

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS

SECONDAIRES

INSPECTION GENERALE DES

ENSEIGNEMENTS

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work - Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY

EDUCATION

INSPECTORATE GENERAL OF

EDUCATION

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS



**GUIDE PEDAGOGIQUE DU
PROGRAMME D'ETUDES :
ESPAGNOL**

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

CLASSES DE 4^{EME} ET 3^{EME}

SOMMAIRE :

- Objectif visé par le programme page 5
- Méthodologie page 6
- Evaluation page 13
- Glossaire (vocabulaire propre à l'APC) page 17.

OBJECTIF VISE PAR LE PROGRAMME

L'enseignement de l'Espagnol Langue Vivante II (LVII), conformément à la loi de l'Orientation de l'éducation de 1998 et dans le contexte de l'Approche par Compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV) place l'apprenant dans des situations communicatives faisant appel à la vie réelle. L'objectif visé par le programme d'études est de permettre à l'élève :

- d'acquérir une compétence communicative et linguistique de base aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ;
- d'acquérir une compétence culturelle de base, relative aussi bien au Cameroun, à l'Espagne, qu'au monde hispanique ;
- de s'imprégner davantage du principe d'ouverture sur autrui et des valeurs humaines universelles telles que la tolérance et le respect de l'autre.

L'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe a pour but :

- d'enrichir les capacités de communication et d'expression de l'élève ;
- de lui donner les moyens de maîtriser la langue orale et écrite dans les différents usages : ici il s'agit de faire découvrir les structures et le fonctionnement de la langue tout en développant des automatismes en vue d'une expression spontanée, aisée, précise et nuancée tant à l'oral qu'à l'écrit ;
- de l'amener à réaliser l'adéquation entre la pensée et l'expression face à des situations réelles de communication.

L'enseignement des contenus lexicaux et grammaticaux doit se faire de façon intégrée et privilégier la stratégie inductive avant de recourir à l'explication et aux règles explicites.

La progression de l'apprentissage doit être menée en « spirale », c'est-à-dire que les objectifs communicatifs et les contenus étudiés dans un module continuent d'être présents dans les modules et années qui suivent.

Le programme d'études d'Espagnol pour le 1^{er} cycle vise à :

1. mettre l'accent sur les compétences que l'élève doit développer ;
2. donner un sens aux apprentissages en permettant à l'élève de se servir de ce qu'il a appris à l'école face à diverses situations réelles de la vie ;
3. évaluer les acquis des élèves en situation de résolution de situations-problèmes et non en restituant une somme de savoirs.

Le présent guide pédagogique permettra à l'enseignant d'utiliser judicieusement le programme d'études d'Espagnol. Il développe la méthodologie de l'enseignement de l'Espagnol LVII, et met en exergue le rôle que doivent assurer l'enseignant et l'élève dans le processus enseignement/apprentissage. Il précise les modalités d'évaluation et propose enfin un glossaire des notions relatives à l'APC/ESV.

METHODOLOGIE

L'objectif visé ici est de proposer aux enseignants les grandes orientations devant guider leurs pratiques de classe afin de mieux gérer les ressources dont les apprenants ont besoin pour une appropriation des démarches procédurales et la construction des compétences. Il ne s'agit donc pas d'un cours exhaustif de méthodologie, étant entendu que les enseignants pourront à loisir et en fonction de leur groupe classe, modifier, compléter et contextualiser leurs techniques d'approche méthodologique.

1. Techniques recommandées

Les techniques recommandées sont celles qui mettent l'élève en situation de production : celles-ci commencent par l'observation ou la découverte, continuent par l'analyse et l'entraînement, et se terminent par l'appropriation ou le transfert. Pour y parvenir, l'utilisation des représentations iconographiques (dessins, plans, cartes, images et photos), des objets concrets, des supports textuels, des supports oraux (CD, films) et même internet, lorsqu'ils existent, est vivement recommandée.

Méthode pratique de travail

Pour aider l'apprenant à construire les compétences, l'enseignant doit veiller :

- à l'organisation et à la construction des situations d'apprentissage ;
- à l'animation du groupe-classe (travail personnel de l'élève, travail en groupe) ;
- à l'implication des élèves dans leurs apprentissages ;
- à la conception et à la prise en compte des différenciations des élèves (mémoires visuelle, auditive, tactile, motrice...) ;
- à l'utilisation des technologies nouvelles ;
- à l'équilibrage entre l'oral et l'écrit ;
- à l'alternance des stratégies verbales avec les stratégies visuelles (alterner explications et applications selon le mode déductif et inductif) ;
- à l'alternance des activités centrées sur la tâche (qui nécessitent beaucoup d'attention) et les activités non centrées sur la tâche (qui permettent le relâchement de l'attention).

Modes d'apprentissage

Les modes d'apprentissage reposeront alternativement sur :

- l'imprégnation ou le préapprentissage ; et
- l'apprentissage structuré et l'intégration.

a) L'imprégnation

Elle permet, dès le premier jour, d'initier les élèves à la pratique de l'Espagnol (sons, intonation, lexique, structures linguistiques, ponctuation...) au moyen d'un bain de langue (interventions du professeur, dialogues, lectures, chants) et des moyens d'expression non linguistique (gestes, mimiques, dessins, images, photos...).

b) L'apprentissage structuré et l'intégration

L'apprentissage structuré consiste à assurer l'acquisition par les élèves des contenus lexicaux, grammaticaux et discursifs dans les activités d'appropriation et de réinvestissement.

Il interviendra en début d'apprentissage, de façon ponctuelle, pour assurer l'acquisition des éléments linguistiques qui sera consolidée par les activités d'intégration en mobilisant des acquis des situations de vie ayant un sens pour les élèves.

Les activités de communication seront organisées à partir des situations de communication qui donneront un sens aux apprentissages en les contextualisant. L'apprentissage utilise les supports aussi variés que possible.

Une activité comportera plusieurs moments :

- mise en situation favorisant les réactions spontanées des élèves face à une situation/un contexte ;
- exploitation de la situation en vue de :
 - réactiver les acquis ;
 - créer de nouveaux besoins langagiers ;
 - introduire des structures et un lexique nouveau.
- apprentissage structuré : manipulation, réemploi, des structures et des mots nouveaux dans des situations diverses tirées du vécu des élèves ;
- apprentissage de l'intégration : intégration des acquis dans des situations nouvelles significatives pour l'élève ;
- évaluation : celle-ci interviendra au long des apprentissages de façon ponctuelle.

L'apprentissage par l'oral sera exploité en trois temps :

1. écoute attentive ;
2. compréhension (traitement de l'information) ;
3. production.

La phonétique ou l'enseignement des sons, en s'exerçant sur les phonèmes intégrés successivement dans des phrases, des mots puis des syllabes, s'effectuera également en trois temps :

- audition ;
- discrimination auditive ;
- production (émission).

Pendant les phases de préapprentissage et d'apprentissage structuré et intégré, la correction phonétique des énoncés produits par les élèves se fera de façon permanente.

1. L'enseignement de la lecture

Objectifs généraux : Apprendre à lire, c'est apprendre à construire des sens possibles parmi d'autres et apprendre à confronter sa (ou ses) construction (s) avec celles des autres.

