



Formation Cap Vert, avril 2011

Jour 1 :

- document d'auto-positionnement ;
- attentes et besoins des participants ;
- fondements et principes directeurs de l'APC ;
- la pédagogie de l'intégration et ses grandes étapes ;
- APC et approche actionnelle : une continuité et une cohérence

Jour 2 :

- analyse des programmes et des curricula
- la notion de progression en spirale
- analyse du matériel à disposition
- vers une grille d'analyse de matériel

Jour 3 :

- pourquoi élaborer du matériel complémentaire ?
- principes d'élaboration de matériel ;
- quels documents authentiques retenir : principes et critères ;
- élaboration de matériel pour la classe.

Jour 4 :

- pédagogie de l'intégration et évaluation
- évaluation normative et évaluation critériée
- de la définition de critères aux grilles d'évaluations critériées
- pédagogie de l'erreur : de l'analyse de l'erreur à une typologie
- de l'évaluation critériée à la remédiation différenciée

Jour 5 :

- sous forme de synthèse :
 - élaboration de matériel didactique
 - principes pédagogiques dans la double perspective APC et CECR



DOCUMENT DE POSITIONNEMENT INITIAL

Indiquez, pour chacun des points ci-dessous, si vous connaissez et pratiquez (☺), si vous connaissez (☹), ou si vous ne connaissez pas (☹) :

Pour construire une séquence, je définis et je prévois :	☺	☹	☹
1. Objectifs de séquence à atteindre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Compétences à développer chez les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Progression des apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pédagogie de l'intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pédagogie différenciée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Evaluation initiale (prérequis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Evaluation normative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Evaluation sommative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Grilles d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Approche actionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formulez une interrogation à laquelle vous souhaiteriez que cette formation apporte une réponse :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



GLOSSAIRE

Didactique	Adaptation des savoirs savants à des apprenants d'un âge donné dans le cadre de l'enseignement.
Pédagogie	Adapter et transmettre ces savoirs dans le cadre de la classe.
Activité	L'activité est composée d'un ensemble de tâches qu'une personne est en capacité de réaliser.
Capacité	Ensemble de dispositions et d'acquis dont la mise en œuvre se traduit par des résultats observables. Potentiel d'un individu en termes de combinaisons de connaissances, savoir-faire, aptitudes, comportements ou attitudes. Savoir lire, savoir écrire, savoir parler sont des capacités qui se déclinent en compétences.
Certification	Le terme certification est un processus de vérification d'une maîtrise et de son résultat.
Compétence	Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné. Pour maîtriser une compétence, il faut se fixer et atteindre des objectifs.
Référentiel	D'une manière générale, c'est un document descriptif utilisé comme référence, dont le contenu (concepts utilisés, signification des termes, composantes, articulations entre les différents éléments...) est différent selon les cas. Le choix d'un référentiel implique donc que ses utilisateurs en partagent le même sens. Les référentiels sont des supports essentiels dans une logique de certification.
Savoir	Ensemble des connaissances théoriques et pratiques.
Savoir être	Terme communément employé pour définir un savoir-faire relationnel, c'est-à-dire des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée.
Savoir faire	Mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pratique maîtrisée dans une réalisation spécifique.

CAPACITE	COMPETENCES	OBJECTIFS
SAVOIR LIRE	Observer Repérer Analyser Interpréter	Reconnaître les mots Comprendre une consigne Identifier un procédé Comprendre l'implicite



LA COMPETENCE, UNE NOTION AUX CONTOURS FLOUS

1. Quelques définitions

En 1989, Philippe Meirieu¹ définissait déjà la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.* »

Guy Le Boterf², spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1998 que « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ».

Pour Philippe Perrenoud³, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Genève), « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ». Perrenoud précise encore sa conception, dans un document plus récent : « *une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* ».

Jacques Tardif⁴, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considérait récemment que « *une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

Marc Romainville⁵, professeur au département Education et Technologie de l'université de Namur (Belgique) estime, lui, que « *une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.* »

¹ P. Meirieu, *Apprendre... oui mais comment*, Paris 1989, ESF.

² G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*.

³ P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris 1999, ESF.

⁴ Définition présentée par Jacques Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke « *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation* »

⁵ M. Romainville G. Bernaerdt, Ch. Delory, A. Genard, A. Leroy, L. Paquay, B. Rey, JI. Wolfs. « Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation ». *Forum pédagogie*, 1998, pp. 21-27.



EVALUER LE NIVEAU ; RECENSER LES DIFFICULTES ET DEFINIR DES OBJECTIFS.

*Des systèmes d'évaluation en FLE
Echelles de niveaux, tests et certifications
Article d'Isabelle Barrière*

L'évaluation est un domaine fort complexe où entrent en jeu différentes variables tant humaines que pédagogiques. Que faut-il évaluer : les connaissances ou les compétences ? Quelle type d'évaluation utiliser : normative/critériée, formative/sommative, directe/indirecte, continue/suivie... ? Comment évaluer : questions/réponses, dialogue/monologue, expression dirigée/expression libre, questionnaire ouvert/QCM... ?

Il n'existe pas de réelle réponse miracle, chaque méthode d'enseignement privilégiant tel ou tel type d'évaluation dans un but précis. Cependant, il est possible de mettre en place des référents afin de reconnaître selon des équivalences de niveaux les acquis des apprenants, et ce quelle que soit la méthode d'évaluation utilisée.

Les échelles de niveaux, les tests et les certifications en français langue étrangère sont innombrables : examens de fin d'études secondaires, examens universitaires différents selon les systèmes éducatifs, évaluation propre à chaque structure d'enseignement de FLE, tests d'entrée dans les universités, tests des ambassades,... Si ces évaluations ont le mérite d'exister et sont indispensables, elles ne sont pas toujours fondées sur une échelle commune de niveaux et n'ont pas toujours une reconnaissance autre que locale.

Nous allons présenter dans cet article les principaux tests, certifications et échelles de niveaux utilisés en français langue étrangère et ayant une identification internationale, dans la mesure où ceux-ci servent de référence aux reconnaissances d'acquis linguistiques et langagiers.

1- Echelles de niveaux

1-1- Le cadre commun européen de référence

Le cadre commun européen, comme le spécifie le projet 2 d'une proposition de cadre de 1996, a pour but de :

- *promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays*
- *asseoir sur une bonne base la reconnaissance des qualifications en langue*
- *aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à se situer et à coordonner leurs efforts* »

En ce sens, le cadre « *spécifie toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue. Il [distingue] les diverses dimensions considérées dans la description d'une compétence langagière, et [fournit] une série de points de référence (niveaux ou échelons) permettant d'élaborer les progrès de l'apprentissage* ».

Chaque compétence est détaillée avec soin dans toutes les possibilités d'utilisation de la langue, utilisation familiale, quotidienne ou professionnelle. Plusieurs échelles sont décrites en fonction des compétences : les compétences langagières, c'est-à-dire la communication orale et écrite, sont décrites en termes de réception, d'interaction, de production et de médiation ; les compétences de performance langagières sont détaillées selon des critères d'étendue, de correction, d'aisance, d'interaction et de cohérence. Chacune de ces sous-catégories est elle-même décrite et détaillée avec soin. (Pour plus de renseignements sur les descripteurs, nos renvois au Cadre).



Le Cadre, on le voit, est un outil complet et exploitable tant pour l'enseignement (élaboration de progressions, de curricula, d'outils...) que pour l'évaluation (mise en place de tests et de certifications).

Cependant si son but est de présenter une échelle de référence commune, il n'est pas de prôner la mise en place d'un test unique ou d'une seule certification. Mais le fait que les systèmes d'évaluation s'appuient sur le Cadre pour l'élaboration des épreuves et des niveaux permet d'apporter une reconnaissance européenne sinon internationale des acquis des apprenants.

L'échelle générale de référence, dont la réalisation se fonde sur différentes échelles existant (ALTE, Eurocentres, IELTS, ...) distingue 3 niveaux, eux-mêmes subdivisés.

Utilisateur élémentaire :

Niveau introductif ou de découverte : A1

Le locuteur est capable de :

Utiliser des phrases très simples comprendre et utiliser le français de la vie quotidienne se présenter et présenter quelqu'un

Niveau intermédiaire ou de survie : A2

Le locuteur est capable de :

Communiquer dans des situations ayant un rapport avec sa vie sociale et professionnelle décrire des personnes, des lieux, des objets, sa formation...

Utilisateur indépendant :

Niveau seuil : B1

Le locuteur est capable de :

Comprendre un langage standard et les points essentiels dans des situations concrètes communiquer dans les différentes situations linguistiques de voyage produire un discours simple et cohérent ayant un rapport avec sa vie sociale et professionnelle raconter, décrire, expliquer

Niveau avancé ou indépendant : B2

Le locuteur est capable de :

Comprendre les points essentiels d'un texte complexe ou d'une discussion dans un domaine professionnel spécialisé. Communiquer avec aisance et spontanéité, de manière cohérente et détaillée donner son avis, justifier.

Utilisateur expérimenté :

Niveau autonome : C1

Le locuteur est capable de :

Comprendre des textes longs et complexes Comprendre les sens implicites s'exprimer de manière courante, spontanée, cohérente et structurée

Niveau de maîtrise : C2

Le locuteur est capable de :

Comprendre et s'exprimer sans aucun effort comme un locuteur natif

- **La Maîtrise** (Trim : « *maîtrise globale* » ; Wilkins : « *compétence opérationnelle globale* ») correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels des langues.

Une arborescence en trois niveaux généraux

Si l'on observe ces six niveaux on constate toutefois qu'ils correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé. En outre, il apparaît que les intitulés du Conseil de l'Europe (par exemple, *Waystage*, *Vantage*) se prêtent mal à la traduction. C'est pourquoi le système proposé adopte une arborescence du type des « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C :

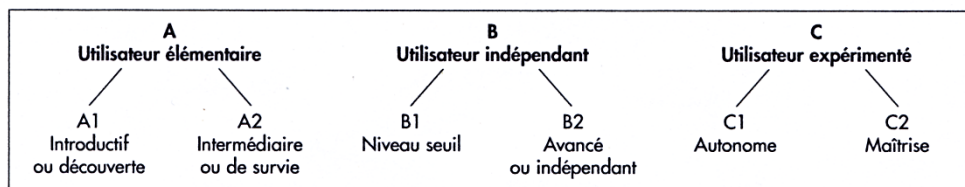


Figure 1

3.3 PRÉSENTATION DES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE

L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence, la rédaction des descripteurs, se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine.

Il est également souhaitable que les points communs de référence soient présentés de manières différentes dans des buts différents (voir 8.3). Dans certains cas, il conviendra de résumer l'ensemble des *Niveaux communs de référence* dans un document de synthèse. Une présentation « globale » simplifiée de ce type facilitera la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et donnera des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale



		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier.</p> <p>Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations.</p> <p>Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites.</p> <p>Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulatoires.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-correctées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1+					
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée



RAPPORT AU SAVOIR SENS DU TRAVAIL SCOLAIRE

Pédagogie centrée sur les savoirs



Développer les capacités intellectuelles
Développer les connaissances



Elitaire



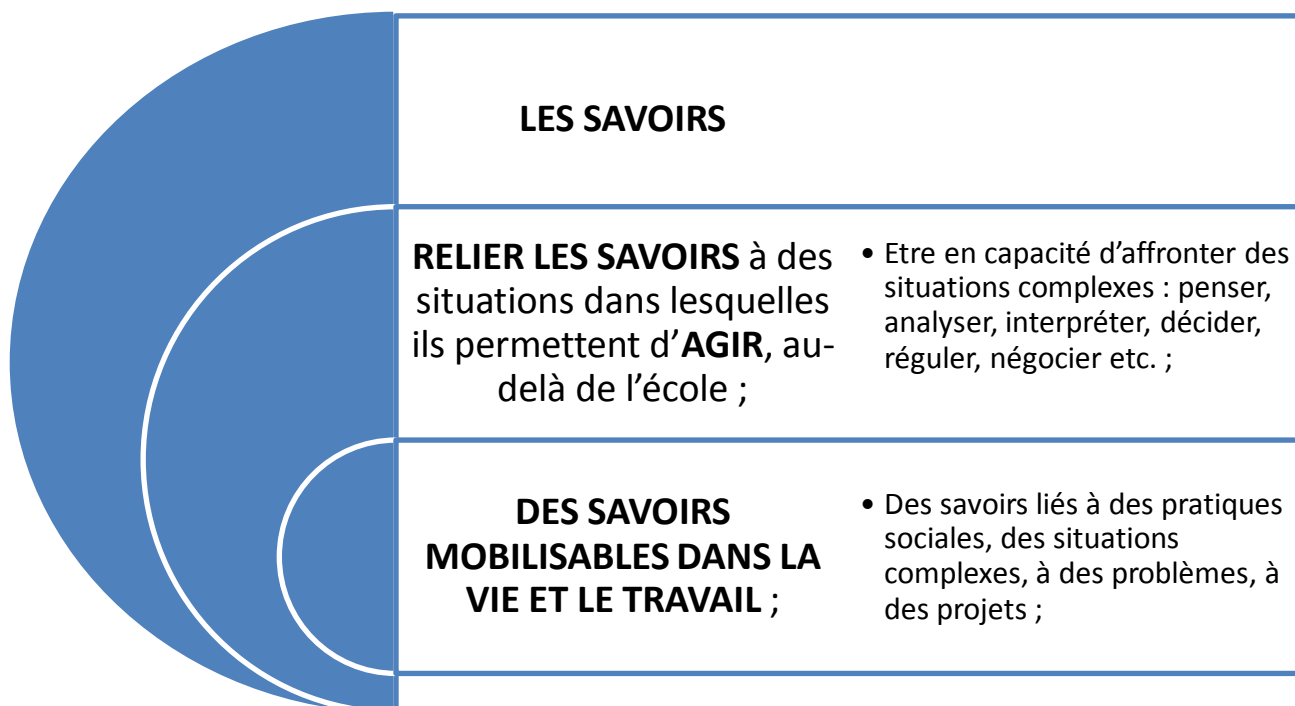
Elèves en échec : ne maîtrisent pas les savoirs

Elèves en difficulté : ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs,
« mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie »

L'école manque de sens = *« comprendront plus tard à quoi ça sert »*



APPROCHE PAR LES COMPETENCES





- MODERNISER LES PROGRAMMES
- AMELIORER L'EFFICACITE DE
L'ECOLE
- FAIRE EVOLUER LES FINALITE DE
L'ECOLE
- APLANIR LES INEGALITES SOCIALES
- FAVORISER LES APPRENTISSAGES
- FAVORISER LA REUSSITE SCOLAIRE

APC



PRENDRE EN COMPTE LES SAVOIRS



**CAPACITE DE TRANSFERER LES SAVOIRS ET LES MOBILISER AU
BON MOMENT ET A BON ESCIENT**

**REINVESTIR LES ACQUIS DANS DES SITUATIONS DIFFERENTES
DES SITUATIONS DE FORMATION**



CONSTRUIRE DES COMPETENCES
SAVOIRS
SAVOIR-FAIRE
SAVOIR-ETRE

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. (...) Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner " à vide ", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister (Le Boterf, 1994, p. 16)

QUE VEUT DIRE ETRE COMPETENT ?



