CADRE GENERAL DU CURRICULUM DU CYCLE PRIMAIRE

Introduction

Il est universellement admis que les programmes scolaires comme tous les programmes de formation ne sont pas immuables et qu'ils doivent être soumis périodiquement à:

- des ajustements conjoncturels qui entrent dans la gestion normale des programmes;
- motivées (quelquefois à des mises à jour) par les avancées de la science et de la technologie et visant à introduire des savoirs ou des disciplines nouveaux;
- la mise en adéquation avec les dispositions de la loi d'orientation;
- l'amélioration des programmes par:
  - le renforcement et l'approfondissement des choix méthodologiques,
  - une approche systémique et globale, rendu possible par la définition des profils de sortie de cycle et de palier, et ce pour remédier aux inconvénients de programmes conçus dans l'urgence, année par année, avec une organisation horaire instable.

1. Les missions de l'école

L'éducation et l'instruction ont toujours été inscrites comme finalités ultimes de l'école à tous les niveaux de la scolarité. Relevant d'un *processus* ininterrompu, générateur d'un *produit* en construction/déconstruction permanente, au contact d'un monde lui-même en évolution constante, elles réfèrent à une double composante morale et intellectuelle. Dans l'instruction, l'enseignant interpelle l'apprenant et questionne la méthodologie. Dans l'éducation, il sollicite le sujet et travaille à sa formation. Lorsqu'on opère ce double processus d'instruction/éducation, à l'origine de la socialisation, l'individu est à la fois un apprenant qui s'instruit et un sujet qui se construit.

1.1 En matière d'éducation, la loi d'orientation sur l'éducation nationale *N° 08 - 04 du 23 janvier 2008,* assigne à l'école les **finalités** suivantes :

- **L'affirmation de la personnalité algérienne** et la consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité. Dans ce sens, il s'agit de faire prendre conscience à l'élève de « son appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne », d'enraciner chez lui « le sentiment patriotique », de développer en lui « l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale ».

- **La formation à la citoyenneté**, par l'apprentissage de la culture démocratique « meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale », de manière à les aider à mieux comprendre et à mieux apprécier les enjeux d'une participation active à la vie publique et les amener à une conception large de l'éducation civique.

- **L'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès** par la promotion de l'enseignement scientifique et technologique « s'insérant dans une problématique de formation de l'esprit autant que d'acquisition de savoirs et de savoir-faire », par le développement de l'enseignement des langues étrangères « afin que l'élève algérien maîtrise, au terme de l'enseignement fondamental deux langues étrangères », par la mise en perspective de notre système avec d'autres systèmes éducatifs.

- **La réaffirmation du principe de démocratisation de l'enseignement** permettant « à tous les jeunes algériens d'avoir accès à un enseignement obligatoire et gratuit », propre « à faire régresser significativement l'analphabétisme et l'illettrisme et créer un environnement adéquat pour une éducation tout au long de la vie ».

- **La valorisation et promotion de la ressource humaine** en mettant l'accent sur «des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables ».

Dans le cadre de ces finalités, la loi assigne à l'école trois **missions** :

a) une mission d'instruction ;
b) une mission de socialisation ;
c) une mission de qualification .

1.2 En matière d'instruction, l'école a pour mission de:

- garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'équité, l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité ;
- leur donner la possibilité d'acquérir un niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir ;
- leur assurer l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires ainsi que la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance, ceux notamment facilitant les apprentissages construits ;
- enrichir leur culture générale en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles.

1.3 En matière de socialisation, l'école a pour mission d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, ainsi qu'aux règles de vie en société, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement.

A ce titre L'on pourra fixer les objectifs suivants :

- elle développe le sens civique des élèves ;
- elle dispense une éducation en harmonie avec les droits de l'enfant et les droits de l'homme ;
- elle fait prendre conscience aux jeunes générations du bien fait du travail ;
- elle prépare les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble ;
- elle forme des citoyens capables d'initiative et de créativité.

1.4 En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant de:

- réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
- accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conformes à leurs aptitudes et à leurs aspirations ;
- de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques scientifiques et technologiques ;
- d'innover et de prendre des initiatives ;
- de reprendre des études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire.