Lire, ce n'est pas seulement traiter ce qui est dit, c'est aussi construire par déduction et inférence tout ce qui n'est pas dit (rôle du raisonnement). La lecture est donc une situation de communication (émetteur et récepteur) qui implique stratégies et efficacité.

Lire c'est :

- reconnaître et distinguer les lettres d'un alphabet ;
- discriminer et reproduire leurs réalisations phonétiques ;
- reconnaître les combinaisons de phrases dans des textes et produire la réalisation phonétique des textes ;
- comprendre un message écrit ;
- entrer en contact avec un texte inconnu ;
- établir des correspondances entre les graphèmes et les sons et inversement ;
- construire du sens sur un écrit.

Méthodologie :

L'apprentissage de la lecture se déroulera selon une méthode mixte et évolutive. Mixte car, elle combine :

- l'approche globale ;
- la démarche analytique ;
- la synthèse.

Évolutive, parce que la démarche variera au fur et à mesure en fonction des objectifs et des moments d'apprentissage.

L'acte de lire sera toujours intégré dans une situation de communication. A travers le questionnement de l'écrit, l'enseignant amènera les élèves à :

- reconnaître un texte ;
- repérer les indices ;
- se placer en situation de recherche : organiser ces indices afin de formuler une hypothèse ;
- vérifier les hypothèses (les infirmer ou les confirmer).

Pour mieux accompagner l'apprenant,

- l'enseignant veillera à favoriser les échanges entre les élèves ;
- l'enseignant proposera des supports variés et fonctionnels.

La compétence de lecteur ne peut en aucun cas se réduire à la maîtrise de la combinaison et/ ou de l'oralisation.

L'évaluation de la lecture tant formative que sommative portera sur tous les types de textes et d'exercices.

Il convient de relever qu'au premier cycle, la méthodologie comprendra une phase d'anticipation à la lecture et une phase d'apprentissage proprement dite.

L'apprentissage de la lecture se déroule en deux phases :

Phase analytique

Présentation du texte de lecture composée soit à partir des expériences vécues des apprenants.

Reconnaissance globale du texte.

Recherche des indices afin de répondre aux questions de compréhension.

Phase synthétique

Association des phonèmes à étudier à des phonèmes déjà découverts.

2. L'enseignement de l'explication de texte

Objectifs généraux : l'explication de texte vise à :

- faciliter l'expression des élèves dans toutes les situations de communication orale ou écrite ;
- attribuer une interprétation à des mots, des supports iconographiques, des phrases, des textes ;
- comprendre et à interpréter la notion de temps, la chronologie des faits dans un texte ;
- comprendre et à s'exprimer sur un thème.

Dans ce sens, il s'agit de lire pour agir, comprendre, choisir, apprendre, trouver une solution ou une réponse, donner son point de vue.

Canevas d'une leçon :

Introduction : Commencer par les activités qui stimulent la curiosité, l'imagination, la créativité et la réflexion de l'élève comme le commentaire iconographique ou anticipation (analyse des images ou des photos) et le commentaire du titre ou prédiction (préparation des élèves à aborder le texte).

Lecture du texte.

Présentation du texte. Il s'agit ici de dégager de façon succincte les éléments essentiels du texte (type de texte, lieu et temps ou époque de l'action du texte, personnages, relations entre les personnages, argument...).

Analyse du texte. Il convient de donner les parties du texte, d'en expliquer les différents mouvements dans l'ordre où ils se présentent. L'enseignant doit amener les élèves à découvrir ce que dit le texte et comment il le dit. Il insistera sur les éléments linguistiques qui peuvent faciliter l'expression spontanée des élèves. Il veillera à l'enrichissement du champ lexical du thème et développera le(s) thème(s) du texte ou des éléments iconographiques. Enfin il sortira du texte par des questions semi- ouvertes puis ouvertes qui permettront :

- une appréciation et une interprétation personnelle des élèves des points de vue développés par l'auteur ;
- une contextualisation des connaissances ;
- une ouverture aux réalités extérieures (nationales, sous régionales ou internationales).

En d'autres termes, il s'agit d'expliquer ou de justifier les positions ou l'objectif de l'auteur (imaginer les intentions de l'auteur), de permettre aux élèves de donner leurs points de vue dans le but de trouver des solutions aux problèmes soulevés par l'auteur et de sortir du texte en développant le (s) thème(s) relevés selon les réalités camerounaises et internationales.

Conclusion. L'on terminera la leçon par une conclusion visant à montrer l'intérêt du texte. Les élèves diront alors pourquoi le texte leur a plu ou pas.

3. L'enseignement de la production écrite

Objectifs généraux : Pour l'apprentissage de la langue, écrire, c'est :

- reproduire graphiquement les lettres d'un alphabet ;
- produire la réalisation graphique de mots, de phrases, de textes ;
- appliquer des règles pour la reproduction graphique des mots, des phrases, des textes ;
- attribuer une interprétation sémantique à des mots, des phrases, des textes.

Ecrire, c'est aussi acquérir des pouvoirs :

- pouvoir de communication et d'expression ;
- pouvoir de socialisation et d'intégration ;
- pouvoir d'autonomie et d'indépendance.

Ecrire, c'est enfin, acquérir le pouvoir d'exprimer ses idées et ses opinions et d'agir sur l'environnement proche ou lointain.

Méthodologie :

Toujours partir de la lecture pour écrire :

- restitution par écrit des textes lus ;
- transformation des textes supports ;
- élaboration d'écrits.

Démarche

Elle est planifiée en paliers :

- analyse de la situation de communication et choix de textes adéquats en posant les questions : Qui écrit ? A qui écrit-il ? Dans quel but ? Quel type d'écrit choisir ? Sur quel support va-t-on écrire (feuille, cahier) ? Quelles représentations se font les élèves du type de texte choisi ?
- observation de textes-soutiens (de même type que celui à produire : récit, lettre, affiche, imprimé) ;
- recherche puis définition de leurs caractéristiques ;
- mise en évidence de l'architecture du texte et de sa structure interne (nombre de parties, rôle de chacune d'elle) ;
- recherche des connaissances linguistiques à mettre en œuvre (vocabulaire, grammaire...) ;
- élaboration individuelle ou par petits groupes d'un premier essai où chaque élève essaie de tenir compte de ce qui a été fait au cours des étapes préparatoires mentionnées ci-dessus ;
- évaluation par la classe de quelques productions d'élèves ou de petits groupes ;
- comparaison avec les textes-soutiens ;
- mise en évidence des critères de réussite.

On commence à élaborer une grille de réussite

Relecture par chaque élève (ou groupe d'élèves) de son texte et réécriture en tenant compte des critères de réussite dégagés.

Au cours de cette réécriture, faire des activités de systématisation à propos de quelques points qui posent des difficultés pour plusieurs élèves.

Production finale : l'élève copie son texte avec le maximum de soin en surveillant l'orthographe.

Evaluation à différents niveaux :

- auto évaluation à l'aide de la grille de critères de réussite ;
- évaluation par d'autres élèves, par l'enseignant.

Réinvestissement des acquis ultérieurement dans la production d'autres écrits de même type.

Après la définition des critères de réussite, le texte de référence sera imité par les élèves qui vont produire un texte. Celui-ci sera corrigé en tenant compte des critères de réussite.