Qu'est ce qui est le plus important pour l'hôpital où travaille le Docteur House ?

- Qu'il soit un diagnosticien qui respecte le protocole ?
- Qu'il soit un diagnosticien qui sauve les patients ?

ETRE COMPETENT C'EST

REALISER CORRECTEMENT

UNE TACHE COMPLEXE



L'APC EN CLASSE

- Préciser les compétences que chaque élève doit avoir développées en fin d'année (indiquées dans le programme officiel)

- Pour chaque compétence, définir les savoirs à acquérir = les objectifs et activités du cours de l'enseignant

- Motiver les élèves en leur disant à quoi servent les savoirs

- Mettre l'élève face à des situations complexes proches des situations de la vie courante qui font intervenir ce qui a été appris



CURRICULUM NATIONAL



COMPETENCES DE BASE

Les compétences qui regroupent les principales exigences du programme



RESSOURCES

Outils au service de la CdB : objectifs, contenus, savoirs, savoir-faire, savoir être

COMPETENCE DE BASE :				
OBJECTIFS	CONTENUS	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ETRE
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-



LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIF (P.P.O.)

Quels savoirs et savoir-faire doit avoir acquis un élève à la fin d'une leçon donnée ?



P.P.O.

DECOUPER LES APPRENTISSAGES COMPLEXES

EN OBJECTIFS DISTINCTS

A ATTEINDRE PAR LES ELEVES

Obstacles de la P.P.O.



Atomisation des objectifs



PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION

Personne ne peut intégrer à la place d'un autre

- S'appuie sur la P.P.O.
- Crée des liens entre les différents objectifs
- Donne du sens aux apprentissages
- Donne des élèves plus actifs

CONSTRUIRE LES APPRENTISSAGES ETAPE PAR ETAPE

Confronter les élèves aux situations de la vie courante



MAITRISER LES RESSOURCES A MOBILISER

Impossible d'intégrer sans posséder les outils au service de la
compétence



REINVESTIR LES ACQUIS DANS UN CONTEXTE NOUVEAU

La situation problème fait appel à plusieurs savoirs & savoir-faire

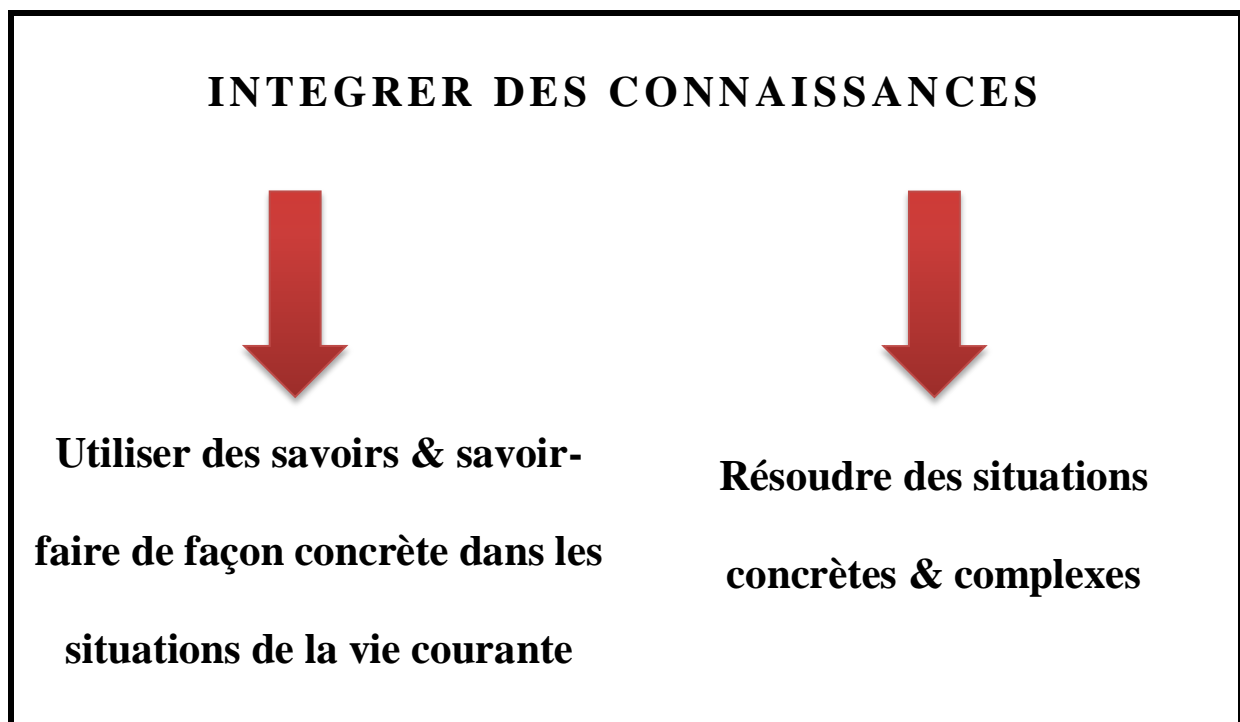
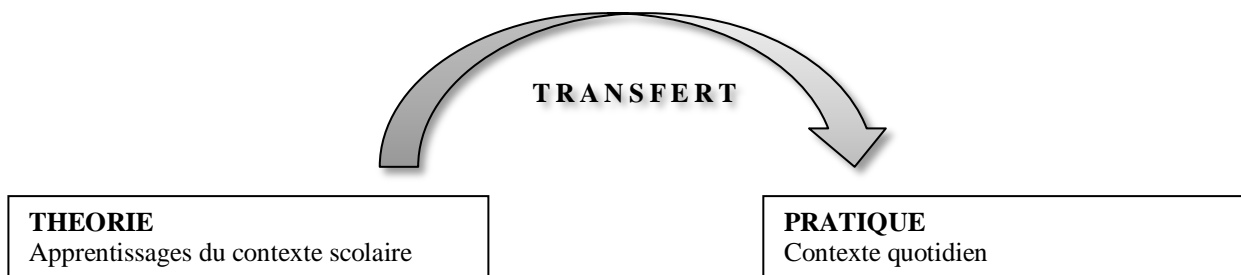


S'IMPLIQUER PERSONNELLEMENT

L'élève doit tout **SEUL** résoudre la situation problème :

- ✓ Trouver les savoirs & savoir-faire qui doivent être mobilisés
- ✓ Articuler les savoirs et savoir-faire pour résoudre la situation problème

LA SITUATION D'INTEGRATION



L'enseignant :

- Doit bien choisir les situations didactiques pour mettre l'élève en situation (c'est l'élève qui doit construire son savoir ; chercher ; découvrir)
- Peut donner plusieurs situations complexes par compétence



INTEGRATION



REVISION

Résoudre des situations problèmes nouvelles	Résoudre des exercices scolaires
Centration sur l'élève qui s'implique personnellement	Centration sur l'enseignant qui explique
Mettre en pratique & mobiliser les connaissances	Restituer les connaissances ; Reprise des apprentissages antérieurs



ENSEIGNANT	ELEVE
<ul style="list-style-type: none">▪ APPRENDRE A L'ELEVE A INTEGRER LES DIFFERENTS SAVOIRS▪ MONTRER A L'ELEVE COMMENT UTILISER LES RESSOURCES POUR RESOUDRE UNE SITUATION PROBLEME▪ APPRENDRE A L'ELEVE A RELIER LES DIFFERENTS SAVOIRS ENTRE EUX	<ul style="list-style-type: none">▪ APPRENDRE A INTEGRER LES DIFFERENTS SAVOIRS ENTRE EUX▪ ETRE CAPABLE D'AFFRONTER DES SITUATIONS PROBLEMES



PLANIFICATION DES ACTIVITES D'INTEGRATION

L'objectif d'intégration de l'année sera atteint si l'élève possède les compétences de base

TYPES D'OBJECTIFS D'INTEGRATION	OBJECTIF TERMINAL D'INTEGRATION (O.T.I)	OBJECTIF INTERMEDIAIRE D'INTEGRATION (O.I.I)
	Clôt un cycle d'étude (en général tous les deux ans)	Clôt une année scolaire

QUAND ?

DEBUT D'ANNEE	REVISION DES COMPETENCES DE BASE DE L'ANNEE PRECEDENTE	L'ENSEIGNANT REMEDIE AUX PRINCIPALES LACUNES
----------------------	---	--

ANNEE SCOLAIRE Répartition des apprentissages (savoirs) en séquences (5/7)	EVALUATIONS FORMATIVES	ACTIVITES D'INTEGRATION
	AU TERME DE LA SEQUENCE (TOUTES LES 5/6 SEMAINES) : <u>MODULE/SEMINAIRE D'INTEGRATION.</u> PERMET DE VERIFIER : <ul style="list-style-type: none"> ▪ QUE LES RESSOURCES ONT ETE INTEGREES ▪ QU'ON EST CAPABLE DE FAIRE FACE A UNE SITUATION DE LA VIE COURANTE 	

FIN D'ANNEE	EVALUATION FINALE	ACTIVITES D'INTEGRATION
	L'ELEVE DOIT MOBILISER LES CdB DEFINIES DANS LE CURRICULUM NATIONAL POUR RESOUDRE DES SITUATIONS PROBLEMES	



ON APPELLE « SEQUENCE »...

... une période de temps de travail dans un ensemble plus vaste et cohérent d'apprentissage (la progression pédagogique ou projet pédagogique). Elle se définit par :

- La prise en compte du niveau de départ des apprenants, ce qu'ils maîtrisent et qui est nécessaire à l'acquisition de nouveaux savoirs (les prérequis)
- Des objectifs généraux à atteindre en fin de séquence (les unités des manuels les présentent)
- Des objectifs spécifiques (vocabulaire, grammaire, orthographe, compréhension, culture...)
- Les supports qui seront exploités et les activités proposées
- L'organisation des séances dans leur déroulement chronologique (1 séance = 1 ou 2 heures de cours)
- Un bilan des acquis
- Une évaluation

Donc :

- Evaluer le niveau ; recenser les difficultés et définir des objectifs.
- Rechercher les documents supports.
- Préparer les activités.



LA SITUATION COMPLEXE

- ✓ Articule plusieurs savoirs pour résoudre une situation problème
- ✓ Fait appel à d'autres disciplines et « aux compétences de vie »
- ✓ Est proche des centres d'intérêt de l'élève

Dans un premier temps,

la situation peut être commencée en atelier/groupe

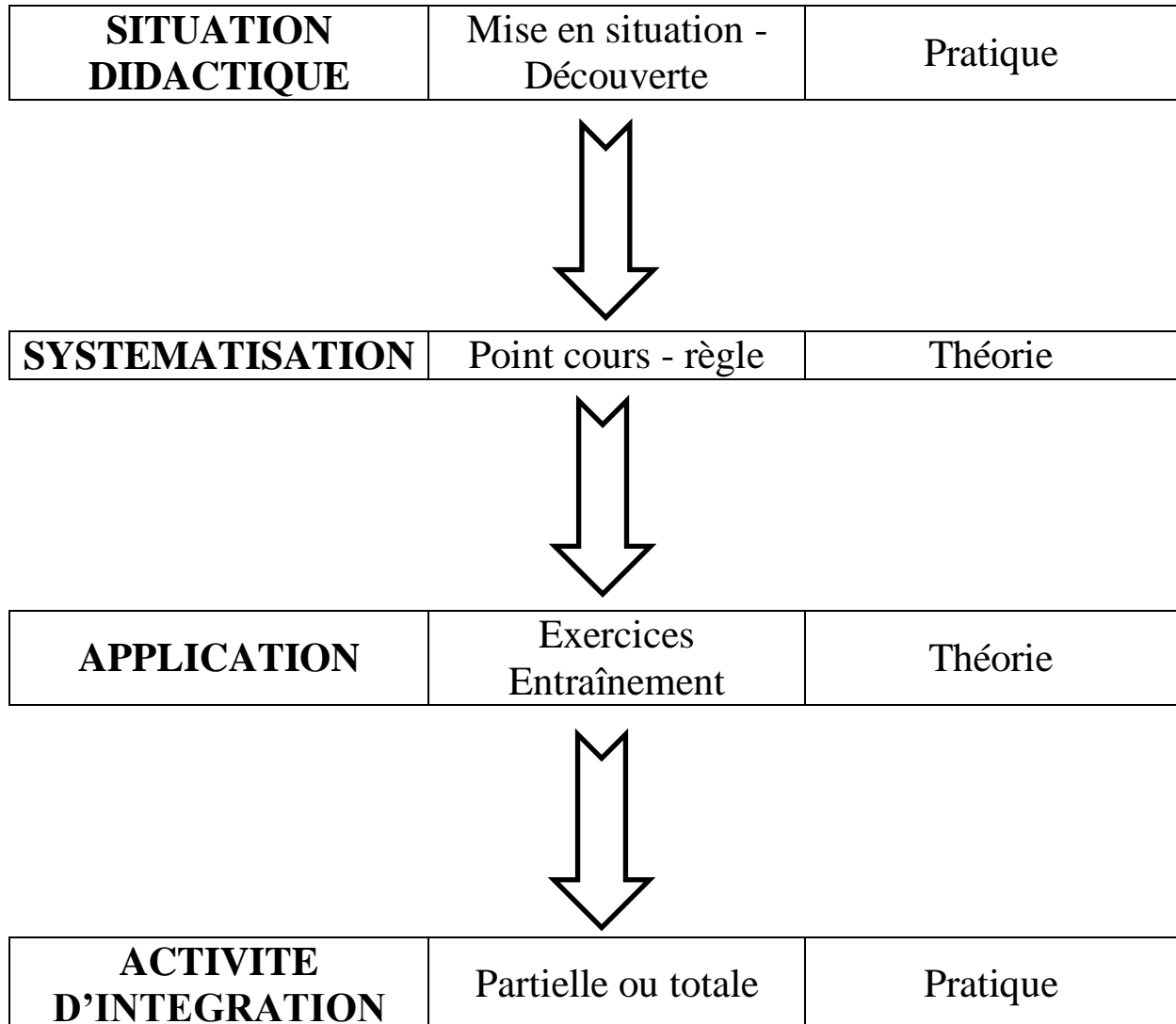
Mais

doit être terminée par l'élève seul



APC, PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION ET AUTONOMIE

UN COURS DE FRANÇAIS EN APC





APPROCHE ACTIONNELLE

L'élève apprend à agir et il agit pour apprendre

Le CECR associe [...] la perspective actionnelle à la notion de « tâche » : « *L'approche adoptée se centre sur l'action dans la mesure où elle considère les usagers et les apprenants de langues comme des acteurs sociaux c'est-à-dire comme les membres d'une société qui ont des tâches à accomplir (pas seulement langagières)...* » En d'autres termes, le CECR justifie l'action par un renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches (et pas des exercices).

Il faut donc que nous nous demandions très sérieusement ce qu'est une « tâche ». Est-ce un exercice vraiment différent des autres, dont nous avons l'habitude ? Si oui, en quoi ?

Pour répondre à cette question, voici un exemple de tâche, emprunté... au cours de chimie !