2. Les principes fondateurs des programmes

Un programme d'enseignement est une construction cohérente mettant en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes, au moyen de relations explicitement définies et de rapports de complémentarité. Tout programme à élaborer doit nécessairement s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés avec les situations, les contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant. La construction d'un programme prend appui sur le respect des principes de :

- **globalité** : les programmes seront construits par cycle ;
- **cohérence**: les relations entre les différentes composantes du curriculum seront explicites ;
- **faisabilité**: l'adaptabilité aux conditions de réalisation sera prise en charge ;

- **lisibilité** : la simplicité, la clarté et la précision seront recherchées ;
- **pertinence** : l'adéquation des objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs sera travaillée.

L'élaboration d'un programme implique, entre autres, l'imprégnation des missions de l'école, la connaissance de la structuration du système et l'organisation des cursus.

Les programmes sont toujours le résultat d'un long processus d'élaboration, ponctué de phases d'écriture, de discussion et de concertation. Les documents de cadrage, traçant leurs grandes orientations sont la loi d'orientation et le référentiel général des programmes. Les principes fondateurs de tout programme sont de trois ordres : axiologique, épistémologique, méthodologique et pédagogique.

2.1 Sur le plan axiologique :

Le choix des valeurs et leur mise en œuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus, des méthodes d'apprentissage, etc.

D'après les principes directeurs du référentiel général des programmes, le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, nationale et universelle, constituant un tout harmonieux et cohérent à l'effet de:

- Premièrement, renforcer l'acquisition d'un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence, Islamité, Arabité et Amazighité, dont l'intégration dynamique constitue l'**Algérianité**;
- Deuxièmement, renforcer l'acquisition de valeurs universelles dans leurs dimensions humaines, scientifiques et culturelles les plus fécondes.

Sur le plan des valeurs identitaires nationales, les compétences visées doivent développer chez l'apprenant:

- une éducation islamique de base développant, en plus de l'apprentissage de sourates du Coran, des hadiths, l'acquisition de comportements individuel et collectif conformes aux nobles valeurs de l'Islam : sens de la justice, sens de la propreté et de l'hygiène, solidarité, sens du travail et de l'effort, honnêteté, tolérance…;
- une affirmation des valeurs identitaires d'islamité, d'arabité et d'amazighité qui concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à un univers cognitif fait de repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité unie par des valeurs et un patrimoine communs.

Le développement et le renforcement de ces valeurs vont de pair et en harmonie avec leur dimension universelle touchant les droits de l'Homme, la citoyenneté, la préservation de la vie et de son milieu naturel et culturel.

Chaque discipline peut offrir à l'élève de multiples activités qui, de manière très contextualisée, donneraient l'occasion de mobiliser ces valeurs, de les mettre à profit et de les renforcer. Chaque discipline peut aussi offrir à l'élève l'occasion d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique.

L'acquisition et le développement de ces valeurs, comme compétences transversales, devraient se faire, de façon plus ou moins importante, lors de l'apprentissage de chaque discipline. En effet, bien que chaque discipline contribue à développer chez l'apprenant le sens de l'honnêteté, du travail bien fait, de la tolérance, de la solidarité, certaines ont un rôle majeur dans l'acquisition de ses valeurs : c'est le cas en particulier de l'éducation islamique, de l'éducation civique, de l'histoire, de la géographie, pour lesquelles ces compétences recouvrent en grande partie des compétences disciplinaires à des degrés divers.

Pour l'enseignement obligatoire, l'acquisition et le développement de ces valeurs devraient développer chez l'apprenant les savoirs et savoir-êtres suivants :

- l'épanouissement de son identité et de sa personnalité, dans le cadre de valeurs identitaires nationales de référence et le développement de son autonomie ;
- le développement de valeurs morales qu'elles impliquent: telles que le sens de la vérité, de la liberté, de la justice, de l'honnêteté, du respect de la vie ;
- l'attachement au patrimoine national sous toutes ses formes, matérielles et immatérielles ;
- le respect dans les relations sociales avec les autres enfants et les adultes, sur le principe d'appartenance à la collectivité scolaire, locale, nationale et internationale ;
- l'acquisition de savoirs sur la citoyenneté, les droits de l'homme, la démocratie, le fonctionnement des institutions politiques et sociales, le développement durable, etc, savoirs qui se traduisent en comportements développant le sens des droits et des devoirs du citoyen, ce qui implique un engagement actif et un sens des responsabilités vis-à-vis de la société et du bien commun ;
- le développement du sens du devoir de la solidarité, de l'entraide, de la tolérance à différentes échelles : locale, nationale, régionale et globale ;
- l'acquisition de méthodes de travail précises et efficaces, par la valorisation de l'effort, le respect du temps et des délais, le respect de l'environnement ;
- le développement du sens esthétique et artistique.