4. L'enseignement de la grammaire

Objectifs généraux : L'enseignement de la grammaire a pour objectifs :

- enrichir les capacités de compréhension et d'expression ;
- donner à l'apprenant des moyens de maîtrise de la langue orale et de la langue écrite dans leurs différents usages : il s'agit de faire découvrir les structures et le fonctionnement de la langue tout en développant les automatismes en vue d'une expression aisée, précise, riche et nuancée tant à l'oral qu'à l'écrit ;
- amener l'apprenant à réaliser l'adéquation entre la pensée et l'expression.

Méthodologie

L'approche sera inductive et partira du concret vers l'abstrait.

L'enseignant s'appuiera systématiquement sur un support textuel ou sur un corpus : extrait de texte de lecture ou production orale ou écrite des élèves.

On distinguera deux étapes dans la démarche de l'apprentissage :

- la démarche réflexive, vise à faire reconnaître et identifier par l'enfant les éléments du système linguistique pour l'aider à prendre conscience du fonctionnement de la langue ;
- la démarche inductive vise à reconnaître et énoncer la règle par les élèves à partir des exemples.

Déroulement de la leçon :

- révision des connaissances de base indispensables à l'acquisition de la structure grammaticale ;
- présentation de la situation d'apprentissage à partir d'un texte ou des phrases ;
- analyse de la situation d'apprentissage à partir des activités d'observation, de manipulation, de transformation, de substitution des éléments clés de la structure en vue de la découverte consciente du fonctionnement de la langue ;
- automatiser : imitation des phrases modèles en vue de la fixation, de la personnalisation de la règle ;
- énonciation de la règle : activité de l'apprenant présentée sous forme schématisée et illustrée par des phrases communicatives ; énonciation de la règle par les élèves ;
- réemploi : transfert à d'autres situations authentiques de communication.

5. L'enseignement du vocabulaire systématique

Objectifs généraux : L'enseignement du vocabulaire vise à :

- apprendre la signification des mots connus et nouveaux en vue de les employer convenablement ;
 - apprendre à apprendre les mots ainsi que les techniques pour comprendre et expliquer les mots inconnus ;
 - apprendre les faits sur les mots (les variations des mots et les mécanismes qui permettent de reconnaître et de manipuler les relations sémantiques entre les mots et les différents sens des mots).
- La connaissance du vocabulaire usuel d'une langue est importante pour la communication : la pratique de la langue, la conversation, le thème et la version.

L'on distingue le vocabulaire occasionnel (accidentel ou fortuit) qui s'appuie sur une situation fortuite, un fait, une date, ou des ressources iconographiques et le vocabulaire systématique relatif à un thème ou un centre d'intérêt connu.

Méthodologie :

Pour la leçon de vocabulaire, les étapes suivantes sont données à titre indicatif :

- l'introduction de la leçon pendant laquelle l'enseignant organise un contexte pour enseigner le mot ;
- le transfert du sens du mot dans un autre exemple ou contexte ;
- la répétition du mot par les apprenants pour s'approprier sa prononciation ;
- la vérification de la compréhension du mot par les apprenants effectuée par l'enseignant ;
- l'emploi du mot par les apprenants dans des phrases.

En résumé, ces étapes consistent essentiellement en :

- la présentation du vocabulaire par l'exécution d'opérations sémantologiques où l'élève va de la forme au sens ;
- la sémantisation ou l'appropriation du sens par des explications qui peuvent se faire sous forme de petites définitions, de paraphrases, de synonymes, d'antonymes, de comparaisons, d'études morphologiques, de déductions du sens à partir du contexte, d'hyponymies (différents usages ou classes), de l'utilisation des aspects fonctionnels, de contrastes et similarités ou de caractéristiques particulières (forme, couleur, construction), de recours à une autre langue ou sous forme de moyens extralinguistiques (gestes, mimiques, dessins, images, photos, films, objets réels, etc.) ;
- la révision qui fixe définitivement la signification des mots dans la mémoire.

Un accent particulier doit être mis sur l'enseignement du vocabulaire pour permettre d'enrichir le champ lexical des élèves qui, pour la plupart, n'ont ni dictionnaire ni livre. Il revient donc à l'enseignant la sélection du vocabulaire « utile » à l'apprenant, car c'est en fonction des tâches que l'apprenant aura à exécuter dans des situations données que l'enseignant doit lui fournir le lexique qui lui permettra d'exprimer ce qu'il veut dire, de comprendre les messages qui lui sont destinés et de réaliser les tâches demandées.

L'enseignement du vocabulaire doit permettre, d'une part, l'initiation des élèves à former des phrases et à rédiger, et d'autre part, l'utilisation des mémoires visuelle, auditive et motrice ou manuelle.

Sont donc conseillés, en conséquence, les exercices sur la forme (oppositions phonologiques, formation des mots à partir d'un mot donné, entraînement à reconnaître les mots dérivés), sur le sens des mots, sur les collocations ou remembrement, sur les aspects grammaticaux (choix de bons modèles syntaxiques en vue d'éviter les contre-sens), sur les aspects pragmatiques (exercices à trous) ou sur les stratégies lexicales (afin de suppléer le défaut de connaissance lexicale : utilisation des paraphrases, des circonlocutions, des comparaisons ou des descriptions approximatives). En définitive, l'évaluation des connaissances lexicales devra obéir aux critères de validité (elle ne doit évaluer ou mesurer que ce qu'elle prétend évaluer) et de fiabilité ou fidélité (elle doit donner une estimation juste de ce que l'on cherche à évaluer).

Le rôle de l'enseignant

L'Approche par Compétences confère à l'enseignant un rôle essentiel, celui de connecter le programme à l'élève. Il est à cet effet le créateur, le médiateur, l'entraîneur et le motivateur de l'acquisition des connaissances et savoirs, du développement des compétences et du transfert des apprentissages.

Comme créateur,

- il place le savoir à apprendre dans les situations les plus authentiques ;
- il s'occupe du bon fonctionnement des interventions dans le groupe classe ;
- il organise le temps et l'espace des apprentissages.

Comme médiateur entre les savoirs et les élèves,

- il aide les élèves à comprendre et à traiter les informations prises dans différentes sources ;
- il les soutient dans l'établissement des relations entre les données sélectionnées et le problème à résoudre ;
- il les aide à recontextualiser les connaissances et les compétences.

Comme entraîneur, il rend explicites les stratégies pour apprendre en mettant l'accent sur

- les connaissances procédurales ;
- les connaissances déclaratives ;
- les connaissances conditionnelles.

Comme entraîneur, il discute avec les élèves des raisons qui les ont conduits à tel ou tel choix, à telle ou telle orientation.

Comme motivateur enfin, il provoque le développement :

- il discute avec les élèves des questions, des problématiques, des recherches et des projets qui ont un sens pour eux et les utilise pour construire des situations d'apprentissage ;
- il insiste sur les retombées sociales, cognitives et affectives des apprentissages visés et rend celles-ci plus explicites ;
- il précise les axes de travail de chaque personne et de chaque groupe en collaboration avec les élèves.

Le rôle de l'élève

Etant au centre de l'activité d'apprentissage, l'élève est à la fois acteur, coopérateur et critique.