Ton voisin envisage l'achat d'une nouvelle voiture. Il s'interroge sur l'opportunité de faire équiper son véhicule au gaz de pétrole liquéfié ou GPL (en anglais, Liquid Petroleum Gas ou LPG). Comme il parcourt en moyenne 20000km par an et change de véhicule tous les 5 ans, il te demande où est son intérêt du point de vue économique (prix de revient au KM) et, comme il est très écolo, quel carburant est le moins polluant (masse de Co2 au KM). Aide-le.

adapté de « Les compétences, où en est-on ? » (Denyer, Furnemont, Poulain, Van Loubbeeck, Bruxelles, De Boeck, 2004

Pourquoi peut-on dire que cette « activité » d'enseignement-apprentissage est une tâche ? Et en quoi se différencie-t-elle de ce que l'on faisait –le plus souvent auparavant ?

- Cette activité est **contextualisée** : elle présente une **situation** que chacun de nous est susceptible de rencontrer —ou a déjà rencontrée— dans la vie de tous les jours : acheter une voiture. Cette contextualisation dans une « situation » signifie que toute tâche de langues aura comme premier objectif, un objectif **extra-linguistique** : prendre le train à l'heure, convenir d'une heure de rendez-vous, avoir raison sur un adversaire, ... et non manier les relatifs complexes ou le plus-que-parfait.
- Cette activité pose un **problème** : quel type de voiture acheter ?
- Cette activité est **finalisée** : elle a un **but**, une **finalité** à savoir résoudre le problème du voisin en lui apportant une information fiable.
- Cette activité est **complexe** : elle oblige à convoquer une série de savoirs, à faire des calculs, tout cela selon une démarche pertinente... et c'est bien la raison pour laquelle le voisin fait appel à vous car lui-même en est incapable ; il ne dispose pas de cette expertise.
- Cette activité doit donner un **résultat** : votre avis, étayé.

Une tâche d'enseignement-apprentissage, dans quelque discipline que ce soit, doit donc répondre au schéma suivant :

- contexte (physique, institutionnel, socio-culturel)
- problème (agir, s'informer, se former ...)
- but (résoudre le problème)
- produit (langagier)

Mais, dira-t-on, où se situe « l'action », dans tout cela ? Eh bien, dans la **résolution du problème**.

C'est bien ainsi que le CECR définit la tâche : « *on appelle tâche toute action intentionnée qu'un individu juge nécessaire pour obtenir un résultat concret à propos de la résolution d'un problème, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif.* » (Traduit de la version espagnole 2, 2.1.)

[...]



Et ceci n'est pas sans tenants ni aboutissant :

- tenants, car pour agir, il faut disposer d'outils ; et ceux-ci doivent avoir été antérieurement fournis ;
- aboutissant, car le produit de l'action n'est jamais exactement le même d'un artisan à l'autre, ce qui implique une évaluation critériée ;
- enfin, l'action elle-même est du ressort de l'acteur ; on ne peut pas lui tenir éternellement la main ; ce n'est même pas possible ; quand il résout il est seul maître à bord et... compétent !

Il nous faut donc ajouter trois nouvelles et dernières caractéristiques à notre définition de la tâche :

- o elle est **complexe** car elle présuppose la maîtrise de ressources ou d'outils, en l'occurrence de savoirs et de savoir-faire, voire d'attitudes (ce qui exige préalablement toute une séquence d'apprentissage) et, durant l'exécution de la tâche, leur « orchestration », leur « intégration », la plus pertinente, c'est-à-dire efficace et économique ;
- o elle est **ouverte** : son produit n'est jamais (totalement) prévisible ;
- o elle est **didactique** ou non guidée : elle consiste en une consigne, mais c'est aux élèves à savoir comment la résoudre, quels outils utiliser et... le faire, de façon autonome !

[...]

2.1. Différences entre une « tâche » et un « exercice »

Mettons-nous d'abord bien d'accord sur la terminologie : un exercice, ou une systématisation ou un drill, c'est toute activité qui vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource : par exemple, même s'il est comique, même s'il est ludique, un exercice visant la maîtrise de la morphologie du démonstratif, du relatif complexe, l'emploi des temps du passé, etc. Bref une ressource linguistique, est un exercice et non une tâche.

Essayons alors de systématiser :

	TACHE	EXERCICE
contextualisation	oui	non
problème à résoudre	oui : extra linguistique (+ floppée de ling.)	oui : linguistique(généralement un)
finalisation	oui : extra-ling	oui : ling
complexité	oui !!!	non
produit	peu prévisible et long (plusieurs critères d'éval.)	prévisible et limité (juste/faux)
didactisation	non	oui

2.2. Exclusion ou complémentarité des tâches et des exercices

Il est donc bien clair que la tâche n'exclut pas l'exercice —elle l'appelle même, et en quantité— alors que l'exercice n'appelle pas la tâche...

[...]

La relation entre les deux types d'activités s'impose donc et se pose dans les termes suivants : quels sont les ressources/outils/savoirs/savoir-faire nécessaires à la réalisation de telle tâche ?

	ressource 1	(exercice 1)
Tâche	ressource 2	(exercice 2)
	ressource 3	(exercice 3)



3. Du couple tâche/exercice au curriculum

L'impact/l'incidence de l'approche actionnelle ou pédagogie par tâches sur les objectifs et la programmation (d'un manuel, d'un cours, d'un programme de cours...) devient dès lors très vite évident, même si difficile à réaliser et, jusqu'à présent... assez peu existant. La programmation d'objectifs, dans une perspective actionnelle, se dédouble nécessairement : il faut penser

- une progression de situations de communication ou de tâches
- une progression de ressources et d'exercices

Tâche 1	ressource 1 ressource 2 ressource 3 ...	(exercice1) (exercice 2) (exercice 3) ...
Tâche 2	ressource 1 ressource 2 ressource 3 ...	(exercice1) (exercice 2) (exercice 3) ...
Tâche 3	ressource 1 ressource 2 ressource 3 ...	(exercice1) (exercice 2) (exercice 3) ...
	selon quelle logique ?	selon quelle logique ?

La deuxième existe depuis belle lurette puisque même l'approche grammaire/traduction avait déjà établi une programmation des savoirs ; et chaque professeur sait, d'expérience, que certains outils sont plus difficiles à acquérir que d'autres ou en présupposent d'autres (qui va « voir » le subjonctif dès les premières leçons ?)

Mais, d'une part, ces savoirs-là n'étaient pas articulés à des tâches, et, d'autre part, la progression des tâches, elle, n'est généralement pas pensée. Elle est faite — bien ou mal — à l'intuition. Il y a là un énorme boulot à faire.

Monique Denyer

APC ET APPROCHE ACTIONNELLE : UNE CONTINUITÉ ET UNE COHÉRENCE

Compétences Comprendre, parler, écrire	Linguistiques	Communicatives	Actionnelles	Types de tâches
S'exprimer	Savoirs : grammaire, orthographe, vocabulaire			Exercices structuraux
Communiquer		Situations de communication		Mise en situation de communiquer : se présenter, refuser, commander,...
Agir (la parole est un acte)			Effets sur le destinataire	Mise en situation complexe de communiquer pour produire une impression sur le destinataire : faire peur, faire pleurer, faire rire/convaincre.

Parler/écrire c'est :

- **avoir les outils pour s'exprimer (approche traditionnelle)**
- **communiquer (approche communicative) dans différentes situations (approche communicative)**
- **produire un effet sur le destinataire (approche actionnelle).**



PRINCIPES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Quelques principes de base

L'approche communicative s'appuie sur des situations de communication (d'où son nom). Celles-ci mettent en scène:

- un *émetteur* (celui qui a quelque chose à dire);
- un *message* (ce qu'il a à dire);
- un *récepteur* (celui à qui s'adresse le message).

Le message répond à un objectif : l'*acte de parole* (par exemple : donner une consigne). Pour parvenir à cet objectif, l'émetteur doit utiliser des *outils linguistiques* appropriés au *contexte* (qui imposera alors les formes linguistiques, le registre de langue).

Une séquence en approche communicative s'articule donc ainsi :

- analyse de la situation de communication (où, quand, qui, à qui, quoi, pourquoi ?) ;
- inventaire des situations de communication ;
- répétition, imprégnation, reproduction ;
- mise en relief des outils linguistiques utilisés ;
- conceptualisation du fait de langue ;
- appropriation de celui-ci par des exercices ;
- production dans une situation différente de celle proposée comme exemple.



L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL AU SENEGAL

Finalités

Dans le cycle secondaire, la finalité est :

- de donner aux élèves les connaissances et aptitudes nécessaires à l'accès à l'enseignement supérieur ;
- d'approfondir la formation acquise antérieurement.

Diplômes préparés

Le Bac est le diplôme de la fin du cycle secondaire. Il permet d'accéder à l'enseignement supérieur. L'orientation à ce niveau est déterminée en fonction de la série et du dossier de l'élève.

Conditions d'inscription

L'entrée dans le secondaire est liée à :

- l'obtention du BFEM
- la moyenne de l'élève en fin du cycle moyen
- l'âge

Le français

Hérité de la colonisation, le français joue un rôle fondamental dans notre système éducatif.

Ainsi, il est à la fois médium et matière d'enseignement. Le français est également la langue officielle.

L'enseignement /apprentissage du français vise l'acquisition des compétences fondamentales suivantes : compétences linguistiques, compétences de communication, compétences culturelles.

Programme du cycle secondaire

Objectifs généraux de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire et général.

Série S1, S2, L1, L2 :

Maîtrise écrite et orale de la langue française inséparable de la grammaire et de la lecture intelligente des textes littéraires ; consolider les capacités d'analyse et de production des textes littéraires en rapport avec le développement de l'esprit critique, du sens de l'autonomie et de l'esprit d'initiative ; développer et affiner le goût littéraire et artistique ; consolider l'enracinement des apprenants par une connaissance ; encore plus approfondie de l'histoire et de la culture nationale et africaine.

Prérequis exigibles pour l'entrée en classe de Seconde L et S

Savoir identifier la nature et la fonction d'un mot, d'un groupe de mots, d'une proposition en rapport avec la grammaire traditionnelle et les procédures d'analyse linguistiques ; maîtriser les techniques de rédaction des types de textes administratifs ; avoir été initié à la technique de résumé, à la lecture d'œuvre intégrale, à la pratique du compte rendu écrit et oral, de l'exposé sur lesdites œuvres ; savoir reconnaître les différents genres littéraires et avoir lu des œuvres d'aires culturelles diverses ; savoir rédiger un texte argumentatif, débattre d'une question, faire un exposé oral.



Objectifs spécifiques par niveau

Niveau 1 : Classe de Seconde L1, L2, S1, S2

A la fin de la classe de seconde, l'élève doit être capable : d'identifier et utiliser les différents moyens d'expression du temps, du lieu ; les outils linguistiques de l'argumentation logique ; de définir et d'identifier les figures de rhétorique usuelles et d'analyser leurs effets stylistiques. Il doit aussi être capable de lire intelligemment un texte littéraire et pouvoir passer de la technique de la lecture expliquée à l'explication de texte littéraire ; de mener une réflexion organisée qui mette en valeur les capacités d'analyse, de synthèse et de jugement par le biais de la dissertation, du résumé de texte suivi de discussion, de présenter un exposé cohérent, un rapport, un compte rendu, un procès-verbal; d'appréhender les différentes esthétiques de même que les courants littéraires dans leur essence, leur évolution.

Contenus :

L'entrée par les genres par les genres est privilégiée, mais l'élève aura été initié à l'histoire littéraire par l'étude chronologique des courants. Les genres dominants sont : la poésie, la fable, le conte, la nouvelle.

A- Littérature négro-africaine : La poésie de la Négritude, le conte, la nouvelle (Œuvre intégrale : *Les nouveaux contes* d'Ahmadou Coumba Birago Diop)

B- Littérature française : L'humanisme, le classicisme, le siècle des Lumières, le Prémomantisme (Œuvre intégrale : *Zadig*, Voltaire, *Phèdre*, Racine)

Niveau 2 : Classe de Première L1, L2, S1, S2

En fin de première, l'élève doit être capable d'analyser un texte ; d'en dégager les mécanismes de fonctionnement ; d'identifier et de commenter les phénomènes linguistiques liés à la notion de style en vue d'une maîtrise du commentaire suivi, et composé ; de reconnaître les genres littéraires ; de mener une réflexion nourrie sur les courants littéraires ; d'acquérir une certaine autonomie en développant l'esprit de recherche au plan individuel et collectif, le sens de l'initiative, l'esprit critique ; d'appréhender les spécificités des cultures africaines.

Contenus :

Les genres dominant sont la poésie, le roman, le théâtre. Les courants seront étudiés à travers les différents genres.

A- Littérature française : Le romantisme ; le réalisme et le naturalisme ; le parnasse ; le symbolisme (Œuvre intégrale : *Mme Bovary*, Flaubert, *Le père Goriot*, Balzac)

B- Littérature négro-africaine de langue française ou traduite en français

Pour l'étude de la création romanesque, la périodisation suivante a été proposée ; première période « 1920 à 1945 » ; deuxième période « 1945 à 1960 » ; troisième période « 1960 à nos jours », œuvre intégrale : *Une vie de boy*

Pour le théâtre, l'œuvre intégrale retenue sera *La tragédie du roi Christophe*, Aimé Césaire

Pour la poésie, la négritude et les épigones.



Niveau 3 : Classe de Terminale L1, L2, S1, S2

A la fin de la classe de terminale, l'élève doit être capable de mener une réflexion méthodique sur les différentes théories d'esthétiques littéraires ; de produire des textes bien articulées ; d'étudier dans une œuvre une structure, un thème, un personnage..... ; d'utiliser les techniques d'expression, les outils de l'argumentation en rapport avec les exercices ; de maîtriser les moyens de production de texte mettant en valeur la sensibilité esthétique et littéraire.

Contenus :

L'étude des courants et écoles littéraires s'achèvera en Terminale le par le surréalisme. Dans les deux littératures, les œuvres seront abordées dans la perspective e l'esthétique des genres.

Le surréalisme (extraits d'œuvres de la littérature africaine et française)

La poésie (Boileau, Hugo, Senghor, Damas.....)

Le roman (*L'étranger*, Camus, *Les soleils des Indépendances*, Kourouma)

Le théâtre une maîtrise du langage théâtral, du style, des époques est requise (œuvres intégrales : *Horace*, Corneille ; *La mort de Chaka*, Seydou Badian).

NB : En seconde et première, les élèves reçoivent la même formation dans toutes les séries ; mais en terminale, dans les séries S1 et S2 le programme sera limité à l'étude du surréalisme, de l'esthétique de la poésie et du roman.