2.2. Sur le plan épistémologique

Les contenus d'enseignement/apprentissage dans les programmes d'études reposent sur leur dimension épistémologique, adossée à des articulations fonctionnelles et opérationnelles, celles relatives à l'organisation et l'implantation du système et des savoir structurants et que l'on résumera comme suit :

- Les contenus d'enseignement doivent éviter l'inflation des savoirs pour privilégier les notions, concepts, principes, méthodes "structurants" de la discipline et qui constituent les fondements des apprentissages et qui facilitent une cohérence verticale des disciplines propices à cette approche.
- Mettre les connaissances au service du développement des compétences amène à considérer les connaissances comme des ressources au service de la compétence. Il demeure entendu que ces ressources couvrent les différentes natures et domaines du savoir, auxquels il a déjà été fait référence.
- La cohérence propre à la discipline doit concilier les stades de développement psychologique de l'apprenant ainsi que la prise en compte de ses représentations telles que permet de les appréhender l'état actuel de nos connaissances.
- Décloisonner les programmes disciplinaires et les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des «transversalités» entre programmes de différentes disciplines, en particulier au niveau de champs disciplinaires..
- Les changements préconisés doivent traduire la double dimension, à savoir un ancrage national et une ouverture universelle.

2.3 Sur le plan méthodologique et pédagogique

Sur le plan méthodologique

Le niveau d'intervention méthodologique repose sur une restructuration et un degré de systématisation au niveau de la conception des interactions des plans d'apprentissage qui relèveront désormais d'un stade supérieur de cohérence et d'applicabilité, qui est le curriculum.

Ainsi dit, le nouveau cadrage méthodologique, à savoir curriculaire, dépasse le cadre didactique, trop étroit et inopérant, à prendre en charge, encore de manière efficace, les présupposés et les pratiques qui sous-tendent une entrée des programmes par la compétence (démarche à dominante cognitive et surtout socio- constructiviste).

En effet, les *curricula* définissent leurs enseignements en fonction de finalités éducatives et d'objectifs d'apprentissage. Ils décrivent les moyens de parvenir à ces objectifs selon des démarches et des comportements attendus de l'apprenant. De plus, les évaluations des *curricula* portent sur des objectifs clairement définis.

Le curriculum se définit sur trois niveaux : macro (politique éducative), méso (gestion de l'éducation par les acteurs), micro (niveau technique).

L'implantation du mode opératoire du curriculum appelle à une profonde restructuration de mode d'intervention didactique et pédagogique, mais également des modalités de gestion administrative et technique des établissements scolaires.

Sur un plan méthodologique, le référentiel général des programmes tenant lieu de document d'orientation destiné à encadrer les travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques précise que « le curriculum, qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires, reste le cadre unificateur qui réalise la convergence des objectifs pour la mise en œuvre de ces valeurs. (…) Il met en place le cadrage conceptuel du curriculum qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires et constitue le cadre unificateur réalisant la convergence des finalités du système. »

Dans cette logique, il reste à définir :

- d'une part, pour les disciplines en question, les compétences spécifiques, notamment dans les domaines cognitifs et méthodologiques, ainsi que les domaines d'expérience à privilégier pour leur relation à la vie sociale et professionnelle ;
- d'autre part, les transversalités nécessaires à la construction même du curriculum, en l'occurrence, les questions relatives aux apprentissages fondamentaux : langue arabe, mathématiques, langue étrangère 1.

Les nouveaux programmes se basent sur l'approche par **compétences,** s'inspirant du cognitivisme, du constructivisme et du **socioconstructivisme.**

Sur le plan pédagogique

Les choix stratégiques en application sont centrés sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et des curricula. Toute la mise en œuvre consiste dans la construction d'approches systémiques des contenus et des activités (déroulement des séquences pédagogiques), en approfondissant l'analyse des situations de classe, postulant une gamme de possibles didactiques et pédagogiques (projet pédagogique, sorties sur le terrain, invitation de personnes – ressources…

a) Pourquoi l'approche par compétences (l'APC) ?

Afin de remédier aux inconvénients de l'approche par objectifs, l'approche par compétences, basée sur le cognitivisme et le socioconstructivisme, constitue l'axe directeur des programmes. Si pour le cognitivisme: l'apprentissage est vu sous l'angle des processus cognitifs internes à l'aide desquels l'individu interagit avec son environnement, le courant **socioconstructiviste** met en avant les stratégies permettant aux apprenants de construire leurs connaissances dans des situations interactives et significatives et de négocier leurs contributions respectives au sein des groupes de pairs. Le Constructivisme insiste sur l'importance de la structuration des connaissances.

b) Caractéristiques principales de l'APC: Dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

Elle privilégie la logique d'apprentissage centrée sur l'élève et ses réactions face à des situations problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et connaissances à acquérir.