Comme acteur, il est pleinement engagé dans sa démarche d'apprentissage. A cet effet :

- il cherche à comprendre la tâche à réaliser ;
- il prévoit des applications futures ;
- il pose des questions ;
- il repère ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas ;
- il prend des initiatives pour apprendre ce qu'il ne sait pas ;
- il rend explicites les liens qu'il fait ;
- il accepte d'explorer, de chercher des formules, des hypothèses ;
- il accepte de réfléchir sur ses actions et sur sa démarche ;
- il accepte de prendre des risques, de faire des erreurs et de travailler à partir de ses erreurs ;
- il nomme les apprentissages qu'il fait et raconte comment il les fait ;
- il accepte le déséquilibre cognitif ;
- il s'auto évalue, c'est-à-dire qu'il compare ce qu'il fait et qu'il a fait à ce qu'il devrait faire ;
- il valide ses démarches, ses stratégies d'apprentissage.

Comme coopérateur il participe comme individu à l'apprentissage des autres élèves du groupe classe ou du groupe de travail :

- tantôt il est expert à l'intérieur du groupe pour aider celui-ci à accomplir une tâche ;
- tantôt il sert de modèle pour ses camarades en donnant son point de vue et en rendant explicites sa pensée et le raisonnement sur lequel il se fonde ;
- tantôt il se présente comme questionneur pour s'assurer de la bonne compréhension des informations par tous afin de clarifier et de faire évoluer l'apprentissage.

Comme critique des informations accessibles :

- il vérifie leur validité d'une manière constante ;
- il consulte différentes sources et les confronte ;
- il prend en compte le degré de crédibilité de ces informations (auteur, spécialisations, etc...)

L'EVALUATION

I. Définitions et typologie de l'évaluation

D'après G. De KETELE dans Docimologie, Edition Cabay, Louvain-La-Neuve, évaluer signifie « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision ». Cette définition est mieux précisée par Yvan ABERNOT : « L'évaluation consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme. » L'évaluation d'un exercice de production revient à se prononcer sur un ensemble de critères et d'informations adéquats à l'objectif auquel elle se rapporte.

L'évaluation dans le cadre de l'APC signifie comprendre. Elle questionne, elle cherche à clarifier pour comprendre et changer. Evaluer revient donc à donner du sens à des signes (signes physiques et signes cognitifs) en se prononçant sur les critères, dans le but de comprendre le sujet apprenant.

Dans le cadre de l'APC, l'enseignant évalue les apprentissages pour apprécier, pour essayer de comprendre et interpréter, c'est-à-dire rendre la réalité intelligible ou en dégager la signification, pour communiquer et agir. L'évaluation, vue ainsi comme « interprétation », permet à l'enseignant de voir les erreurs de ses élèves comme des signes à déchiffrer, et non comme des fautes à sanctionner.

En Espagnol comme dans toutes les LVII, l'enseignant doit évaluer les quatre compétences linguistiques suivantes - réparties dans les 3 sphères d'activité oral, écrit, activités communes à l'oral et à l'écrit - : écouter, parler, lire et écrire. Il est à noter ici que la perception et la compréhension interviennent dans les compétences susmentionnées.

Autrement dit, l'enseignant doit porter un jugement sur la valeur, juger, donner une estimation, apprécier à l'aide des critères pertinents, clairs et précis la ou les compétences des apprenants. Il devra, en fonction de son expérience et de la connaissance de ses élèves, fixer des critères de réussite minimaux dont la maîtrise à un seuil est impérative pour la poursuite des apprentissages ou des critères de perfectionnement qui sont certes utiles mais dont la non maîtrise n'empêche pas les apprentissages ultérieurs. A l'oral comme à l'écrit, il s'agira pour l'apprenant de créer, de produire des énoncés cohérents.

D'une manière générale, l'évaluation se fait par le biais d'épreuves écrites, pratiques ou orales pouvant donner lieu à l'attribution d'une note ou à l'émission d'une appréciation censée l'une comme l'autre refléter le degré d'atteinte de l'objectif de référence ou la conformité à une norme. Ces épreuves qui constituent autant de démarches d'observations et d'interprétations des comportements de l'élève mis en situation permettent à l'évaluateur de se faire une idée des difficultés des apprentissages, de l'état des connaissances de ses élèves. Ces évaluations peuvent intervenir soit à la fin du processus d'apprentissage pour en certifier les acquis globaux, soit s'intégrer à ce même processus pour l'accompagner et le réguler. Dans le premier cas, l'évaluation est dite sommative, tandis qu'elle est qualifiée de formative dans le deuxième cas. Deux types d'évaluation qu'il nous faut analyser en rapport à l'approche par les compétences.

a) L'évaluation formative ou continue : elle contrôle la progression de l'acquisition des connaissances, des capacités et des compétences des apprenants et les compare aux objectifs fixés dans le but d'informer les enseignants et les apprenants du degré de maîtrise atteint et des difficultés d'apprentissage de ces derniers en vue d'une remédiation.

b) L'évaluation sommative : elle intervient à la fin du processus d'apprentissage et vise à vérifier le niveau d'acquisition des connaissances, des capacités et des compétences des élèves à la fin d'un module, d'une séquence, de plusieurs modules, d'une année ou d'un cycle et s'assimile au contrôle des connaissances ; elle vise également à établir un classement entre les élèves et déclare aptes ceux devant aller en classe supérieure...

L'évaluation sommative, comme dans les exemples de tâches suivants, doit permettre l'intégration des acquis, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir évaluer la capacité des élèves à choisir et à combiner parmi les procédures qu'ils connaissent et compétences qu'ils possèdent, plusieurs d'entre elles devant leur permettre de résoudre adéquatement un problème nouveau pour eux (choix lexical, syntaxe, grammaire, logique argumentative, orthographe, ponctuation ...).

Exemple 1 : A l'aide d'un crayon, forme les mots et place la ponctuation qui manque dans ce texte (virgule, deux points, point virgule ou point). N'oublie pas de changer les minuscules en majuscules quand c'est nécessaire.

Exemple 2 : Pour ton anniversaire, tu désires inviter quelques uns de tes amis :
1^{ère} tâche : Rédige une demande d'aide à ta mère en lui précisant ce que tu comptes acheter comme nourriture et comme boisson pour recevoir tes invités ;

2^{ème} tâche : Elabore le programme de la fête d'anniversaire que tu comptes organiser ;

3^{ème} tâche : Produis le billet d'invitation à adresser à tes amis.

Exemple 3 : Corrige toutes les fautes que ce texte contient.

Exemple 4 : Utilise tous les mots des quatre colonnes suivantes pour former quatre phrases correctes et cohérentes avec pour thème : « la femme dans la société ». (BEPC, session 2014).

II. Critères d'évaluation

Pour aider l'élève à progresser, l'enseignant est appelé à arrêter les critères et les indicateurs de réussite.

1) Critères d'évaluation de l'écrit et de l'oral :

- l'adéquation avec la situation de communication dans laquelle l'élève manifeste sa perception et sa compréhension par la réalisation de la tâche demandée ;
- le suivi strict des consignes ;
- l'utilisation du vocabulaire approprié à la situation ;
- la correction linguistique par laquelle l'élève agence les mots, forme des phrases correctes et se fait bien comprendre ;
- l'utilisation adéquate des règles sociales et des formules de politesse.

2) Critères d'évaluation relatifs uniquement à l'oral :

- la correction phonétique où l'élève prononce et articule correctement les mots espagnols en respectant l'accent tonique et les intonations correspondantes aux phrases affirmatives, interrogatives ou exclamatives ;
- la cohérence des énoncés malgré l'utilisation récurrente des répétitions de mots, des gestes ou de la mimique pour expliciter les énoncés.