PROGRAMME SENEGALAIS

COMPETENCES	COMPETENCES LINGUISTIQUES	COMPETENCES DE COMMUNICATION	COMPETENCES CULTURELLES	CONTENUS
Niveau 1	Identifier et utiliser : <ul style="list-style-type: none"> les différents moyens d'expression du temps, du lieu les outils linguistiques de l'argumentation logique définir et identifier les figures de rhétorique usuelles et analyser leurs effets stylistiques 	Lire intelligemment un texte littéraire et pouvoir passer de la technique de la lecture expliquée à l'explication de texte littéraire Mener une réflexion organisée qui mette en valeur les capacités d'analyse, de synthèse et de jugement par le biais de la dissertation, du résumé de texte suivi de discussion Présenter un exposé cohérent, un rapport, un compte rendu, un procès-verbal	Appréhender les différentes esthétiques de même que les courants littéraires dans leur essence, leur évolution.	L'entrée par les genres par les genres est privilégiée, mais l'élève aura été initié à l'histoire littéraire par l'étude chronologique des courants. Les genres dominants sont : la poésie, la fable, le conte, la nouvelle. A- Littérature négro-africaine : La poésie de la Négritude, le conte, la nouvelle (Œuvre intégrale : <i>Les nouveaux contes</i> d'Ahmadou Coumba Birago Diop) B- Littérature française : L'humanisme, le classicisme, le siècle des Lumières, le Prémantisme (Œuvre intégrale : <i>Zadig</i> , Voltaire, <i>Phèdre</i> , Racine)
Comprendre Ecouter/lire	Identifier et utiliser : <ul style="list-style-type: none"> les différents moyens d'expression du temps, du lieu les outils linguistiques de l'argumentation logique définir et identifier les figures de rhétorique usuelles et analyser leurs effets stylistiques 	Lire intelligemment un texte littéraire et pouvoir passer de la technique de la lecture expliquée à l'explication de texte littéraire Présenter un exposé cohérent, un rapport, un compte rendu, un procès-verbal Mener une réflexion organisée qui mette en valeur les capacités d'analyse, de synthèse et de jugement par le biais de la dissertation, du résumé de texte suivi de discussion	Appréhender les différentes esthétiques de même que les courants littéraires dans leur essence, leur évolution.	
Parler Prendre part à une conversation /s'exprimer				
Ecrire				



COMPETENCES	COMPETENCES LINGUISTIQUES	COMPETENCES DE COMMUNICATION	COMPETENCES CULTURELLES	CONTENUS
Niveau 2				<p>Les genres dominant sont la poésie, le roman, le théâtre. Les courants seront étudiés à travers les différents genres.</p> <p>A- Littérature française : Le romantisme ; le réalisme et le naturalisme ; le parnasse ; le symbolisme (Œuvre intégrale : <i>Mme Bovary</i>, Flaubert, <i>Le père Goriot</i>, Balzac)</p> <p>B-Littérature négro-africaine de langue française ou traduite en français</p> <p>Pour l'étude de la création romanesque, la périodisation suivante a été proposée ; première période « 1920 à 1945 » ; deuxième période « 1945 à 1960 » ; troisième période « 1960 à nos jours », oeuvre intégrale : <i>Une vie de boy</i></p> <p>Pour le théâtre, l'oeuvre intégrale retenue sera <i>La tragédie du roi Christophe</i>, Aimé Césaire</p> <p>Pour la poésie, la négritude et les épigones.</p>
Comprendre Ecouter/lire				
Parler Prendre part à une conversation /s'exprimer oralement				
Ecrire				



COMPETENCES	COMPETENCES LINGUISTIQUES	COMPETENCES DE COMMUNICATION	COMPETENCES CULTURELLES	CONTENUS
Niveau 3				L'étude des courants et écoles littéraires s'achèvera en Terminale le par le surréalisme. Dans les deux littératures, les œuvres seront abordées dans la perspective et l'esthétique des genres. Le surréalisme (extraits d'œuvres de la littérature africaine et française) La poésie (Boileau, Hugo, Senghor, Damas.....) Le roman (<i>L'étranger</i> , Camus, <i>Les soleils des Indépendances</i> , Kourouma) Le théâtre une maîtrise du langage théâtral, du style, des époques est requise (œuvres intégrales : <i>Horace</i> , Corneille ; <i>La mort de Chaka</i> , Seydou Badian).
Comprendre Ecouter/lire				
Parler Prendre part à une conversation /s'exprimer				
Ecrire				



Cap Vert, Praia - Mindelo du 5 au 17 avril 2011

RÉPUBLIQUE TUNISIENNE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION & DE LA FORMATION
DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES
& DE LA FORMATION CONTINUE

Direction des Programmes & des Manuels Scolaires

PROGRAMMES DE FRANÇAIS

Enseignement secondaire

1^{ère} année secondaire

L'oral

Communiquer oralement

1/ Au terme de l'enseignement de base, l'élève doit être capable de comprendre des énoncés oraux variés et d'en produire à son tour, pour **informer/s'informer, présenter/exposer, expliquer/justifier** et discuter. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social.

2/ Au terme de la 1^{ère} année secondaire, l'élève doit être capable de comprendre des énoncés oraux variés et d'en produire à son tour, pour **informer/s'informer, présenter/exposer, expliquer/justifier** et discuter. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social.

3/ Au terme du cycle secondaire, l'élève doit être capable de comprendre des énoncés oraux variés et d'en produire à son tour, pour **informer/s'informer, présenter/exposer, expliquer/justifier** et discuter. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social.

Remarques :

- Au niveau de l'enseignement de base et en 1^{ère} année secondaire, la capacité "*discuter*" vise essentiellement le dialogue et la conversation. En 4^{ème} année, elle portera sur l'expression d'un point de vue personnel et sera donc mise en rapport avec l'argumentation.
- Seules les capacités mises en relief (en caractères gras) font l'objet d'un apprentissage structuré et/ou d'une consolidation. En 4^{ème} année, une importance particulière sera accordée à la capacité "**exposer**" : l'exercice de l'*exposé* appelle un travail plus élaboré que la simple présentation mise en place et développée dans les niveaux antérieurs.

Répartition des capacités à développer

Niveau Capacité langagière	9 ^{ème} année	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
<i>Informers/s'informers</i>	A	C	I	I	I
<i>Présenter</i>	A	C	I	I	I
<i>Exposer</i>		S	A	C	C
<i>Expliquer/justifier</i>	A	C	I	I	I
<i>Discuter</i>		S	A	C	I

S = Sensibilisation

A = Apprentissage structuré

C = Consolidation

I = Intégration

Remarque :

Ces capacités seront développées de manière évolutive. Leur maîtrise progressive et intégrée permettra ainsi de mobiliser des ressources diversifiées ainsi que les différents acquis (*linguistiques, méthodologiques et culturels*) à travers des situations de communication orale de plus en plus complexes.

La lecture

Lire des textes variés

❖ **La compétence de lecture** sera développée de manière évolutive. Sa maîtrise progressive permettra ainsi de mobiliser et d'intégrer les acquis linguistiques, culturels et méthodologiques en vue d'appréhender des écrits aux enjeux thématiques et discursifs de plus en plus complexes.

1/ Au terme de l'enseignement de base, l'élève doit être capable de lire différents types d'écrit : textes littéraires (*extraits, œuvres intégrales*), textes documentaires, textes journalistiques, annonces, B.D... à des fins diverses et ce, en mobilisant ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques. Il en rendra compte oralement et/ou par écrit.

2/ Au terme de la 1^{ère} année secondaire, l'élève doit être capable de lire différents types d'écrit : textes littéraires (*extraits, œuvres intégrales*), textes documentaires, textes journalistiques, annonces, B.D... à des fins diverses et ce, en mobilisant ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques. Il en rendra compte oralement et/ou par écrit.

3/ Au terme du cycle secondaire, l'élève doit être capable de lire différents types d'écrit : textes littéraires (*extraits, œuvres intégrales*), articles de presse, documents scientifiques et techniques... à des fins diverses et ce, en mobilisant ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques. Il en rendra compte oralement et/ou par écrit.

Au terme de la 1^{ère} année secondaire, l'élève doit être capable de lire différents types d'écrit : textes littéraires (*extraits, œuvres intégrales*), textes documentaires, textes journalistiques, annonces, B.D... à des fins diverses et ce, en mobilisant ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques. Il en rendra compte oralement et/ou par écrit.

CAPACITES	CONTENUS	CRITERES D'EVALUATION
<p>LIRE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire couramment - Lire de façon expressive <p>COMPRENDRE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir une stratégie de lecture adaptée au type d'écrit, à ses attentes de lecteur - Saisir le sens global d'un texte ou de tout autre type d'écrit - Dégager les composantes et les spécificités d'un texte - Interpréter et construire le sens d'un texte <p>APPRECIER ET RENDRE COMPTE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saisir l'intérêt documentaire d'un type d'écrit - Réagir aux idées exprimées dans un texte - Apprécier la qualité d'écriture d'un texte littéraire et rendre compte de cette appréciation <p>S'AUTO-EVALUER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire sa propre démarche de compréhension - Justifier ses choix de lecteur <p>EXPLOITER SES LECTURES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réinvestir ses acquis culturels et lexicaux - Etablir des rapports entre les textes lus - Elargir son champ de lecture 	<p>EXTRAITS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textes littéraires (poésie, roman, théâtre, essai) - Articles de presse, petites annonces, messages publicitaires, Bandes dessinées, etc. - Textes scientifiques et techniques, documents multimédia <p>ŒUVRES INTEGRALES :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nouvelles, récits biographiques, récits de fiction, pièces de théâtre (2 œuvres) <p>Remarque : Les textes à étudier appartiennent à la littérature française et francophone mais le recours à quelques textes traduits n'est pas à exclure.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - distinguer différents types d'écrit - saisir le sens global d'un écrit - interpréter de façon pertinente - Justifier sa réaction au texte - Réinvestir ses acquis

L'écriture

Écrire des textes variés

1/ **Au terme de l'enseignement de base**, l'élève doit être capable de produire des textes de types variés (*narratif, descriptif, informatif, explicatif et argumentatif*), de faire des *résumés* et des *comptes rendus*, à diverses fins de communication. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, discursifs, littéraires et culturels, en mettant en œuvre des stratégies adaptées à la situation d'écrit.

2/ **Au terme de la 1^{ère} année secondaire**, l'élève doit être capable de produire des textes de types variés (*narratif, descriptif, informatif, explicatif et argumentatif*), de faire des *résumés* et des *comptes rendus*, à diverses fins de communication. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, discursifs, littéraires et culturels, en mettant en œuvre des stratégies adaptées à la situation d'écrit.

3/ **Au terme du cycle secondaire**, l'élève doit être capable de produire des textes de types variés (*narratif, descriptif, informatif, explicatif et argumentatif*), de faire des *résumés* et des *comptes rendus*, à diverses fins de communication. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, discursifs, littéraires et culturels, en mettant en œuvre des stratégies adaptées à la situation d'écrit.

Remarque : Seules les capacités mises en relief (en caractères gras) font l'objet d'un apprentissage structuré et/ ou d'une consolidation.

Répartition des capacités à développer

Niveau Capacité	9 ^{ème} année	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Raconter en décrivant en faisant parler	A	C	I	I	I
Informier	A	C	I	I	I
Expliquer	S	A	C	I	I
Argumenter	S	A	A	C	I
Résumer		S	A	C	I
Rendre compte		S	A	C	I

S = Sensibilisation

A = Apprentissage structuré

C = Consolidation

I = Intégration

Remarque :

Ces capacités seront développées de manière évolutive. Leur maîtrise progressive et intégrée permettra ainsi de mobiliser des ressources diversifiées ainsi que les différents acquis (*linguistiques, méthodologiques et culturels*) à travers des situations d'écrit de plus en plus complexes.

Au terme de la 1^{ère} année secondaire, l'élève doit être capable de produire des textes de types variés (*narratif, descriptif, informatif, explicatif et argumentatif*), de faire des *résumés* et des *comptes rendus*, à diverses fins de communication. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, discursifs, littéraires et culturels, en mettant en œuvre des stratégies adaptées à la situation d'écrit.

Capacités		Contenus discursifs	Contenus linguistiques
Planifier	Produire un texte narratif intégrant : - une description - un dialogue		- Temps du récit et du discours (<i>morphologie et valeur d'emploi</i>) - Indicateurs de temps et de lieu
	Préciser la situation de communication	- Les paramètres de la situation de communication : le destinataire (statut et mode d'implication), le destinataire, le référent, le lieu, le temps, l'intention de communication	- Verbes d'action et verbes attributifs - Expansions nominales - Champs lexicaux et relations lexicales
	Rechercher les idées	- Les éléments du récit à produire : cadre spatio-temporel, événements, personnages - Les éléments à décrire - L'objet du dialogue	- Vocabulaire des sentiments - Substitution (<i>pronominale et lexicale</i>) - Discours rapporté et modalisateurs
	Élaborer un plan	- structure du récit (schéma narratif) - place, fonction et organisation de la description et/ou du dialogue à l'intérieur du récit	
Mettre en texte	Rédiger : l'introduction		
	Le développement la conclusion	- Enchaînement des actions et articulation des parties du récit - Insertion de séquences descriptives et / ou dialoguées	

Capacités		Contenus discursifs	Contenus linguistiques
Planifier	Produire un texte explicatif/argumentatif		
	Préciser la situation de communication	- Les paramètres de la situation de communication : le destinataire (statut et mode d'implication), le destinataire, le référent, le lieu, le temps, l'intention de communication	- Relations logiques : cause, conséquence, but, opposition, hypothèse, concession
	Rechercher les idées	- Les éléments constitutifs de l'explication et/ou de l'argumentation	- Expression du jugement
	Élaborer un plan	- choix des arguments et des exemples - organisation de l'explication / progression de l'argumentation	- Modes : conditionnel, subjonctif - Vocabulaire de l'explication et de l'argumentation
Mettre en texte	Rédiger : l'introduction	- développement et articulation des différentes parties du texte les unes avec les autres	
	Le développement		
	la conclusion		
Réviser Réécrire	S'auto-évaluer	- Adéquation de la production avec la situation de communication - Cohérence textuelle - Correction linguistique - Présentation matérielle - Réécriture totale ou partielle du texte en fonction des critères élaborés collectivement	

Remarque : Sachant que le classement des textes par type ne rend pas compte de la complexité de l'écrit, le professeur veillera à proposer des situations d'écriture favorisant l'intégration dans une même production de séquences appartenant à des types de textes différents.