Elle évite le morcellement des connaissances.

Dans l'APC, l'apprenant est entraîné à agir à partir de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie auxquelles il se trouve confronté.
La situation d'apprentissage, ainsi, se centre non seulement sur les contenus et processus à apprendre mais aussi sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes et sur l'exploitation de la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation formative et certificative. Elle ne réduit pas le processus d'apprentissage à un empilement de savoirs disciplinaires mais fait de ceux-ci des outils pour penser et pour agir dans et hors de l'école. Il s'agit donc par là de rendre les savoirs vivants.

C) Définition de la compétence : La compétence étant définie comme la mobilisation d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. « C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, valeurs, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles..) pour résoudre des situations problèmes significatives.».

Dans cette définition, les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent
pas une fin en-soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence, en tant que ressources.

d) Compétences disciplinaires et compétences transversales

- **Les compétences disciplinaires**, sont les compétences à acquérir dans une discipline scolaire; elles visent la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations, en fournissant à l'apprenant des ressources nécessaires à la résolution de situations problèmes.

  La compétence terminale est disciplinaire, elle est dans la démarche pas à pas de l'opérationnalisation qui relie le sens des finalités aux actions qui se déroulent dans la classe, l'expression d'une partie des profils de sortie du cycle et du palier. Elle reste, dans sa formulation, trop générale, trop agrégée pour permettre la construction d'unités et de séquences d'apprentissage: elle maintient le sens contenu dans les profils mais reste encore peu opérationnelle du point de vue de sa mise en œuvre dans la classe.
  La compétence terminale et ses composantes doivent être énoncées de telle sorte qu'elles soient évaluables

  Pour les raisons suscitées, la compétence terminale doit être décomposée (**composantes de la compétence terminale)** pour faire apparaître dans son prolongement des objectifs d'apprentissage réalisables, auxquels pourront être rattachés :
  - les contenus disciplinaires afférents, constitués en ressources au service de la compétence ;
  - les situations qui permettent de les réaliser constituées en unités d'apprentissage ;
  - les situations qui permettent de les évaluer en tant que composantes, et d'intégrer tout ou en partie dans l'évaluation de la compétence terminale au moyen d'une situation problème intégrative.
- **les compétences transversales**, sont formées des attitudes ainsi que des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs, ainsi que des valeurs à développer.

  Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur leur réinvestissement et leur transfert vers d'autres disciplines.

  Le décloisonnement disciplinaire et les activités **d'intégration** sont favorisés par l'articulation des compétences disciplinaires et des compétences transversales.

Les ressources sont les matériaux indispensables à la construction des compétences. Elles sont constituées …… des savoirs scolaires et extrascolaires, valeurs, démarches….

d) Place des valeurs dans l'approche par compétences: Comme cité plus haut, « *le choix des valeurs et leur mise en œuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus, des méthodes d'apprentissage* ».

L'importance des valeurs dans le curriculum est soulignée par leur présence aux différentes étapes de déroulement des programmes, à savoir dans les dispositifs suivants:

- les principes directeurs.
- les profils de sortie
- les matrices conceptuelles
- le tableau synoptique du programme
- les composantes des compétences terminales
- les domaines disciplinaires.
- les situations problèmes d'apprentissage
- les situations d'intégration pour l'évaluation.

3. Composantes du curriculum

3.1 4 Les profils de sortie sont la traduction en termes détaillés de compétences globales (produit de formation), des caractéristiques que la loi d'orientation a fixées comme attributs et qualités et que l'école a pour mission d'installer chez l'Algérien de demain.

C'est un ensemble capable de guider et d'orienter le travail d'élaboration du programme d'études. Ils doivent être organisés de telle manière à induire des programmes et des parcours scolaires respectant des principes stratégiques et méthodologiques qui leur assurent une meilleure applicabilité et une plus grande cohérence interne.

Ces caractéristiques s'organisent autour des axes suivants :

- les valeurs ;
- les compétences transversales ;
- les compétences disciplinaires.

La définition des profils et leur décomposition du niveau global au niveau de l'année, permet d'éviter l'empilement de programmes annuels et assurent leur harmonie, leur hiérarchisation et leur complémentarité, assurant ainsi la cohérence curriculaire aux niveaux vertical et horizontal.