3) Critères d'évaluation relatifs uniquement à l'écrit :

- la présentation ;
- l'utilisation juste des signes de ponctuation et des normes au niveau de l'écriture ;
- la correction orthographique.

NB : Les critères de perfectionnement sont à trouver dans la richesse du vocabulaire, la fluidité de l'expression et l'adéquation de l'attitude au ton et à la situation.

Pour évaluer les compétences, l'enseignant aura recours fréquemment à l'évaluation intégrée dans les apprentissages qui insiste sur la dimension formative (diagnostique-régulation ou remédiation) et également à l'évaluation critériée de l'agir compétent en relation avec une situation de vie réelle. Par ailleurs, il est judicieux d'évaluer à la fin d'un module ou de plusieurs modules, la capacité des apprenants à résoudre des situations-problèmes.

L'évaluation proposera des épreuves qui peuvent se présenter sous forme de :

- productions écrites ou orales ;
- manipulations ;
- constructions, etc.

Les exercices constituant les épreuves visent trois objectifs, à savoir la découverte, la maîtrise et le transfert et font appel aux fonctions particulières (intelligence, mémoire, raisonnement, attention, concentration, comportement). Ils peuvent être des :

- exercices à trous (un ensemble de questions où il manque des mots que l'élève doit compléter) ;
- questions à choix multiples (QCM) (plusieurs réponses proposées à chaque question où il revient à l'élève de choisir la bonne réponse) ;
- exercices de remembrement, d'assemblage, de restructuration ou de reconstitution (par exemple reconstituer des phrases à partir des mots ou des fragments donnés) ;
- exercices de constructions de phrases ;
- exercices de mémoire ou de rappel ;
- exercices à réponse simple ;
- exercices d'analogie ou de correspondance ;
- exercices de repérage ;
- exercices de transposition ;
- exercices de transformation ;
- questions d'intelligence ;
- exercices d'analyse ;
- réponses à un questionnaire ;
- comptes rendus, etc.

III. La remédiation

Toute correction d'une évaluation en classe doit aboutir à la remédiation. Selon Le nouveau Petit Robert de la langue française de 2008, à la page 2181, la remédiation est le « ***dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés*** ». La remédiation atténue, apporte des remèdes ou supprime les lacunes, les erreurs commises par les apprenants et les enseignants. L'incapacité des apprenants à développer des compétences, les erreurs, les fautes que commettent les candidats sont un message adressé à l'enseignant. Celui-ci doit les classer par catégories et en rechercher les sources possibles, les causes possibles liées au contexte et aussi au niveau des élèves et au niveau de l'enseignant pour envisager des remédiations. Cette séance d'autocritique dans laquelle il remet en question sa manière d'enseigner, les moyens et méthodes choisies pour atteindre les objectifs fixés, etc. doit lui permettre de comprendre qu'il a lui-même échoué. C'est pourquoi pendant la ou les séances de remédiation il doit reprendre, ré-enseigner autrement une partie, voire tout ce qui est à l'origine de l'échec des élèves. Nous devons comprendre une fois pour toute que l'évaluation ne se construit pas sur des pièges pour attraper les nigauds, mais qu'elle vise à mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés après des enseignements donnés, mieux la maîtrise d'un agir compétent face aux situations-problèmes. Le nombre élevé de manquements, d'erreurs ou de fautes des élèves montrent bien qu'ils n'ont rien compris, que les objectifs ne sont pas atteints, qu'ils sont incapables d'intégrer les compétences apprises et qu'il faut tout recommencer. Rien ne sert d'avancer dans les programmes quand les élèves ne suivent pas ou ne comprennent rien. En un mot, nous devons enseigner, évaluer et faire des remédiations.

GLOSSAIRE SUR L'APC :

UN REGARD NOUVEAU VERS LA CONSTRUCTION DU SAVOIR

Acquis : Énoncé de ce que sait, comprend et est capable de réaliser un apprenant au terme d'un processus d'apprentissage.

Activité d'intégration : Activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés, selon Xavier Roegiers. Il s'agit donc d'un moment d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis, et à leur donner un sens, une finalité.

Agir : c'est affronter des situations complexes ; c'est penser, analyser, anticiper, interpréter, réguler, négocier, décider, prendre une décision. Une telle action exige des savoirs et savoir-faire pertinents, disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment.

Agir compétent : Ensemble d'actions qu'une personne compétente réalise dans le traitement d'une situation. L'agir compétent concerne la compétence en action et en situation, selon D. Masciotra.

Approche par les compétences : Manière d'envisager les programmes d'études qui commence par l'identification des compétences dont l'élève, produit de l'Ecole, doit faire preuve au terme d'un cycle ou d'un sous-cycle (formation). Une fois identifiées, il faut ensuite définir les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) nécessaires à la manifestation des compétences visées, ainsi que les situations susceptibles d'aider l'élève à acquérir ces compétences. En d'autres termes, l'approche par les compétences fait des compétences le principe organisateur des programmes.

Approche par situations : Démarche d'élaboration des programmes d'études qui a pour logique : l'identification des situations de vie auxquelles l'élève doit pouvoir faire face au terme d'un sous-cycle ou de tout le cursus de formation, la recherche des ressources dont l'élève doit disposer pour traiter de manière compétente les situations de vie ciblées, et, pour agir de façon compétente dans ses différents rôles sociaux.

Cadre de contextualisation : Cadre servant à circonscrire une famille de situations de vie et des exemples de situations de vie pour lesquelles un programme vise à former l'élève, à l'intérieur d'un module.

Le cadre de contextualisation permet de délimiter l'espace de vie visé par la formation de l'élève à l'intérieur d'un cours. Le cours a pour but de développer chez l'élève la capacité à traiter les situations, ce qui veut dire le rendre apte à solutionner les problématiques qui s'y présentent ou à relever les défis qu'il se fixe.

Il permet également de préciser le traitement attendu des situations appartenant à cet espace de vie. Le traitement des situations comprend des catégories d'actions qui précisent ce qui est attendu en termes de traitement. Des exemples d'actions sont également fournis à titre indicatif, surtout pour faciliter l'identification des situations réelles de vie.

Catégorie d'actions : Regroupement d'actions qui caractérisent l'agir compétent dans une famille de situations. Ces catégories d'actions sont énoncées sous forme nominale et elles sont obligatoires.

La compétence c'est « un savoir-agir, c'est – à- dire savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources données pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche », affirme Le Boterf (1995).

La compétence peut être définie comme la capacité personnelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites, selon Bernard Rey et al.

La compétence est un « Savoir - agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Programme de formation de l'école québécoise, 2000).

La compétence est la «Capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations » (Perrenoud, 1997).

La compétence c'est le savoir-faire en situation, lié à des connaissances intériorisées et /ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation.

Les compétences se définissent par rapport aux tâches qu'elles permettent d'accomplir. Ces tâches sont de nature sociales, par exemple circuler en automobile en respectant le code de la route, écrire une

lettre selon les usages et les normes en vigueur. Et elles comprennent notamment les tâches scolaires, par exemple rédiger un récit à schéma narratif séparant état initial, transformation, état final, en utilisant l'alternance passé simple/imparfait.