SYNTHESE TABULAIRE DU PROGRAMME DE SECONDE FRANCAIS

Classe de Seconde	<i>SEPT OBJETS D'ETUDE (dont deux optionnels)</i>				
	<ul style="list-style-type: none"> 1 - Mouvement littéraire et culturel 2 - Le récit : le roman ou la nouvelle 3 - Le théâtre : les genres et registres (le comique et le tragique) 4 - Le travail de l'écriture 5 - Démontrer, convaincre et persuader 6 - Écrire, publier, lire 7 - L'éloge et le blâme 				
	<i>QUATRE PERSPECTIVES</i>				
	<ul style="list-style-type: none"> - l'approche de l'histoire littéraire et culturelle ; - l'étude des genres et des registres ; - la réflexion sur la production et la singularité des textes ; - l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires. 				
	<i>COMPETENCES A DEVELOPPER</i>				
	<i>LIRE</i>	<i>ECRIRE</i>	<i>PARLER</i>	<i>HISTOIRE LITTERAIRE</i>	<i>LANGUE</i>
OBJECTIFS A ATTEINDRE					
<ul style="list-style-type: none"> -la lecture analytique -la lecture cursive. -au moins six œuvres littéraires par an ainsi que des textes et documents très diversifiés. -la lecture de l'image fixe et mobile 	<ul style="list-style-type: none"> - des écrits d'argumentation, en relation avec les textes et les œuvres étudiés ; - des écrits d'invention, en liaison avec les différents genres et registres étudiés ; - des écrits fonctionnels, visant à fixer et restituer des connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> - l'écoute, - l'expression orale : lectures à haute voix, des récitations, des jeux dramatiques, aussi bien que des prises de parole et des exposés 	<ul style="list-style-type: none"> -un des mouvements majeurs qui structurent l'histoire littéraire et culturelle française du XIXème ou du XXème siècle 	<ul style="list-style-type: none"> -maîtrise de la phrase, du texte et du discours -langue abstraite -le vocabulaire : la création et la structuration lexicales -la nominalisation et la définition -l'analyse des variations sociales et historiques 	



LA NOTION DE PROGRESSION EN SPIRALE (OU SPIRALAIRE)

*La notion de séquence à travers les Programmes (Instructions Officielles France)
Document de référence : Accompagnement aux Programmes de Troisième.*

Introduction :

Les nouveaux programmes de Collège et les nouveaux Programmes de Seconde insistent sur la notion de **séquence par combinaison et de séquence par entrecroisement**.

Il ne s'agit plus, en effet, de construire ses séquences, au sein de la progression, selon **un principe de succession**, du type : d'abord, l'étude du texte narratif, puis celle du texte descriptif, puis celle du texte explicatif, puis celle du texte argumentatif, pour prendre l'exemple de l'étude des formes du discours.

L'une des raisons essentielles est que ces formes pures ne se trouvent quasiment jamais représentées dans un texte ; le plus souvent, les formes du discours sont **combinées**. On donne donc une fausse idée de la réalité des textes aux élèves, qui peut leur donner à penser qu'un texte ne peut appartenir qu'à une de ces formes figées et codifiées.

Il ne faut donc plus s'épuiser à chercher une forme pure mais plutôt rendre compte, dans le choix des textes d'étude, de la **combinaison des formes de discours** dans un même texte et des **écarts du texte** par rapport à des modèles préétablis. Cette combinaison des formes du discours prend l'aspect de « **forme cadre** » et de « **forme encadrée** ». Par exemple, un texte peut avoir une forme cadre narrative et des formes encadrées descriptive, explicative ou encore argumentative. Autre exemple, une description, dans un récit long, peut avoir une valeur implicite d'argumentation ; le récit tout entier peut lui-même être à visée argumentative. On le voit, la réalité des textes est plus complexe que ce que l'on en fait percevoir à nos élèves.

Or, **la notion de visée** est une notion capitale, mise en évidence par les nouveaux Programmes : un écrit ou un message de façon générale a **un énonciateur et un destinataire** ; c'est la prise en compte de ce destinataire qui sous-tend les choix de l'énonciateur. Tout est discours et le champ de l'argumentation ne cesse de s'amplifier.

I- Le décloisonnement :

Partant de ces constats, on ne peut envisager la notion de séquence didactique que du point de vue du **décloisonnement**, c'est-à-dire que « le mode d'organisation du travail proposé par les programmes, celui de la séquence didactique, invite expressément à **associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français** » (page 12 des *Accompagnements des programmes de 3^{ème}*).

Il ne s'agit pas pour autant de « juxtaposer diverses composantes » mais de les relier entre elles autour d'un objectif commun.

La séquence didactique se définit comme « **un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances** ».



II- L'enchaînement des séquences ou progression :

1) La succession :

« Concevoir une progression selon le principe de succession revient à aborder les uns après les autres les différents blocs de compétences, sans envisager ni croisements ni détours » (page 13, *Accompagnements des programmes de 3^{ème}*).

Une telle progression est exclue. Le danger, signalé plus haut, est de ne considérer un texte que sous l'angle de son appartenance à telle ou telle forme de discours, en excluant les autres.

2) La combinaison :

« Concevoir une progression selon un principe de combinaison consiste à partir des textes pour étudier la façon dont ils combinent les différents types de discours ».

Les compétences (raconter, décrire, expliquer, argumenter), se construisent les unes par rapport aux autres et sont mises constamment en relation entre elles.

« Les œuvres inscrites aux programmes peuvent, dans cette perspective, structurer la progression et permettre l'étude des formes de discours et de leurs complémentarités ».



3) L'entrecroisement ou progression spiralaire :

« Concevoir une progression selon un principe d'entrecroisement revient à combiner entre elles les compétences et à entrecroiser chronologiquement les apprentissages ». (page 14, *Accompagnements des programmes de 3^{ème}*).

Par exemple, on peut construire une séquence sur le récit complexe où l'on étudiera, en proportions variables, selon l'objectif défini, les formes du discours ; puis proposer aux élèves un groupement de textes dont l'objet d'étude est les formes de l'argumentation et les procédés mis en œuvre (par exemple, la poésie engagée au XX^{ème} siècle) ; on reviendra sur ces notions précédemment travaillées lorsque l'on abordera l'étude de l'autobiographie qui combine ces différentes formes de discours ou bien l'étude d'un récit à dominante argumentative, comme *Claude Gueux*, de Victor Hugo.



GRILLE D'ANALYSE D'UN MANUEL

Présentation du manuel			Commentaires
- Les liaisons entre le guide pédagogique, le manuel de l'élève et les cahiers d'exercices sont facilitées			
- Le matériel didactique est concret			
- il propose des situations problèmes			
- il annonce clairement à l'élève ce qu'il va apprendre			
- il favorise la différenciation pédagogique			
- il favorise le transfert des acquis			
- il propose des exercices d'application, de consolidation			
- il propose des activités de remédiation			
- Les illustrations sont pertinentes et attrayantes			
- Les supports d'information sont variés et adaptés (croquis, photos, schémas, textes...)			
- il propose divers supports (fichier reproductible, cd-rom, ...)			
- il a une durée appréciable : qualité de la reliure, qualité du papier...			



Eléments de conclusion	Points forts
	Points faibles
	Conclusion



LE DOCUMENT AUTHENTIQUE

- Un document authentique est un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Il est présenté aux apprenants dans son état original.
- Le document authentique est un document écrit, sonore ou audiovisuel que le formateur collecte dans son environnement pour l'utiliser comme support aux activités de classe.

Cela peut être :

1. Une affiche publicitaire,
2. Un tract,
3. Un dépliant,
4. Un prospectus,
5. Un livret,
6. Une page de magazine,
7. Une publicité,
8. Une chanson,
9. Un extrait d'émission radiophonique ou télévisée,
10. Un extrait de film,
11. Brochure touristique,
12. Mode d'emploi,
13. Petite annonce,
14. Émission de radio,
15. Etc. ... : tout document original utilisant la langue cible...

On trouvera aisément un document authentique écrit :

- pour les publicités : dans la presse magazine hebdomadaire ; elles sont moins abondantes dans la presse quotidienne
- pour les dépliants : entreprises publiques (SNCF, EDF), institutions (banques), administrations, secteur de la téléphonie, offices de tourisme ;
- pour les prospectus, tracts (boîte aux lettres, les commerces, les supermarchés, centrales syndicales, partis politiques...)

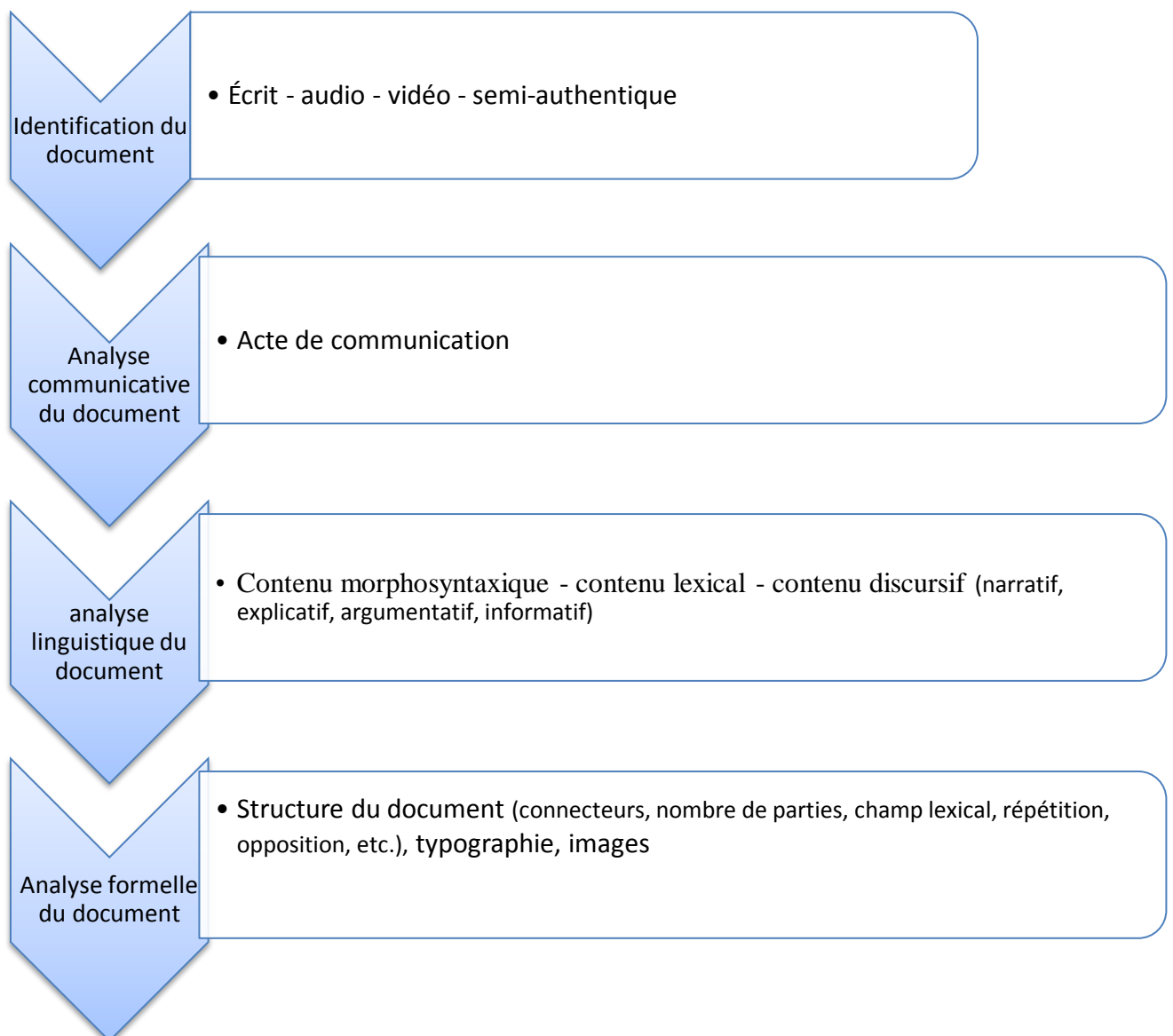
On trouvera un document audiovisuel :

- les sites internet
- les journaux télévisés, magazines & documentaires télévisés, documentaires sur CD
- les reportages radio (podcast)

DIDACTISER UN DOCUMENT AUTHENTIQUE

- ✓ Un document authentique ne sera jamais exploité dans sa totalité
- ✓ Il faut choisir son objectif : dans un dépliant d'entreprise, on pourra privilégier les adjectifs qualificatifs ou le lexique mais pas les deux ensembles ; dans une publicité ou un tract, seul le slogan sera utilisé et on laissera de côté le reste du texte.

- ✓ Une analyse pré-pédagogique méticuleuse permettra de cerner les limites du document et de dégager ce qui nous intéresse.





DIDACTISER : LES QUESTIONS A SE POSER

Identification du document (audio, vidéo, écrit)	<p>Quelle est la fréquence des phénomènes linguistiques et/ou culturels observables en fonction de l'objectif à atteindre ?</p> <p>Le document pédagogique et le contenu ciblé sont-ils en accord avec les objectifs du stagiaire ?</p>
Analyse communicative du document	<p>La situation d'énonciation :</p> <ul style="list-style-type: none">- Qui parle à qui ? (la marque/trace de l'émetteur-récepteur est-elle implicite ou explicite ?)- Sur quoi ? : Ce document m'apprend-il quelque chose ? Que m'apprend-il ?- Quand ? Où ? : quel est le cadre spatio-temporel ?
Analyse linguistique du document	<p>Comment parle-t-on du sujet ? (positif/négatif (la connotation)/neutre (la dénotation))</p> <p>Que dit-on sur le sujet ?</p> <p>Quelle est la valeur du texte (les effets sur le récepteur) : informer ? expliquer ? convaincre (conseiller ? vendre ? séduire ?) ? etc.</p>
Analyse formelle du document	<p>Comment est organisé le document ? (la présentation d'une lettre formelle ; rapport texte/image etc.)</p> <p>Comment est organisé le texte ?</p> <p>Quelles sont les typographies choisies ?</p>



PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION : DE L'EVALUATION CRITERIEE A LA REMEDIATION DIFFERENCIEE

La pédagogie de l'intégration a pour but de faire acquérir aux élèves de nouvelles compétences et de valoriser les compétences acquises.

Pour cette raison, l'enseignant ne doit pas uniquement regarder les côtés négatifs de la production d'un élève.

Cet enseignant doit donc changer ses pratiques d'évaluation lorsqu'il va mettre en place la pédagogie de l'intégration.

L'intégration, c'est faire résoudre des situations-problèmes nouvelles par chacun des élèves. Ce sont surtout eux qui travaillent. L'élève intégrera mieux ses savoirs s'il est régulièrement confronté à ces situations (activités d'intégration). Pour ce faire, l'enseignant peut planifier ses cours sur toute l'année et y insérer cinq ou six moments réservés à l'intégration des apprentissages.

1. Prévoir la période d'évaluation finale à la fin de l'année.
2. Réserver une période en fin d'année pour que les élèves résolvent des situations-problèmes. Ces situations-problèmes doivent mobiliser chez les élèves les compétences de base définies dans le curriculum national.
3. Prévoir en début d'année une période de révision des compétences de base de l'année précédente. Cette période permettra à l'enseignant de remédier aux principales lacunes des élèves.
4. Répartir sur toute l'année, de façon régulière, les apprentissages en six ou sept paliers appelés aussi « séquences ». Ces apprentissages sont définis en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.
5. Prévoir à chaque fin de palier (environ toutes les cinq semaines) une période pour les activités d'intégration et les évaluations formatives.

On peut proposer aux élèves le document ci-dessous qui favorisera également l'auto-évaluation.