Dans le cadre d'une approche globale et systémique, les profils de sortie ont été définis à partir des finalités de l'école fixées par la loi d'orientation du 23/1/2008. Ils peuvent, dès lors, constituer une entrée dans les programmes dans une perspective curriculaire.

Ayant un caractère éminemment transdisciplinaire, il met en évidence trois postures :

- il est l'expression de tout ou en partie du curriculum de l'élève, pour le moins au niveau des champs disciplinaires;
- il peut être décrit en termes de compétences ou de capacités,
- il donne une importance spécifique dans les grands domaines d'apprentissage retenus à des compétences méthodologiques générales.

Ces profils de sortie, enracinés dans les enjeux sociaux en tenant compte des tendances lourdes qui transforment la société, constituent le cadre d'élaboration des programmes. Ils sont articulés de façon cohérente conformément à la structuration du système scolaire et du système d'évaluation, tout au long du cursus en :

- profil de sortie global ;
- compétences globales disciplinaires: - par cycle - par palier - par année.

Ils traduisent les finalités fixées à l'école algérienne en même temps qu'ils décrivent le citoyen modèle que celle-ci a pour mission de former. Ils vont constituer donc les cibles d'apprentissage qui seront au centre des activités pédagogiques de l'école. Leur traduction et leur structuration en **compétences globales** selon l'organisation de l'école en paliers et années permettra de les réaliser selon un développement progressif. (*Voir les schemas qui suivent*).

Quelques définitions

- **Le profil de sortie du cycle** est constitué par l'ensemble des compétences globales des disciplines.
  étant défini, les compétences globales disciplinaires en sont déclinées après définition du profil de sortie
- **Compétence globale** est un objectif que l'on se propose d'atteindre, pour une discipline donnée,à l'issue d'un parcours scolaire à définir en fonction de l'organisation du cursus. Il y a une compétence globale à la fin du cycle, une compétence globale à la fin de chaque palier et une compétence globale à la fin de chaque année. Elle se subdivise de façon cohérente et complémentaire en compétence globale par discipline .Elle traduit de façon condensée le profil de sortie.
- **Compétence terminale** est liée à un domaine structurant d'une discipline donnée. Elle exprime, en termes de savoir agir (*maitriser des ressources, savoir les mobiliser, les intégrer, les transférer*), ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline.
- **Domaine:** Le domaine sert à structurer et organiser une discipline en vue de la mise en œuvre des apprentissages. Le nombre de domaines structurants d'une discipline détermine le nombre de compétences terminales à faire figurer dans les profils de sortie. Ce procédé assure une prise en charge intégrale des savoirs disciplinaires par les profils de sortie.
- **Différence entre profil de sortie du cycle et compétence globale de la dernière année du même cycle**
  La différenciation entre ces deux concepts nécessite les remarques suivantes:

- Sur le plan des compétences transversales et des valeurs, dont le développement est progressif, les composantes du profil de sortie du cycle et des compétences globales de la dernière année devraient être les mêmes.

  Cependant, le cycle étant plus large que l'année, il peut arriver qu'une valeur ou une compétence transversale figurant dans le profil du cycle ne soit pas présente dans les compétences globales de la dernière année car ayant été prise en charge et travaillée dans l'une ou les années qui précédent la dernière.

- Sur le plan des compétences disciplinaires, pour certaines disciplines à progression « linéaire »
  dans la maîtrise des savoirs ressources, avec la même structuration en domaines durant tout le cycle, le profil de sortie et les compétences globales de la dernière année sont très proches l'un de l'autre, alors que pour les disciplines dont les domaines varient selon les années, le profil de sortie du cycle et la compétence de la dernière année vont se différencier par les savoirs ressources à mobiliser, le premier se basant sur tous les savoirs du cycle, la deuxième sur ceux de l'année .

- Cette différenciation a des conséquences importantes sur l'évaluation certificative de fin de cycle. Afin de concilier la logique de l'approche par compétences avec le système d'évaluation classique traditionnelle, les épreuves d'évaluation certificative devraient comporter une double dimension de vérification de la maîtrise des compétences:
  - une dimension relative à la maîtrise des savoirs de la dernière année du cycle,

- une dimension relative à l'acquisition de valeurs et de compétences transversales de tout le cycle.

Cette structuration fait ressortir d'une part l'importance des valeurs et des compétences transversales dans l'apprentissage durant tout le cycle, d'autre part la nécessité de s'assurer à chaque fin d'année du cycle de la maîtrise des savoirs de l'année.