Compétence de base : compétence qui doit être nécessairement maîtrisée par l'élève pour pouvoir entrer sans problème dans de nouveaux apprentissages qui l'impliquent.

Compétence de perfectionnement : C'est une compétence qui, dans un contexte et à un moment donné de la formation, n'est pas strictement indispensable pour la suite des apprentissages, dans le sens où une non maîtrise de celle-ci n'implique pas que les élèves seront incapables de suivre les apprentissages suivants.

Contextualiser : c'est incarner l'apprentissage dans un contexte qui tient compte à la fois des connaissances que les élèves maîtrisent déjà (les acquis), et celles qu'ils sont capables de mobiliser pour effectuer ce pas en avant qu'est l'apprentissage. P. Meirieu et M. Develay (1992).

Piaget (Piaget et Inhelder, 1978) a bien montré que connaître le réel, c'est agir sur lui, le transformer, l'organiser, mais c'est aussi modifier, remodeler cette organisation en transformant les structures d'assimilation dont la pensée procède. Ainsi un enfant peut passer d'un niveau de conceptualisation à un autre sans conflit de représentations.

Connaissances : Les connaissances constituent des ressources au service de l'intelligence des situations ou, ce qui revient au même des ressources au service de la compétence. Les connaissances se développent dans l'action et par l'action et à l'épreuve des situations.

Pour Philippe PERRENOUD, « les connaissances déclaratives décrivent la réalité sous forme de faits, lois, constantes ou régularités.

Les connaissances procédurales décrivent la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat ; les connaissances méthodologiques en sont une sous-espèce.

Les connaissances conditionnelles précisent les conditions de validité des connaissances procédurales. »

Consigne : Enoncé oral ou écrit qui amène l'élève à exécuter une tâche.

Contenus du curriculum : Ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève doit normalement acquérir au cours d'un cycle d'apprentissage.

Critère : Repère qui détermine la qualité que l'on attend dans la production d'un élève.

Curriculum : Dans son acception anglo-saxonne, désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves.

Pour G. de LANDSHEERE, le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : définition des objectifs d'enseignement, contenus, méthodes (y compris des manuels scolaires) et dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. Il définit les fins, les buts et les objectifs d'une action éducative, les contenus afférents aux objectifs, les structures et les moyens de mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs, les méthodes et les outils pour évaluer dans quelle mesure l'action a porté ses fruits, les stratégies de formation des enseignants.

Décontextualiser : C'est permettre, mais aussi favoriser une prise de distance par rapport aux connaissances antérieures et aux intérêts immédiats d'abord mobilisés. La véritable compréhension passe en effet par une étape de formalisation qui prend la forme d'une généralisation, d'un passage au concept et à la loi (on trouve ici la distinction établie par J. Piaget entre réussir et comprendre : la première opération étant directement liée au contexte, tandis que la seconde le domine par la pensée).

Découverte : processus d'auto-apprentissage au cours duquel l'élève produit des connaissances, des concepts, des idées, avec un minimum d'intervention de la part de l'enseignant.

Domaine : Grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux.

Domaine d'apprentissage : Il a pour fonction d'intégrer un ensemble de programmes d'études présentant des affinités dans la mesure où :

- ils relèvent d'un même champ disciplinaire ou d'un même champ de formation, ce qui permet de décloisonner les disciplines scolaires ;

- ils visent à favoriser des pratiques pédagogiques interdisciplinaires permettant à l'élève de réaliser des apprentissages intégrateurs.

Enseigner selon l'approche de l'intégration, c'est amener l'élève – dans un processus conjoint interactif – à réfléchir sur la situation, sur la tâche, sur l'activité, sur la structure du savoir. Tel est le défi que l'enseignement a à affronter aujourd'hui, afin que les élèves construisent des compétences à l'école. Selon cette approche, c'est au sujet d'apprendre, de s'approprier l'objet des savoirs scolaires susceptibles d'être construits ou mobilisés dans les situations d'apprentissage ou de vie quotidienne. De ce point de vue, l'approche par les compétences exige l'acquisition de nouvelles compétences pour enseigner et la déstructuration du mode de pensée.

Famille de situations : Ensemble de situations de vie partageant au moins une propriété commune. C'est le regroupement de situations ciblées par un module.

Indicateur : Indice qui précise les critères de correction d'un travail. Il est spécifique à chaque situation complexe de la vie quotidienne. Il permet de voir si l'apprenant est compétent.

Innovation : Etymologiquement, innovation signifie « mettre de nouveau dans » du déjà existant. L'innovation sous-entend amélioration d'une situation non satisfaisante au regard de certains objectifs. L'innovation recouvre l'idée de réponse à une adaptation jugée nécessaire.

L'OCDE-CERT déclare : « l'innovation est toute tentative visant consciemment et délibérément à introduire dans le système (d'enseignement) un changement dans le but d'aménager le système. »

L'innovation à l'école doit plus porter sur la démarche prise auprès de l'élève que sur les résultats car il s'agit pour les enfants d'acquisition de savoir-faire et de savoir-être à long terme, affirme Françoise Cros.

« L'innovation à l'école, pour la plupart du temps, cherche à permettre aux élèves et aux enseignants d'assurer dans des conditions optimales la formation pour laquelle ils œuvrent et qui correspond à celle déclarée officiellement (démocratiser l'école et former des élèves) », Françoise Cros.

Innover : Innover n'est pas faire du nouveau mais faire autrement. Cet autrement peut parfois être un réenracinement dans les pratiques passées.

Intégration : Démarche qui permet de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. Ce procédé permet de voir si l'élève est compétent.

C'est faire résoudre des situations-problèmes nouvelles pour chacun des élèves.

Métacognition : Activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures dans ces processus.

A mesure que les apprenants prennent conscience de leur démarche, ils commencent à percevoir ce qui leur est enseigné dans un contexte plus large. Avec ce nouveau regard sur l'apprentissage, faire des études n'est plus seulement destiné à réussir un examen mais devient une occasion de découvrir de nouveaux savoir-faire qui rendent la vie plus facile et mieux vécue.

Métacognition : Selon S.R. Yussen (1985) : « c'est cette activité mentale pour laquelle les autres processus mentaux deviennent objet de réflexion. » D'après Anne-Marie DOLY, on retrouve bien dans ces formules les idées de prise de conscience et de pensée réflexive qui font du sujet une sorte de spectateur attentif de ses propres modes de pensée et procédures utilisées pour résoudre des problèmes.

Anne – Marie DOLY et d'autres chercheurs affirment : « l'inefficacité des efforts des élèves en échec est à mettre au compte d'une déficience de type métacognitif bien plus que cognitif. Ils ont des connaissances et des compétences mais ne savent pas les utiliser, ni les transférer, cette inefficacité étant tout d'abord attribuée au fait qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent. »

Pour Britt- Mari Barth la métacognition « a pour but d'élargir le champ de conscience de l'apprenant et donc sa volonté et sa capacité de réaliser ce qu'il sait dans des contextes différents... Elle est une condition nécessaire pour des transferts réfléchis et volontaires. »

Il est donc nécessaire d'amener les élèves à prendre conscience des « méthodes de pensée » qui leur permettent effectivement de réussir pour qu'ils puissent les mobiliser volontairement dans des

situations d'apprentissage ultérieures. Cette prise de conscience est réalisée par un travail de réflexion et de retour sur la démarche mentale que l'enseignant, par le choix conscient des situations d'apprentissage qu'il propose, a déclenché chez l'élève. Sans la médiation de l'enseignant, cette prise de conscience par l'élève ne serait pas possible ; son rôle est essentiel.