DOCUMENT D'ÉVALUATION ET D'AUTO-ÉVALUATION

Type du devoir	Compétence(s) visée(s)	Consignes	Critères d'évaluation	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis	Remédiation prévue
Écriture n°1 (date :....)	Être capable de produire un texte argumentatif d'une trentaine de lignes.	Après avoir étudié les trois textes de ce corpus, dites quelle est la vision de Dom Juan exprimée par chacun des auteurs. <u>Aide à l'écriture :</u>					
		1. respectez la structure de la réponse (intro/dévelop./conclu)	Pertinence de la production (respect des contraintes de l'exercice)				
		2. vous avez pris en compte la question	Cohérence du texte (la production a du sens)				
		3. citez les textes	Illustration des arguments				
		4. commentez le style	Pertinence de la production (respect des contraintes de l'exercice)				
		5. soignez la présentation et la qualité de l'expression	Correction de la langue				
		6. trente lignes	Pertinence de la production (respect des contraintes de l'exercice)				
Analyse de texte n°2 (date :....)							
...							



Deux façons de procéder :

1. L'enseignant complète la grille et demande aux élèves de suivre les indications de la colonne « Remédiation prévue ». Il constituera des groupes d'élèves ayant les mêmes faiblesses pour exécuter les exercices préconisés.
2. Quand les élèves seront habitués à travailler de cette façon, l'enseignant fait compléter le tableau individuellement à partir des indications données sur la copie, et constituera des groupes pour la remédiation, en fonction des points non acquis. Si certains élèves ont particulièrement bien réussi l'exercice, il pourra servir de personne ressource pour un groupe.

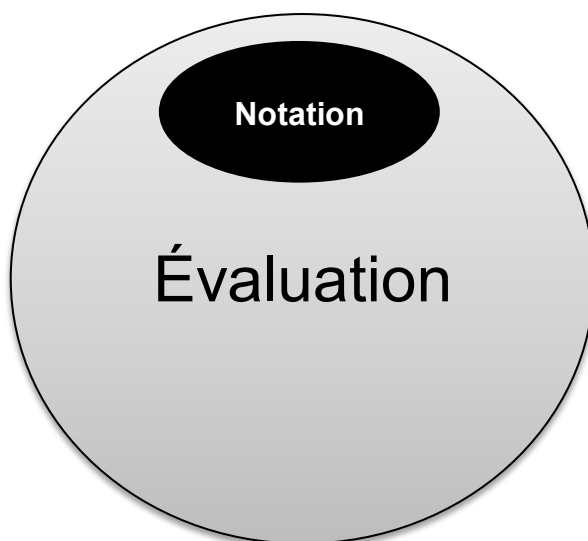
Conclusion : le projet est de rendre l'élève de plus en plus autonome face au travail qu'il a produit jusqu'à ce qu'il puisse établir lui-même une grille d'auto-évaluation.



EVALUATION ET NOTATION

La notation n'est qu'une partie de l'évaluation. Elle n'est, en effet, que la partie visible de l'évaluation.

P-Y ROUX, CIEP





LES TYPES D'ÉVALUATION

Il existe *ad minima* 4 types d'évaluation différents :

L'évaluation pronostique	Elle intervient pour prédire l'aptitude à réaliser certains apprentissages	Exemples : - Test de positionnement pour des apprenants s'inscrivant à des cours de langue. - Test d'orientation à l'entrée à l'université, etc.
L'évaluation diagnostique	elle fait le point de la situation de départ et permet notamment de vérifier les prérequis	Exemple : - Contrôler une maîtrise suffisante du présent des auxiliaires avant d'envisager l'introduction du passé composé.
L'évaluation formative	Elle consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement déterminé, à vérifier si l'apprenant progresse et s'approche de l'objectif. Elle doit également proposer des pistes de remédiation à partir de l'analyse des productions	
L'évaluation sommative	Elle a pour fonction de vérifier en fin de formation la possession par les sujets des connaissances et/ou des compétences visées. Elle revêt un caractère de bilan. A la fin du processus : (résultats) on passe à l'objectif suivant Seule l'évaluation sommative peut justifier l'attribution de notes, voire l'établissement d'un classement	Exemple : dans le cas d'un concours ; certification

Remarque :

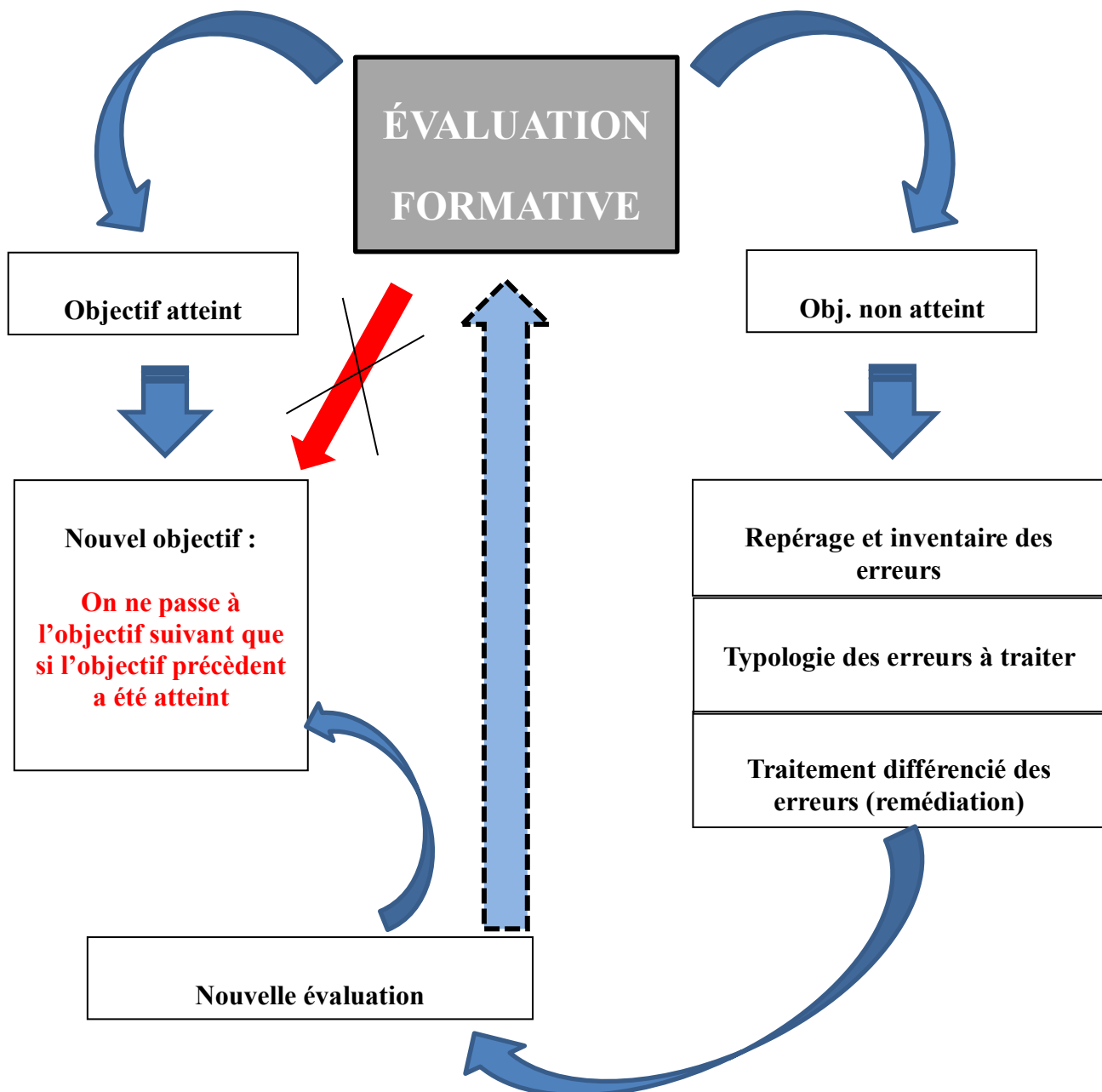
Si l'évaluation sommative débouche sur la délivrance d'une reconnaissance institutionnelle (diplôme), on parle d'évaluation certificative.

Exemples :

- DELF, DALF, brevet, baccalauréat, etc.

OU SITUER L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS UNE DEMARCHE PEDAGOGIQUE ?

D'après schéma P-Y ROUX, CIEP





ÉVALUATION NORMATIVE OU CRITERIEE ?

- La norme linguistique peut être définie comme l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement de la langue.
- L'évaluation normative cherchera à positionner l'apprenant par rapport à cette norme.
- Les critères sont définis par le référent sous la forme d'attendus.
- L'évaluation critériée cherchera à positionner l'apprenant par rapport à ces critères avec un principe : on ne peut évaluer (et pénaliser) que ce qu'on a enseigné.

Exemple :

Soit l'énoncé : « Il faut que je vais à la bibliothèque »

perspective normative	perspective critériée	
Enoncé erroné + pénalisé	Enoncé erroné + pénalisé	Enoncé erroné + pas pénalisé
Règle : <i>Il faut que + subjonctif</i>	Car les apprenants sont censés connaître la règle <i>Il faut que + subjonctif ?</i>	Car les apprenants ne sont pas censés connaître la règle <i>Il faut que + subjonctif ?</i>

Implication :

- Dans une perspective critériée, on peut avoir une production comportant des erreurs mais à laquelle on attribuera pourtant la note maximale.
- Cette note maximale signifie que tout ce qui doit être connu et maîtrisé l'est effectivement.
- Pédagogiquement, c'est la perspective critériée qui devrait être privilégiée, d'où l'importance de disposer d'un référentiel inventoriant les attendus : « évaluer, oui, mais par rapport à quoi ? »



QU'ÉVALUER ?

Il est important de savoir ce que l'on évalue :

- savoirs (linguistiques) ?
- savoir-faire (linguistiques) ?
- compétences (linguistiques) ?

LES SAVOIRS	LES SAVOIR-FAIRE	LES COMPÉTENCES
Il s'agit de savoirs décontextualisés	Il s'agit de savoirs contextualisés	Il s'agit de la combinaison de plusieurs savoir-faire
<p><i>Exemple :</i></p> <p>la conjugaison du conditionnel présent (je voudrais, tu voudrais, il/elle voudrait, nous voudrions, etc.)</p>	<p><i>Exemple :</i></p> <p>savoir demander des informations en utilisant le conditionnel présent</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je voudrais savoir où se trouve la poste. - Pourriez-vous me dire à quelle heure ouvre la mairie ? - Serait-il possible de se voir à 10 heures ? Etc. 	<p><i>Exemple :</i></p> <p>rédiger une lettre de demande d'informations</p> <p>vous êtes intéressé(e) par une petite annonce et vous écrivez pour obtenir des informations supplémentaires</p> <p>Rédiger cette lettre est une compétence linguistique</p> <p>À l'intérieur de la lettre, je vais demander des informations (savoir-faire linguistique)</p> <p>Pour demander les informations, je peux utiliser le conditionnel présent (savoir linguistique)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Les outils fermés serviront prioritairement à évaluer des savoirs et des savoir-faire, les outils ouverts les savoir-faire et les compétences ○ Dans une approche actionnelle, l'évaluation portera prioritairement sur les savoir-faire et les compétences, et la remédiation sur les savoirs et les savoir-faire. 		



QUELQUES CRITERES DE QUALITE POUR UNE EVALUATION

1. Validité (ou pertinence) :

C'est le degré de précision avec lequel l'instrument mesure ce qu'il a pour objet de mesurer.

2. Utilité :

L'évaluation doit produire de l'information compréhensible et utile, non seulement pour les apprenants mais aussi pour les concepteurs et les décideurs.

3. Fiabilité (ou fidélité) :

C'est la constance avec laquelle un instrument mesure une donnée. L'évaluation doit être "digne de confiance". Cela renvoie à l'exactitude des informations collectées.

4. Objectivité (ou équité) :

C'est le degré de concordance entre les jugements portés par les différents examinateurs. Les conclusions de l'évaluation ne devront pas être influencées par le jugement personnel ou les positions institutionnelles des responsables de l'évaluation.

5. Représentativité :

Il n'est pas envisageable de tout évaluer. Ce qu'on aura retenu pour l'épreuve doit donner une image de ce qui n'a pas été retenu.

6. Discrimination :

L'évaluation doit être discriminante, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir différencier les élèves en fonction de leurs connaissances et/ou compétences (ceux qui ont atteint les objectifs visés et les autres).

7. Transparence (ou clarté) :

Ce critère inclut l'idée que l'évaluation doit expliciter son propre "mode d'emploi" et ne rien laisser dans l'ombre. Tout doit être explicite.

Ce point implique 3 principes essentiels pour la rédaction des consignes :

- Tout ce qui n'est pas explicitement interdit est autorisé.
- Toutes les exigences devront être clairement formulées
- La consigne peut être rédigée entièrement ou partiellement en langue maternelle si elle ne fait pas spécifiquement partie des objectifs à contrôler.



POUR CONCLURE EN 4 POINTS

Construire une grille de référence ou référentiel

- Identifier les connaissances et/ou compétences qui seront évaluées
- Préciser les attentes et le seuil d'acceptabilité Préciser les attentes et le seuil d'acceptabilité

Principes (cf se reporter page suivante, pour *concevoir les épreuves*)

- Anticiper les conditions de passation
- Concevoir des épreuves

Concertation et harmonisation de la correction

- Concevoir les barèmes de notation
- Appliquer les barèmes (correction des copies)
- Analyser les résultats

Type d'évaluation ?

- Prendre des décisions

Avec un souci constant de cohérence entre :

- les programmes
- les objectifs
- l'enseignement
- les critères
- les barèmes



CONCEVOIR LES EPREUVES

1. Identifier préalablement ce qu'on veut évaluer
2. Identifier l'outil/les outils le(s) mieux adapté(s) à ce qu'on veut évaluer
3. Analyser la tâche demandée en la décomposant en éléments observables
4. Imaginer et rédiger des consignes
5. Même s'il n'y a pas de corrigé-type, le concepteur se mettra à la place de l'évalué pour juger de la faisabilité de la tâche et estimer le temps nécessaire
6. Multiplier et varier les activités pour couvrir un champ le plus large possible
7. Les différentes activités seront complémentaires et non pas redondants
8. Imaginer une progression interne
9. Vérifier que l'évaluation porte sur des points essentiels et non pas sur des « détails »



PEDAGOGIE DE L'ERREUR : DE L'ANALYSE DE L'ERREUR A LA GRILLE D'OBSERVATION D'UN TEXTE

(à partir des travaux de Mme Marquillo-Larry, L'interprétation de l'erreur, Paris, Clé International, 2003, 128 p.)

Questionnaire erreur/faute :

1. Qu'est-ce qu'une erreur ? qu'est-ce qu'une faute ?
2. L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il ou doit-il se faire « sans erreurs » ou « sans fautes » ?
3. Pour quelles raisons des erreurs se produisent-elles dans l'apprentissage d'une langue ?
4. Les erreurs peuvent-elles être utiles dans l'apprentissage ? pourquoi ? pour qui : pour l'enseignant ? pour l'élève ?
5. Faut-il corriger toutes les erreurs qui se produisent ?
6. Quelle hiérarchie établir dans la gravité des erreurs ?
7. Les ressemblances entre les langues constituent-elles une aide ou une entrave ?
8. Est-il dangereux de présenter des erreurs dans la classe ?
9. Souvenez-vous d'une erreur qui vous a appris quelque chose.