Ainsi, les différentes composantes du curriculum sont agencées selon les schémas suivants :

Schéma 1

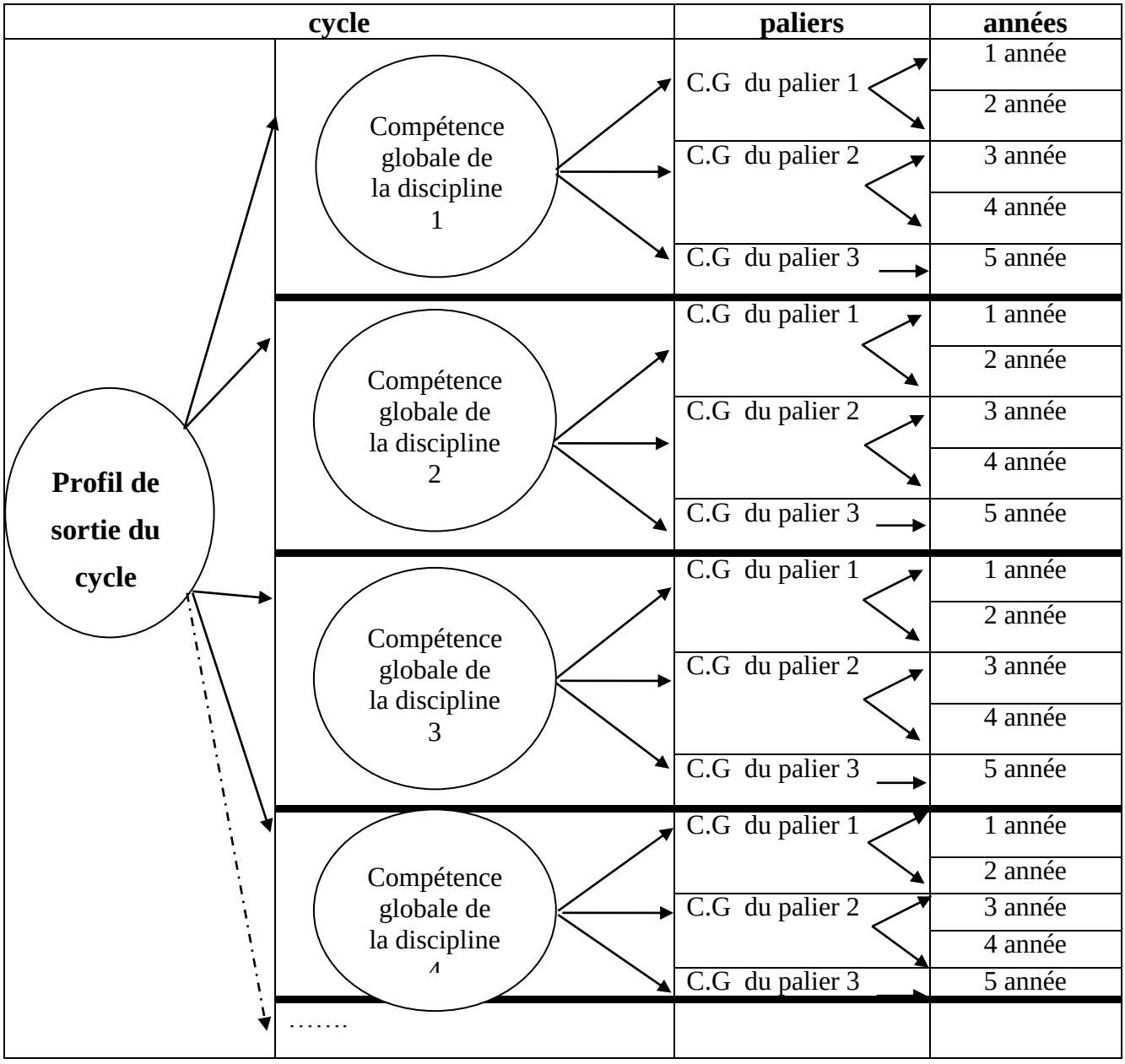
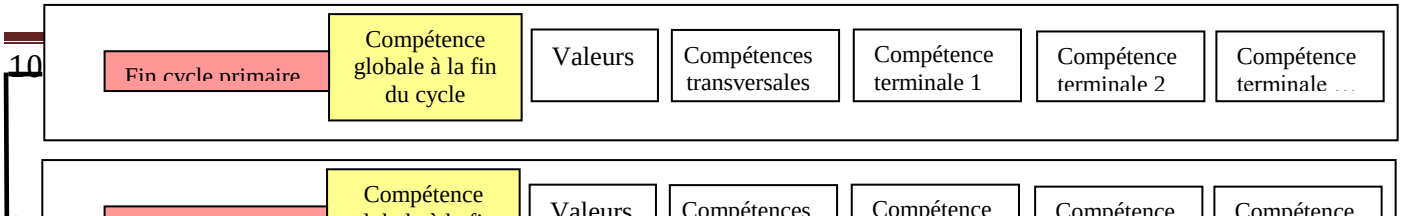