Module : Subdivision autonome d'un programme d'études formant en soi un tout cohérent et signifiant.

Objectifs de maîtrise : Sont ceux qui portent sur un domaine que l'on peut facilement circonscrire, permettent une description complète, exhaustive, univoque du comportement attendu.

Objectif-obstacle : Niveaux de formulation incertains et confus, représentations erronées, conceptions et cadres de référence inadaptés constituent la situation réelle de la classe et sont autant d'obstacles à l'apprentissage : si l'enseignant en ignore l'existence et la portée, ses leçons risquent fort d'être inefficaces et les progrès des élèves resteront hypothétiques.

Introduite, dans le domaine didactique (1986) par J. -L. Martinand, la notion d'objectif-obstacle intègre à la fois, pour un apprentissage donné, le but à atteindre et la difficulté à surmonter pour y parvenir. Elle permettra par la suite à l'enseignant de construire de manière plus précise des situations d'apprentissage qui devront à la fois se centrer sur l'obstacle tout en mettant les élèves en position de les surmonter. Elle permet simultanément aux enseignants de dépasser le formalisme de la définition abstraite des objectifs et aux élèves de s'engager plus sûrement sur la voie de l'apprentissage.

Objectifs de transfert : Utilisation des connaissances ou des compétences pour résoudre un problème nouveau ; il ne s'agit plus de reproduire, mais d'appliquer.

Palier : Période d'enseignement qui dure environ six semaines. Elle est close par une semaine d'intégration.

Prérequis : Acquis exigé pour suivre un enseignement, une formation.

Problème : Un exercice plus ou moins complexe, destiné à susciter un approfondissement du savoir et à fixer des modèles, des solutions types dans la mémoire.

Programme d'études : Ensemble organisé décrivant et mettant en relation des compétences et des ressources diversifiées permettant de contribuer à l'atteinte des finalités et des buts du curriculum. Il sert à baliser les activités d'apprentissage.

Recontextualiser : C'est permettre aux élèves de maîtriser des situations nouvelles en utilisant les connaissances ainsi acquises, définir le champ d'application de la loi établie en l'appliquant à de nouveaux objets. C'est spécifiquement cette étape qui atteste de la compréhension et de l'assimilation par l'apprenant du savoir nouveau. (P. Meirieu et M. Develay (1992).

Remédiation : Action de régulation. Réajustement des apprentissages en fonction des lacunes que l'enseignant a diagnostiquées à la suite d'une évaluation formative.

Ressources : Ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être au service d'une compétence.

Ressource interne : Ressource cognitive (ensemble d'expériences positives ou négatives réalisées tout au long d'une vie).

Ressource externe : Ressources matérielle et humaine.

Rôle social : Fonction qu'une personne est appelée à jouer dans la société (membre d'une famille, producteurs de biens et services, consommateurs de biens et services, citoyen d'une collectivité ...)

Savoir : Connaissance spécifique sur un sujet donné.

Savoir-apprendre : Capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer des nouvelles connaissances quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage.

Savoir-être : renvoie aux attitudes, aux motivations, aux valeurs, aux croyances, aux styles cognitifs et aux traits de la personnalité.

Savoir-faire : Ce sont les aptitudes sociales, les aptitudes de la vie quotidienne, les aptitudes techniques et professionnelles et les aptitudes propres aux loisirs. (Application d'un procédé, d'une règle, d'une technique)

Situation : Une situation est l'ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve une personne. Elle repose sur les interactions entre des conditions internes et des conditions externes. Pour J. Van

EK, déterminer une situation langagière signifie «établir les rôles qu'un usager de la langue doit remplir, les cadres dans lesquels il aura à les jouer et les sujets qu'il aura alors à manier. Plus techniquement : par « situation », nous entendons l'ensemble des conditions extralinguistiques qui déterminent la nature de l'acte de parole ».

Situation de vie : Ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve un individu. Elle est énoncée sous forme nominale. C'est l'espace de réflexion et d'action d'une personne. Les compétences s'exercent et se développent en situation. Les situations sont donc les lieux de mise en œuvre des compétences.

Situation d'apprentissage : Ensemble de dispositifs dans lesquels un sujet s'approprie l'information à partir d'un projet qu'il conçoit.

Situation d'intégration ou « situation complexe » : Problème lié à la vie courante, complexe et significatif pour l'élève. Cette situation doit le contraindre à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle sert à exercer ou à évaluer une compétence.

Situation-problème : Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objet de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche.

La situation-problème, selon Laurence Cornu et Alain Vergniaux, est une situation d'apprentissage conçue de telle façon que les élèves ne pourront pas résoudre la question posée par simple répétition ou application de connaissances ou de compétences acquises et telle qu'elle nécessite la formulation d'hypothèses nouvelles.

Elle constitue donc un modèle d'organisation de l'enseignement que l'on peut caractériser de la façon suivante :

1. motivation, curiosité suscitée par une énigme, une question ;
2. l'élève est en situation de construction de connaissances ;
3. la structure de la tâche permet à chacun de mettre en œuvre et d'effectuer les opérations mentales requises par le but de l'apprentissage ;
4. l'élève est évalué dans ses acquisitions personnelles.

La situation-problème est très structurée sur les plans cognitif et méthodologique et doit en même temps permettre à l'élève liberté d'action et investissement personnel. Le choix des consignes est évidemment décisif.

Situation significative : Situation qui mobilise l'apprenant, qui lui donne l'envie de se mettre en mouvement, qui donne du sens à ce qu'il apprend. Elle est relative à la composante conative de l'apprentissage, c'est - à- dire la composante liée à l'investissement que l'apprenant est prêt à consentir dans l'apprentissage (Xavier Roegiers).

Stratégie : Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

Stratégies : Ce sont les outils que l'on utilise pour penser et apprendre. Plus l'apprenant a d'outils à sa disposition, plus il peut réussir des tâches variées. Malgré leur grande importance, les stratégies utilisées par l'apprenant font rarement l'objet de discussions et d'explications au cours de l'apprentissage. Alors, si l'on ne prend pas conscience de la démarche que l'on utilise pour effectuer une tâche ou pour résoudre un problème, comment peut-on évaluer ou améliorer une compétence ? Il est alors essentiel que les enseignants présentent une démarche pour résoudre un problème spécifique, et qu'ils indiquent d'autres applications de la stratégie en question ou qu'ils demandent aux apprenants s'ils ont découvert une autre stratégie qui mène à la solution.

Tâche : Activité ayant un but pratique.

Transfert : C'est le processus qui permet d'appliquer des connaissances ou des habiletés acquises à des situations nouvelles. Plus un apprentissage permet de résoudre des problèmes différents et devient ainsi la source de nouveaux acquis positifs, plus il présente de l'intérêt. (Viviane LANDSHEERE).

ANNEXES

Annexe 1 : Modèle de remplissage du cahier de textes

Pour le remplissage du cahier de textes, deux cas de figure se présentent :

1. En début de séquence, préciser :

- a) le titre du module ;
- b) le numéro de la séquence ;
- c) la compétence attendue (objectif).