POUR UNE TYPOLOGIE DES ERREURS

Cette grille tente de « balayer » les champs possibles d'erreurs. Elle ne se veut pas exhaustive (on peut affiner ou modifier certains critères) et peut être utilisée en tout ou partie suivant les objectifs de l'exercice donné.

Niveau pragmatique (respect de la situation imposée par l'exercice)	- Adéquation à la consigne
	- Adéquation aux types de textes
	- Respect de la situation d'énonciation
	Le texte forme un tout
Niveau textuel	- Cohérence globale du texte
	- Absence de contradictions sémantiques
	- Progression de l'information
	- Ponctuation adéquate
	- Cohérence des systèmes temporels
Au niveau de la phrase	- Ordre des mots
	- Construction des verbes avec des prépositions
	- Construction des phrases simples
	- Construction des phrases complexes
	- Construction des modalités de phrases (négation, interrogation, exclamation...)
Au niveau infraphrastique	- Choix du lexique
	- Correspondance phonie/graphie
	- Notation des accents
	- Orthographe lexicale
	- Orthographe grammaticale (conjugaisons, accords)



BOITE A OUTILS : TRAQUER LES ERREURS

Trame possible pour l'analyse :

Repérer les écarts	Cela suppose de restituer la forme normée et attendue en fonction du contexte dans lequel elle apparaît (rappeler donc la règle en situation)
Analyser l'écart	Essayer de caractériser sa nature en la comparant avec la ou les formes proches qui ont pu faire écran : que ce soit en langue source, en langue cible ou dans d'autres langues pratiquées (penser aux mécanismes d'analogie)
Faire des hypothèses sur la cause	Cas isolé ou récurrent ? mise en relation avec les autres formes erronées mais aussi les formes correctes afin de chercher ce qui pourrait faire système chez l'apprenant (fossilisations)
Interroger l'apprenant	Cette interrogation vise la prise de conscience chez l'élève ; l'explication qu'il fournit doit être considérée comme un indice de son savoir sur la langue
Demander une autocorrection	Lorsqu'elle est à la portée de l'apprenant, car parfois il a conscience d'avoir commis une faute mais ne sait pas comment la corriger
Correction/réflexion/prolongements pédagogiques selon des modalités diversifiées	Enseignant, petits groupes, groupe-classe ; exercices et élaboration ou rappel de règles.



ANNEXE



LE QUESTIONNAIRE DE QUINTILIEN

Le rhéteur romain Quintilien recommandait de baliser l'étendue d'un sujet en posant sept questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?

- **Qui ?** Personne concernée, acteur, responsable.
- **Quoi ?** Objets, action, phase, opération.
- **Où ?** Lieu, distance, étape.
- **Quand ?** Moment, planning, durée, fréquence.
- **Comment ?** Matériel, équipement, moyens nécessaires, manières, modalités, procédures...
- **Pourquoi ?** Réaliser telle action, respecter telle procédure...
- Et, pour chaque question, se demander **combien ?**

Bien entendu, la plupart de ses sept questions génèrent elles-mêmes d'autres questions plus fines à partir du moment où on leur adjoint des prépositions comme :

- « à » (à qui ? à quoi ?)
- « de » (de qui ? d'où ?)
- « pour » (pour qui ? pour quoi ? pour où ? pour combien ?)
- etc.

Évidemment, toutes les questions ne trouvent pas nécessairement de réponses mais si trois ou quatre seulement d'entre elles fonctionnent, cela permet d'organiser rapidement sa pensée autour de quelques axes déterminants et d'argumenter un discours de façon structurée.

L'ordre des questions est un ordre logique et pratique pour réunir des arguments mais il est susceptible de « réorganisation » au moment de la confection du plan.

Cette grille a longtemps été utilisée par les autorités militaires pour la gestion des stocks ou pour avoir la certitude que tous les éléments d'une enquête figuraient bien dans le procès-verbal du gendarme. Le QQQQCP, ou hexamètre Quintilien, est une technique de recherche d'informations sur un problème et ses causes qui est aujourd'hui enseignée dans de nombreuses écoles de commerce et de gestion des entreprises en méthodologie générale d'approche d'une difficulté.

	QQOQC	POURQUOI ?	COMBIEN ?
QUOI ?	<i>De quoi s'agit-il ?</i>	<i>Dans quel but ?</i>	<i>Nombre d'opérations ?</i>
QUI ?	<i>Quel(s) exécutant(s)</i>	<i>Leur profil ?</i>	<i>Effectif nécessaire ?</i>
	<i>Quel(s) destinataire(s)</i>	<i>Leurs caractéristiques ?</i>	<i>Nombre de destinataires ?</i>
OÙ ?	<i>A quel poste ?</i>	<i>Situation ? Accès ?</i>	<i>Nombre de postes ?</i>
QUAND ?	<i>A quel moment ?</i>	<i>Degré d'urgence ?</i>	<i>Dates ?</i>
	<i>Dans quel délai ?</i>		<i>Durée ? Marge ?</i>
COMMENT ?	<i>Comment réaliser le travail ?</i>		
	<i>Avec quels moyens ?</i>	<i>Besoins nécessaires pour le traitement ?</i>	<i>Coût ?</i>
	<i>Suivant quelle présentation ?</i>		



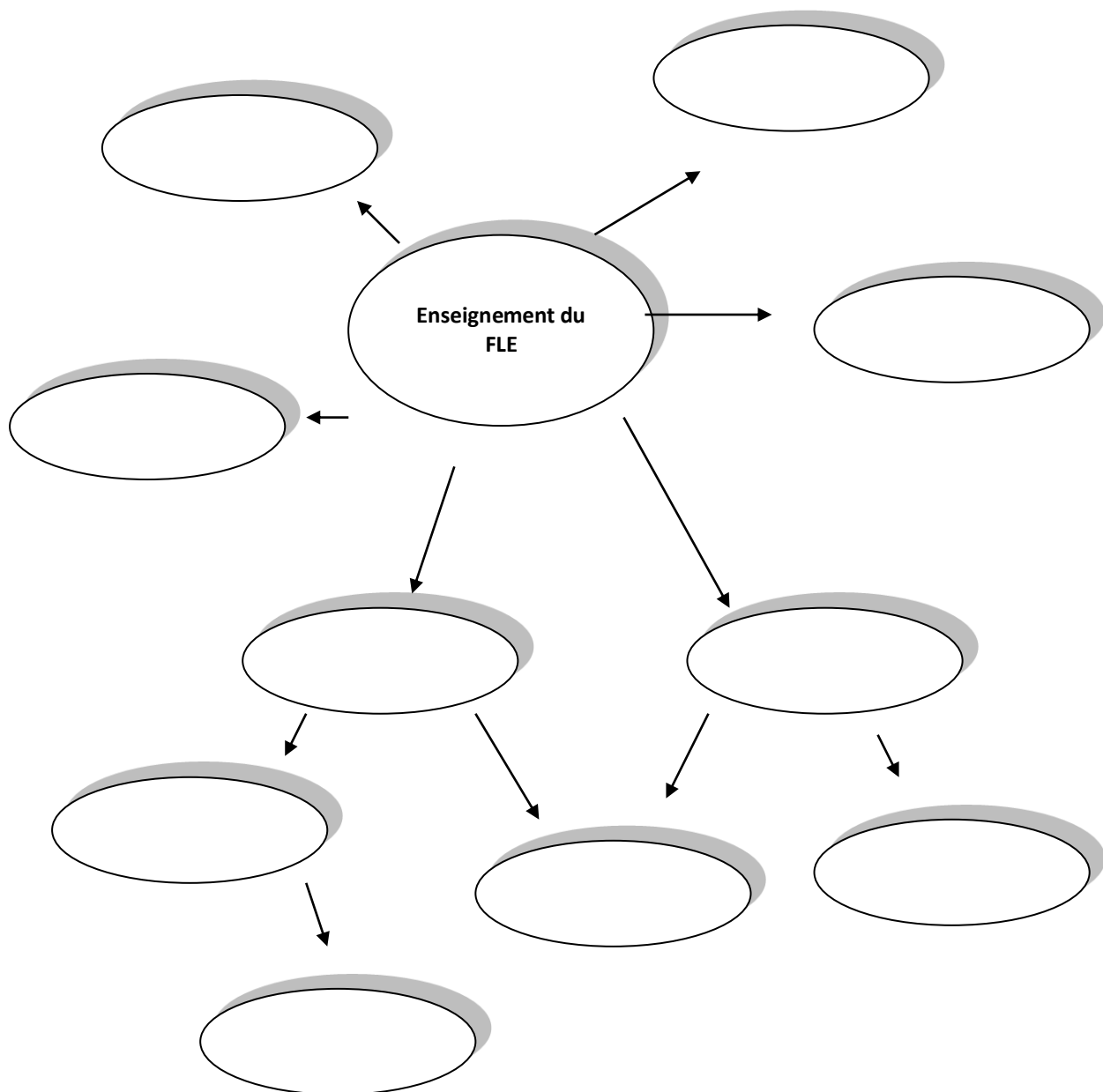
Remue-méninges ou tempête d'idées

On est plus intelligent à plusieurs que seul

QUI ?	Individu, groupe, collectif
QUOI ?	Générer un maximum d'idées en un minimum de temps (fixer la durée de l'exercice)
QUAND ?	Maison, bureau, réunion
OÙ ?	Cours, réunion, travail, collaboratif
COMMENT ?	<ul style="list-style-type: none">▪ Pas de censure▪ Un moment d'égalité (les rapports hiérarchiques sont laissés de côté)▪ Un moment de liberté▪ Le rôle de l'animateur (jugement différé : lister les idées et les juger ensuite) :<ul style="list-style-type: none">- Il énonce le but recherché lors de cette séance de travail par des énoncés simples : « <i>Dites tout ce qui vous passe par la tête.</i> » ; « <i>Donnez le maximum d'idées, même les plus folles.</i> » ; « <i>Que pouvez vous dire sur...</i> » ; « <i>A quoi vous fait penser...</i> »- Il veille à ce que le groupe ne soit pas dominé par certaines personnes et que le dialogue reste cordial et constructif.- Toutes les idées émises sont inscrites sur un tableau visible par chaque participant.- Il procède à l'exploitation des idées. Avec l'aide des apprenants, il les regroupe, les hiérarchise, les classe, les trie (définir les critères).▪ Enfin, à partir de cette classification, les apprenants sélectionnent la ou les idées ou solutions les plus intéressantes. Un recours au vote peut permettre au groupe de faire un choix entre les bonnes et meilleures idées
POURQUOI ?	<ul style="list-style-type: none">▪ Stimuler la production d'idées et l'imagination des participants sans détruire les idées des autres ; amorcer un débat de fond▪ Favoriser la créativité collective▪ S'approprier un lexique spécialisé
AVEC QUOI ?	Tout matériel visible de tous les participants



La carte mentale : la carte mentale consiste, par association d'idées, à imaginer des relations et des articulations entre différents mots. Pour la construire, on s'interrogera sur les différentes acceptions des mots, et en se posant la question : "à quoi est-ce que ce mot me fait penser ?". La confrontation des différentes cartes mentales obtenues doit permettre d'arriver à des représentations communes et consensuelles.





BLASON

- La technique du

Cette technique simple repose sur un support métaphorique : le blason. Elle permet aux participants d'accroître la clarté de conceptions collectives ou individuelles, tout en facilitant les échanges de points de vue.

- **Activité** : complétez ci-dessous votre blason de « professeur de FLE »

La devise du professeur de FLE

.....

Ses 3 qualités principales

.....
.....
.....

Ses 3 principaux problèmes à gérer

.....
.....
.....

Ses 3 objectifs majeurs

.....
.....
.....

Ses 3 souhaits

.....
.....
.....

3 dangers à éviter

.....
.....
.....



LES VERBES OPERATOIRES

A partir d'un rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du D.I.R.P.É.

Titre du rapport:

Élaboration d'activités d'apprentissage dont l'objectif d'habileté vise le champ des processus mentaux supérieurs

Par Michel Morissette

On classe les verbes opératoires dans quatre champs qui, pour l'essentiel, rejoignent la classification de Huard et Barrette.

Le **domaine de l'observation** regroupe les verbes opératoires où, de façon générale, le Sujet jette un regard extérieur, spéculatif sur l'Objet d'étude, sans le modifier. Cette expérience spontanée est caractérisée par une attitude expectante où le Sujet utilise des procédés empiriques.

Par contre, le **domaine du traitement** réunit des verbes opératoires qui visent généralement à changer les caractéristiques de l'Objet d'étude. Cette manipulation se fait selon des règles qui sont, la plupart du temps, implicites, ou du moins, fournies avec l'Objet d'étude. Ce traitement de l'Objet en change souvent la structure.

Pour ce qui est du **domaine de la régulation**, il rassemble des verbes opératoires plus complexes qui supposent une manipulation de l'Objet en fonction du cheminement du Sujet et de sa stratégie d'apprentissage. Ainsi le Sujet transforme l'Objet pour se l'approprier. Par son raisonnement, le Sujet essaie de se maintenir, d'une certaine façon, en équilibre dans sa relation d'apprentissage.

Finalement, le **domaine de la création** encadre les verbes opératoires les plus englobants et les plus difficiles à circonscrire. Ici, le Sujet invente l'Objet et ce nouvel Objet est indissociable du Sujet. Cette transformation complète de l'Objet s'exerce autant sur le fond que sur la forme. [...]

I. Quelques verbes du domaine de l'Observation

1. Estimer

Apprécier la valeur, l'importance d'une chose; estimation de la valeur, du nombre, de l'importance ou de la grandeur des choses.

2. Reconnaître

Suite à un stimulus, à une rétroaction, juger la chose comme déjà connue.

3. Découvrir

Résoudre, action de trouver ce qui était inconnu, caché. (Legendre, 1988, p.417)

4. Explorer

Étudier, sonder, chercher à connaître par l'observation. (Legendre, 1988, p.417)

5. Rechercher

Opération menée en vue de retrouver un élément déterminé dans une structure de données. (Legendre, 1988, p. 483)

Une activité méthodique qui se déroule en respectant un ordre logique, des principes raisonnés et des savoirs éprouvés. (Legendre, 1988, p. 484)

II. Quelques verbes du domaine du Traitement

6. Juger

Apprécier, considérer, examiner pour se faire une opinion. (Legendre, 1988, p.417)



7. Identifier

Déterminer la nature d'une chose en la nommant. (Legendre, 1988, p.417)

Déterminer le caractère permanent et fondamental.

Percevoir, discriminer, reconnaître, associer, nommer des propriétés, des attributs, des caractéristiques d'objets, des informations, des phénomènes. (Huard, 1986, p. 5)

8. Localiser

Déterminer la place, le lieu en rapport ou non avec l'origine.

9. Relier

Établir un lien sans intégration organisationnelle

10. Combiner

Réunir des éléments en fonction d'une intégration organisationnelle.

Huard, (1986, p. 15) parle d'«Intégrer: Mettre en relation des éléments (objets, concepts, informations, phénomènes) qui ont des liens apparents ou non.