Schéma 2



Les compétences globales de chaque palier seront décomposées selon la même méthodologie en compétences globales par année. C'est autour de ces compétences globales par année que les programmes seront construits pour assurer l'installation progressive chez l'apprenant des attributs moraux et éthiques, culturels, intellectuels et cognitifs définis par la loi d'orientation.

Dans cette succession des compétences globales imbriquées, il peut se produire pour certaines disciplines une superposition des compétences globales du cycle et de la compétence globale du dernier palier et de la compétence globale de la dernière année de chaque palier avec la compétence globale du palier correspondant. C'est le cas des disciplines dont les apprentissages se construisent de façon linéaire. Pour les autres disciplines, la compétence globale du cycle ou du palier se réalise par l'ensemble des compétences globales qui la composent. Dans les deux cas, chaque niveau supérieur (cycle ou palier) intègre les niveaux qui le composent ; le profil de sortie du cycle intègre les compétences globales des trois paliers et chaque palier intègre les années correspondantes. Cette démarche de décomposition en compétences globales permet de respecter les principes de globalité et de progressivité.

3.1.1 Profil global de la fin du cycle primaire

L'objectif de l'enseignement primaire vise le développement chez l'élève de compétences de base dans les domaines de l'expression orale et écrite, de la lecture, des mathématiques, des sciences, de l'éducation civique, morale et islamique.

L'enseignement primaire permet à l'élève de recevoir une éducation basique convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets et de son propre corps, de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Il permet l'acquisition progressive de savoirs méthodologiques et prépare à poursuivre la scolarité au collège dans de bonnes conditions.

Le cycle primaire est une étape essentielle de la scolarité de l'enfant; il est déterminant pour la réussite de l'élève et le succès de l'école. C'est d'abord dans l'enseignement primaire que se construisent les fondements des formations ultérieures et de manière plus lointaine d'une formation pour la vie.

L'école primaire doit faire acquérir à chaque élève un socle de compétences et de connaissances suffisamment maîtrisées pour devenir instrumentales dans l'enseignement moyen qui lui succède et qui permettent précisément de:

- asseoir les apprentissages instrumentaux essentiels : lire, écrire, compter et utiliser l'ordinateur

- ancrer les valeurs identitaires et installer les premières connaissances qui concernent le patrimoine historique et culturel du pays ;
- apprendre à structurer l'espace et le temps vécus ;
- guider vers l'autonomie et développer sa capacités d'initiative.

Ces objectifs sont à répartir sur les trois paliers qui structurent l'enseignement primaire :

- **Le premier palier** ou palier d'éveil et d'initiation: doit donner à chaque élève l'envie d'apprendre et le désir de connaître; il doit lui permettre de construire progressivement ses apprentissages fondamentaux par:
  - la maîtrise de la langue arabe par le biais de l'expression orale, la lecture et l'écriture, véritable compétence transversale fondamentale qui s'élabore progressivement en s'appuyant sur l'ensemble des disciplines,
  - la construction des concepts fondamentaux en **mathématiques**, en tant que langage fondamental, conférant à cet enseignement un caractère scientifique et une rigueur de la pensée au bénéfice des autres disciplines,
  - la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps,
  - les acquisitions méthodologiques qui constituent un autre pôle de compétences transversales fondamentales pour ce cycle.

  Ces compétences transversales sont complétées pour les différentes disciplines par des compétences qui recouvrent à la fois les savoirs et les méthodes propres à chaque champ disciplinaire, tels que la résolution de problèmes, les dénombrements, la reconnaissance des formes et des relations spatiales, la découverte du monde animal et végétal, des objets techniques simples, etc ;

