c'est de faire acquérir des notions de grammaire au hasard de l'étude des textes de différents types. Il me semble qu'il devrait y avoir des leçons de grammaire systématiques, parallèlement à ce type de pratiques.

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

La discipline grammaire est bien présentée dans cette section, puisque l'on touche à la fois la grammaire de phrase et la grammaire de texte. Si les notions vues en grammaire de texte me semblent tout à fait adéquates et inspirées des recherches récentes dans le domaine, je m'étonne quelque peu de certains éléments absents en grammaire de la phrase, dont, en morphologie, l'étude du nombre et de la conjugaison et suggère de les y inclure. J'aimerais particulièrement que le futur enseignant soit au courant des recherches les plus récentes concernant la morphosyntaxe de la langue espagnole afin de pouvoir guider par la suite ses élèves adéquatement. Ainsi, dans le domaine de la langue français, on a des études sur les différentes façons d'exprimer le passé, plus ou moins difficiles à acquérir pour les élèves: j'imagine qu'il en existe de pareilles en espagnol.

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

Cette section est très intéressante concernant les prises de positions didactiques des auteurs. Comme le dit l'introduction de la section (p. 124), les auteurs ont vraiment voulu intégrer les savoirs grammaticaux à la compréhension et à la production textuelle dans différents genres discursifs et en utilisant différents médias, tout ceci, dans une optique de développement de la compétence communicative. À mon avis, c'est un pari réussi.

De plus, cette section insiste constamment sur la réflexion métalinguistique de l'apprenant. On manque toutefois de pistes pratiques, dans ce document, pour illustrer comment l'enseignant fait faire à ses élèves cette réflexion métalinguistique. À mon avis, la méthode inductive exposée par Marie Nadeau et Carole Fisher dans leur ouvrage permettrait de donner aux auteurs des pistes en montrant comment on peut encadrer les observations grammaticales des élèves et les soutenir par un questionnement *ad hoc* afin qu'il y ait formulation des règles par les élèves eux-mêmes. Tout se passe comme si le mot "règle" était disparu du vocabulaire des auteurs du programme. On ne parle même pas de codification personnelle du savoir grammatical ni d'ouvrage de référence telle qu'une grammaire de l'espagnol, ce qui est étonnant. Parallèlement à cela, pourquoi ne pas avoir parlé de l'usage du dictionnaire (papier ou en ligne) pour améliorer la précision du vocabulaire?

Enfin, j'aimerais que l'on fasse, dans cette section, des renvois à la section écriture, systématiquement, et vice versa (c'est-à-dire que la section écriture nous renvoie, à l'occasion, à une partie précise de la section grammaire), les didactiques de l'écrit et de la grammaire étant très liées.

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

La dimension évaluative est présente dans les deux derniers indicateurs. Ceux-ci insistent surtout sur l'évaluation formative et la compétence en grammaire est surtout évaluée à l'occasion de l'écriture/production de divers types de textes. Il n'est aucunement fait mention d'autres types d'évaluation (par exemple, une évaluation portant sur les règles de grammaire elle-même, ou encore par une dictée. Il se fait actuellement dans la didactique de la grammaire en français, des travaux portant sur différents types de dictées, entre autres la dictée "zéro faute", que je recommande particulièrement, car il n'est pas tout de réussir à bien écrire ses propres textes, il faut aussi pouvoir écrire sans faute ceux des autres.

Par contre, ce que les concepteurs du programme n'oublient pas, c'est de rattacher l'évaluation à la prise de décision concernant les mesures de remédiation à prendre. Le "journal d'apprentissage" pourrait être un bon instrument, mais il aurait fallu expliquer davantage son contenu et ses modalités de fonctionnement. De plus, la recherche action proposée est vraiment trop ambitieuse pour un seul candidat: pourquoi ne pas suggérer à plusieurs enseignants novices de se mettre ensemble pour la faire et en discuter des résultats et mesures remédiatrices à prendre?