11. Comparer

Établir un rapprochement pour mettre en évidence un trait commun établir des ressemblances ou des différences. (Legendre, 1988, p.417)

Examiner les rapports de ressemblance (identifier) et de différence (distinguer).(Groupe « Démarches », 1986, p. 129)

Mettre côte à côte des objets, des informations, des phénomènes dans le but d'identifier des ressemblances et des différences dans leurs attributs. (Huard, 1986, p.5)

12. Discriminer

Discrimination multiple: habileté de l'apprenant à pouvoir distinguer nettement entre plusieurs stimuli (objets, symboles, activités, personnes) appartenant au même ensemble. (Legendre, 1988, p.186)

13. Catégoriser

Regrouper sans hiérarchie des segments d'information semblables en fonction d'un ou de quelques caractères communs. (Legendre, 1988, p.78)

14. Définir

Donner la définition, indiquer de manière précise; énonciation des caractères essentiels, des qualités propres à un être ou à une chose [...] (Legendre, 1988, p.417)

Formuler les qualités de base d'une idée ou d'une chose dans le but d'identifier sa signification précise. C'est la formulation de qualités essentielles et non le rappel ou la répétition d'une définition apprise. (Huard, 1986, p. 27)

15. Ordonner

Mettre en ordre, classer.

Regrouper des éléments en fonction d'un (ou de plusieurs) de leurs attributs ou caractéristiques.

16. Organiser

Opérationnalisation de l'ordonnancement (arranger pour fonctionner).

Placer un élément dans un système, arranger, structurer, classer, ordonner les composantes d'un objet, d'une information, d'un phénomène. (Huard, 1986, p. 15)

17. Reconstituer

Former de nouveau, refaire le même modèle. (Legendre, 1988, p.417)

18. Restructurer

Réorganiser, réindexer.



III. Quelques verbes du domaine de la Régulation

19. Appliquer

Utiliser un modèle général de solution, appris antérieurement, pour résoudre un problème concret, particulier. (De Landsheere, 1989, p. 91)

Mise en pratique, vérifier la faisabilité.

20. Faire des déductions

Opération mentale, processus logique de raisonnement qui consiste à dégager des données particulières à partir d'une ou de quelques propositions générales explicites. (Legendre, 1988, p.143)

IV. Quelques verbes du domaine de la Création

21. Décrire

Faire une description dans ses propres mots, raconter.

Fournir les catégories nécessaires de propriétés, d'objets, d'événements et/ou de relations concernant un référent donné. (De Landsheere, V. et G., 1989, p. 126)

22. Expliquer

Action de faire comprendre les causes ou les raisons d'être d'un fait, d'un phénomène, d'une chose. (Legendre, 1988, p.266)

23. Évaluer

Il s'agit d'une analyse, mais il existe plusieurs réponses au problème parce que les critères ne sont pas des faits ou des règles univoques, mais des croyances, des valeurs personnelles. (De Landsheere, V. et G., 1989, p.92)

C'est pour Bloom le niveau le plus élevé.

24. Élaborer

Produire par un long travail intellectuel.

Élaborer des hypothèses: élaborer un ensemble de suppositions qui permettent soit d'expliquer certains faits, soit d'envisager une piste de solution. Cet ensemble est considéré comme une simple vue de l'esprit tant que les faits n'ont pas été vérifiés. Pour Huard, (1986, p. 27), faire des hypothèses c'est: "*Prédire un résultat à partir de faits, d'observations, d'informations, de données organisées*".

25. Interpréter

Voir selon un point de vue particulier, donner un sens à [...], tirer une signification de [...], cela implique en général une explication hypothétique et personnelle.

26. Généraliser

Raisonner en étendant à un ensemble ce qui est observé sur un nombre limité de cas. (Legendre, 1988, p.417)

Formuler des relations, des principes, des lois, des règles concernant tous les cas d'une classe ou d'une catégorie d'événements. (Huard, 1986, pp. 27-33)

27. Analyser

Décomposer un tout en ses parties, étudier, examiner. (Legendre, 1988, p.417)

Dans l'analyse, ce qui est mis en relief, c'est le fait de décomposer le matériel en ses parties constituantes et de saisir les rapports qui existent entre ces parties et la manière dont elles sont organisées. (V. et G. de Landsheere, 1989, p. 85)

Séparer les éléments ou parties constituantes d'un tout quelconque, de manière à saisir les liens et les relations entre soit les différentes parties ou éléments, soit les parties ou éléments et le tout. (Groupe <Démarches>, 1986, p. 129)



Identifier et/ou décrire l'ensemble des parties ou des composantes d'un objet, d'un concept, d'une information, d'un phénomène. (Huard, 1986, pp. 15-19)

Opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments. (Legendre, R., 1988, page 20)

28. Faire la synthèse

Opération intellectuelle par laquelle on rassemble des éléments de connaissance en un ensemble cohérent.

(Legendre, 1988, p.417)

Opération intellectuelle qui consiste, à l'opposé de l'analyse, à reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe.

Faire la réunion des parties et des éléments les plus importants dans le but de former un tout. Cette opération consiste à disposer et combiner de façon cohérente les fragments, les parties, les éléments, etc., de manière à former un plan ou structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant.

Pour Claret, (p. 65) avoir l'esprit de synthèse, c'est: "*évaluer le poids des arguments, apprécier la valeur relative des principaux éléments (faits, idées, jugements), disposer le tout de manière cohérente et ordonnée. C'est savoir juger, comparer, choisir et classer*".

29. Inventer

Donner naissance à un produit qui a une signification et qui est reconnu par les autres comme ayant une valeur. Ce processus implique l'originalité et la nouveauté.

Créer, découvrir, imaginer une chose nouvelle.



REDIGER DES CONSIGNES ECRITES

ANALYSER

- Analysez le titre de l'article et imaginez la suite du texte

COMMENTER

- Commentez les résultats du sondage ci-contre
- Commentez le tableau, le diagramme ci-dessous
- Commentez le dessin et dégagez-en le thème

COMPARER

- Comparez avec l'évolution linguistique dans votre pays
- Comparez avec la situation dans votre pays

COMPLETER

- Complétez avec un mot de la liste
- Complétez les phrases avec le/la ... qui convient
- Choisissez le ... qui convient
- Compléter par un ... (article, etc.)
- Complétez librement les phrases

DECOUVRIR

- Découvrez ci-dessous l'organisation politique et administrative de la Suisse

DECRIRE

- Décrivez un lieu de tradition et d'histoire de votre patrimoine
- Décrivez le processus d'élaboration des lois dans votre pays
- Décrire les intérêts d'une région

DEMANDER L'AVIS DE QUELQU 'UN

- D'après vous, cette évolution a-t-elle été une chose positive ou négative ?

DONNER

- Donnez un titre à chaque partie du texte

ECOUTER

- Ecoutez ce premier extrait du conférencier et complétez le tableau
- Ecoutez les informations et complétez la grille
- Ecoutez l'enregistrement et dites si les informations données ci-dessous sont vraies ou fausses
- Ecoutez l'enregistrement et répondez aux questions suivantes
- Ecoutez et résumez en quelques mots
- Ecoutez les enregistrements et cochez
- Ecoutez l'enregistrement et dites si les affirmations sont vraies ou fausses

FAIRE LA LISTE

- Faites la liste des arguments pour ou contre
- Faites la liste des impôts payables en France

LIRE UN TEXTE

- Lisez le texte et résumez la situation
- Prenez connaissance des documents et commentez-les
- Lisez et analysez la lettre de motivation

Approche par les compétences en français (pédagogie de l'intégration)

Menrath Eric



- Lisez, commentez en groupe et complétez la liste suivante
- Recherchez dans le texte : les événements, les personnages, etc.
- Lisez le texte et faites la liste des aspects positifs et négatifs de Ides arguments pour et contre
- Lisez le texte ci-dessous et relevez-les
- Lisez le texte et répondez aux questions
- Lisez le texte et choisissez la bonne réponse
- Lisez le texte et identifiez les six techniques actuelles de reconnaissance biométrique
- Lisez l'article et repérez le lexique sur
- Lisez le texte, relevez les informations principales en les classant dans une grille de Quintilien

METTRE EN COMMUN

- Mettez en commun vos connaissances pour expliquer pourquoi le libéralisme économique a de tels effets

METTRE EN RELATION

- Mettez en relation les ... et les...

OBSERVER

- Observez les photos et faites des hypothèses
- Observez les caricatures ci-dessous et attribuez à chacune d'elles un des titres suivants
- Observez le document et identifiez l'appareil de biométrie

RELEVER

- Relevez, classez et complétez le vocabulaire de
- Relevez les expressions métaphoriques
- Relevez les expressions qui
- Formez trois groupes et relevez les informations sur
- Relevez les mots clé du texte
- Relevez les idées principales du texte
- Relevez les expressions juridiques qui appartiennent au droit communautaire
- Relevez les noms des institutions et organes communautaires

RESUMER

- Résumez en une phrase le paragraphe

VISIONNER

- Visionnez le document complet et ...



REPONSES AU QUESTIONNAIRE SUR L'ERREUR

1. Qu'est-ce qu'une erreur ? qu'est-ce qu'une faute ?

Dans le langage courant, ces deux termes sont quasi équivalents ; néanmoins « faute » est marqué par une connotation religieuse ; dans ce contexte, « erreur » est plus neutre. Dans le domaine de la didactique des langues, erreur et faute renvoient à une distinction de nature. Les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention/fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques du pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé). En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). Les élèves ne peuvent donc pas corriger tout seuls leurs erreurs.

2. L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il ou doit-il se faire « sans erreurs » ou « sans fautes » ?

Cette question comporte des sous-entendus. D'une part, la distinction entre erreur et faute que l'on vient de voir ; et d'autre part, la distinction établie entre « peut-il » et « doit-il » renvoie au courant d'inspiration behavioriste au cours duquel les élèves ne devaient pas être en situation de produire des erreurs. Laisser l'apprenant prendre des risques, lui laisser le droit à l'erreur suppose une plus grande marge de liberté pour ses choix linguistiques ; dans ce contexte, l'enseignant les accepte comme indices des étapes de l'apprentissage et/ou comme résultat de son enseignement.

3. Pour quelles raisons des erreurs se produisent-elles dans l'apprentissage d'une langue ?

Cette question renvoie à la notion de cause des erreurs. Là aussi, la réponse peut varier selon les périodes considérées : on a, un moment, estimé que les erreurs provenaient des différences de structure entre la langue maternelle et la langue cible. Dans l'analyse des erreurs, on a observé que les écarts à la norme pouvaient aussi résulter d'irrégularités intralinguales ou de phénomènes de surgénéralisation (c'est-à-dire d'application d'une règle au-delà du domaine concerné).

4. Les erreurs peuvent-elles être utiles dans l'apprentissage ? pourquoi ? pour qui : pour l'enseignant ? pour l'élève ?

Dire qu'une erreur est utile est sans doute excessif, néanmoins les erreurs tout comme les brouillons devraient bénéficier d'une plus grande tolérance dans nos traditions scolaires. L'erreur est un indice de la représentation que l'élève a du système de la langue ; elle est aussi un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé. Pour l'élève, l'erreur ne devrait pas être interprétée (seulement) en termes de défaillance (ce qui, parfois, va jusqu'à remettre en cause sa valeur en tant que personne) mais comme indication d'une étape à surmonter.



5. Faut-il corriger toutes les erreurs qui se produisent ?

Cette question délicate appelle une réponse relative. Parfois, il y a tellement d'erreurs sur certaines copies que l'enseignant en est découragé. Dans ce cas, il est préférable de corriger principalement les erreurs en fonction des objectifs de l'exercice. Mais l'enseignant doit savoir (afin de pouvoir en informer l'élève) quelles sont les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptation « zéro ». Ce degré d'acceptation sera variable bien sûr selon la spécificité et les objectifs du cursus.

6. Quelle hiérarchie établir dans la gravité des erreurs ?

Le degré de gravité des erreurs est à mettre en relation avec les objectifs d'apprentissage (après un travail sur le discours rapporté, les écarts dans ce domaine seront estimés les « plus graves »). Néanmoins, la gravité des erreurs est relative car, au fur et à mesure de l'avancée dans la maîtrise de la langue, les erreurs évoluent. Si l'on souhaite y sensibiliser les apprenants, il serait utile de classer les erreurs (par catégories syntaxiques, en fonction de la portée communicative, en fonction des opérations de réécriture : ajouter/remplacer/supprimer/déplacer). Ce type de travail rendra les apprenants plus habiles pour corriger leurs erreurs.

7. Les ressemblances entre les langues constituent-elles une aide ou une entrave ?

Réponse double ici car la proximité entre les langues est à la fois une aide et une entrave. On sait grâce aux travaux d'analyse qu'on transfère ses savoirs linguistiques d'une langue à l'autre (cela s'observe en particulier dans les phénomènes tels que les emprunts, les calques-traductions littérales- que l'on regroupe sous la catégorie générale d'interférences). La tradition scolaire a davantage insisté sur les aspects négatifs de cette proximité que sur les aspects positifs. Il existe néanmoins des travaux qui s'appuient sur les proximités entre les langues (voir Seguin, 1990 ; Dabène, 1996 ; Collès, 2001).

8. Est-il dangereux de présenter des erreurs dans la classe ?

Non. On a souvent dit, cependant, que si les apprenants « voyaient » les erreurs, il risquait de les fixer. Il s'agit là d'une curieuse conception de l'apprentissage par contact. Pour contrer cette idée, il faut rappeler qu'au début du siècle existaient des exercices de « cacographie » (erreurs à corriger) qui étaient très prisés. Aujourd'hui, on considère qu'il n'est pas illogique de faire réfléchir les élèves sur leurs erreurs. Solliciter des explications sur tel ou tel écart peut les aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.

FRANÇAIS

Répondre à la question sur le corpus des textes complémentaires à l'étude de Don Juan de Molière.

Comment le personnage de Don Juan est-il perçu à travers ces textes ?

A travers ces textes le personnage de Don Juan est caractérisé comme un grand séducteur, un prédateur, un homme à femmes, quelque soit l'histoire, qui qu'il arrive dans les grandes lignes Don Juan a les mêmes caractéristiques, son seul plaisir est de savoir qu'elles lui sont toutes conquises.

Chez Tirso de Molina, Don Juan est perçu comme un grand séducteur, un prédateur mais il aime et veut se savoir désiré par la gent féminine. Rien ne l'arrête il serait prêt à tout pour plaire.

Chez Albert Cohen, Don Juan est caractérisé comme un homme unique en son genre, il n'est pas comme tout le monde, parce qu'il va à l'encontre de ce que pense et croit la majeure partie des gens notamment son père de une sur la religion... Il ne peut ni être roi, ni chef politique, il règnera donc sur le royaume des femmes. C'est un séducteur



né, le plaisir de séduire chez lui est
conséquent, c'est grâce aux femmes qu'il
se sent puissant, aucune ne lui résiste
Chez Eric Emmanuel Schmitt, Don Juan est un
homme à femmes, il collectionne les conquêtes,
mais le temps passe et le nombre de conquêtes
ne cesse de diminuer. Don Juan ici, est comme
lassé, désabusé de toutes ces femmes... Il est
fatigué, il en a trop séduit...