2. Pour une séance, préciser :

- a) la nature de la leçon ;
- b) le titre ;
- c) la compétence attendue ;
- d) la description des phases de la leçon.

N.B. Ne pas oublier de préciser la date, la tranche horaire, les références des exercices et les dates de leur remise.

3. En fin de module, préciser :

- a) Les activités d'intégration menées ;
- b) le dispositif d'évaluation ;
- c) les activités de remédiation.

Annexe 2 : Fiche de préparation d'une leçon

Fiche de préparation de la leçon

Leçon : **Titre :** **Durée :** **Classe :**

Documentation :

Matériel didactique :

Compétence(s) visée(s) :

Objectif(s) pédagogique (s) opérationnel(s) :

Prérequis (connaissances de base) :

N°	Etapes de la leçon	Durée	Objectifs intermédiaires	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
01	Révision	04 mn	Préparer	L'enseignant propose la révision des connaissances indispensables pour la poursuite de l'étude des nouveaux concepts. Il corrige les erreurs des élèves.	Les élèves réfléchissent et répondent aux questions. Ils s'autocorrigent.
02	Découverte de la situation	03mn	Découvrir et comprendre	L'enseignant présente la situation aux élèves, et après une analyse cognitive de la tâche, il organise sa classe.	Les élèves analysent la situation, exécutent la ou les consigne(s) et présentent les résultats de leur travail.

N°	Etapes de la leçon	Durée	Objectifs intermédiaires	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
03	Analyse/ Recherche	03 mn	S'exercer	Il veille sur le travail des élèves en circulant dans la classe et aide les élèves qui le sollicitent	Ils identifient le problème posé ou le problème à résoudre, identifient l'énigme ou la situation-problème (de quoi s'agit-il ?, que faut-il faire ?).
04	Recherche des solutions	10 mn	S'exercer		Recherche des idées, des solutions possibles : - recherche individuelle ; - mise en commun à l'intérieur d'un groupe. Choix des ressources à mobiliser (sélection des solutions pertinentes) et de la démarche à suivre.
05	Confrontation des résultats et découverte de l'obstacle	10 mn	S'exercer	L'enseignant apprécie les productions des élèves, c'est-à-dire qu'il les contrôle, les critique, les valide. Le travail consiste ici à sélectionner (trier) les informations recueillies, à les organiser et à les reformuler en utilisant le vocabulaire adapté (proposer des améliorations). Il organise enfin la confrontation des points de vue initiaux différents afin de provoquer le dépassement.	Mise en commun des informations du groupe classe. Au cours de la confrontation, les élèves se découvrent, s'autoévaluent, découvrent l'énigme, les erreurs commises, se corrigent et proposent des corrections.
06	Généralisation en vue de la mobilisation des ressources	05 mn	S'appliquer pour s'approprier la compétence	L'enseignant organise l'apprentissage en l'orientant vers la mobilisation des ressources qui permettront de traiter la situation.	Ils exécutent les tâches d'apprentissage.
07	Consolidation des acquis Intégration	05 mn	S'approprier la compétence	L'enseignant oriente les élèves vers la réalisation des activités similaires.	Ils mènent les activités de consolidation/ d'intégration.

N°	Etapes de la leçon	Durée	Objectifs intermédiaires	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
08	Evaluation de la compétence et réinvestissement	10 mn	Vérifier l'appropriation de la compétence	Présente un exemple de situation appartenant à la famille de situations de la compétence visée.	Ils traitent la situation d'évaluation et celle de réinvestissement.
09	Remédiation	5 mn	Corriger les manquements observés	L'enseignant se prononce sur les réalités et organise les activités de remédiation en fonction des difficultés des élèves.	Les élèves mènent les activités de remédiation.

Annexe 3 : Fiche de préparation modèle

Fiche de préparation N°.....

Activité : Production d'écrit

Thème : texte descriptif

Titre : la description, le portrait.

Matériel utilisé : feuille (brouillon)

Support pédagogique : texte de référence

Outils pédagogiques et références : manuel

OPO : A partir du texte de référence, l'élève doit être capable de :

- définir le portrait, la description ;
- dire en quoi consiste un portrait ;
- écrire en 9 minutes le portrait d'un membre de sa famille.

Etapes et durée	OPI	Activités du professeur	Activités de l'élève
Mise en train	Introduction de la leçon	Salutations, questions	Salutations et réponses.
Révision		Poser la question : quels sont les types de textes ?	L'élève répond : Les récits, les descriptions, les lettres, les portraits, etc...
Négociation d'un projet d'écrit	Choix du type de texte adéquat à la situation de communication	Présenter la situation comme suit : a-t-il besoin d'écrire à quelqu'un ? Dans quel but écrirait-il ? Quel type d'écrit convient-il ?	L'élève répond : le portrait.
Présentation du texte	Découverte et analyse du type de support	Faire lire silencieusement le texte. Lire le texte magistralement. Poser des questions : quel est le nom de la personne présentée dans ce texte ? qui est-ce ? que dit ce texte ? quelles parties du corps d'Eyenga sont décrites ?	L'élève lit silencieusement. Il suit et répond aux questions. Le texte dit comment elle est belle.

Etapes et durée	OPI	Activités du professeur	Activités de l'élève
Récapitulatif	Reconnaissance du type de texte et sa structure	Poser les questions : de quel type de texte s'agit-il ? Justifier la réponse. Qu'est-ce qu'une description ? Qu'est-ce qu'un portrait ? Comment fait-on un portrait ? A quoi doit-on penser pour faire un portrait ?	L'élève répond : Un portrait parce qu'il décrit une personne. Une description parce qu'il décrit les objets comme le paysage, le visage. Le portrait c'est la description physique et morale d'une personne. Pour faire un portrait, on décompose ce qu'on décrit en parties. On doit penser à son apparence : allure générale, les parties du corps, l'habillement...
Production du premier jet	Premier essai de production d'un portrait d'un membre de sa famille	Demander de faire le portrait d'une personne de la famille de l'élève dans le cahier.	Les élèves s'exécutent
Evaluation collective	Confrontation des productions des élèves avec le texte de référence et mise en évidence des critères de réussite	Demander : - de porter deux productions au tableau ; - de souligner les points de ressemblance avec le texte support ; - quelles sont les différentes parties du texte support ?	Les élèves désignés portent leurs essais au tableau Les élèves comparent leurs productions avec le texte support Ils répondent : 3 parties Situation initiale (constat général) Situation transitoire (justification du constat) Conséquence de ce constat.
Production du deuxième jet	Réécriture des essais en s'appuyant sur les critères de réussite	Demander de réécrire les essais en les amendant conformément aux critères de réussite.	Les élèves s'exécutent.
Production finale	Copie des productions corrigées	Faire corriger les fautes de langue et d'orthographe et demander de recopier les productions dans les cahiers.	Les élèves corrigent leurs productions et les recopient dans les cahiers.
Evaluation	Annotation des productions finales en se conformant aux critères de réussite	Demander d'échanger les cahiers et d'attribuer la lettre : A, lorsque les 3 parties sont respectées B, lorsque les deux parties sont respectées C, lorsqu'une partie est respectée D, si rien n'est respecté Donner le sujet ci-après pour être traité à domicile : Faites le portrait d'un membre de votre famille.	Les élèves s'exécutent Les élèves recopient dans les cahiers le sujet de production d'écrit.