  La **langue arabe** (*expression orale et écrite, compréhension orale et écrite*) et les **mathématiques** (*accès aux différentes formes de raisonnement, connaissances numériques, maîtrise de mécanismes opératoires de calcul*) risquent, si elles ne sont pas maîtrisées, de nuire à la suite de la scolarité nécessitant par conséquent une pédagogie de soutien et de remédiation.
- **Le deuxième palier** ou palier d'approfondissement des apprentissages fondamentaux . L'approfondissement de la maîtrise de la langue arabe par l'expression orale, la compréhension orale et écrite, l'écriture constituent le pôle fondamental des apprentissages de ce cycle. Cet approfondis-ement concerne également les autres champs disciplinaires (éducation mathématique, scientifique, technologique, islamique, civique, initiation à la 1ère langue étrangère, etc.…
- **Le troisième palier** ou palier de Maîtrise des Langages Fondamentaux et de leur utilisation. Le renforcement des apprentissages fondamentaux, en particulier la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale en langue arabe, de connaissances et compétences appartenant à d'autres champs disciplinaires, constitue l'objectif principal de ce cycle qui, avec des compétences finales précises, permet de faire une évaluation de l'enseignement primaire. Il est impératif qu'à l'issue de ce cycle, l'apprenant atteigne un degré de maîtrise des langages fondamentaux qui l'empêchera à jamais de retomber dans l'illettrisme.
  La mise en place d'un dispositif de remédiation durant tout ce cycle devrait faciliter le passage vers le cycle moyen, car ce passage ne devrait pas constituer une phase de déperdition scolaire dans l'enseignement obligatoire, ni une incitation à un « bachotage » précoce.

3.1.2 Axes directeurs de l'enseignement primaire

Il s'agira de:

- développer et d'assurer l'ancrage de l'élève dans les valeurs du pays, dans le prolongement de l'éducation de la famille et éventuellement du préscolaire ;

- développer une éducation civique et morale en relation avec les valeurs nationales et qui confère le sens des responsabilités, l'engagement personnel et le goût du travail achevé ;
- assurer à l'élève la maîtrise de la langue arabe pour lui permettre de lire, de communiquer et de s'exprimer correctement oralement et par écrit et découvrir sa culture à travers les productions culturelles, littéraires et artistiques. Cette maîtrise constitue en même temps un ensemble de compétences disciplinaires et de compétences transversales fondamentales pour la scolarité de l'enfant. Elle devra devenir rapidement un instrument permettant l'apprentissage des autres disciplines ;
- maîtriser la langue amazighe au niveau indiqué par le programme, afin de communiquer et découvrir sa culture à travers toutes les formes de productions et de création nationales ;
- l'apprentissage d'une première langue étrangère qui doit devenir également instrumentale fonctionnel, du point de vue de la lecture, avant l'entrée dans l'enseignement moyen ;
- En mathématiques, l'élève devra maîtriser les opérations sur les nombres, la notion de proportionnalité et de rapport et les démarches mathématiques de résolution de problèmes ;
- l'acquisition d'une culture scientifique et technologique qui doit permettre à l'élève de développer le sens de l'observation, la curiosité pour trouver une explication scientifique aux phénomènes observés, l'esprit critique fondé sur la rationalité.
- L'élève devra manifester son intérêt pour les progrès scientifiques et techniques, et observer les règles de sécurité élémentaires, dans ses manipulations à l'école et en dehors de l'école.
- **A l'école primaire, l'élève commence à s'approprier l'usage de l'ordinateur et à se familiariser avec un** environnement numérique.
- Dans le domaine des sciences de la vie, l'élève devra manifester sa responsabilité face à l'environnement au monde vivant et à la santé. Il doit connaître le concept de « vivant » à travers ses grandes fonctions (naissance et croissance, nutrition, locomotion…) et leur interaction avec l'environnement, et établir des classifications simples.
- Dans le domaine de l'éducation artistique et sportive, l'école primaire devra :
  - développer une sensibilité artistique mettant en jeu des connaissances et une approche sensorielle des objets et des formes de représentation,
  - contribuer à équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité,
  - développer le goût de la création ;
  - prendre soin de sa personne et développer ses capacités psychomotrices, physiques et sportives.

3.1.3 Composantes du profil de l'enseignement primaire

a) Domaine de formation de la personnalité:

A la fin du cycle de l'enseignement primaire l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est:

➢ **Sur le plan de l'ancrage national :**

- en mesure de connaître les principes de l'Algérianité et d'exprimer son respect pour les symboles qui les incarnent ;
- capable de connaitre les institutions de la nation algérienne et de manifester son attachement à leur égard ;
- imprégné d'une connaissance large du patrimoine de la nation sur le plan historique, géographique, linguistique, culturel et religieux;
- est en mesure de participer à la vie d'un groupe (ses pairs, sa classe, sa famille et son quartier) et de tenir des rôles fondés sur la responsabilité, la solidarité et le respect des règles communes

- capable de prendre des initiatives et de persévérer pour réaliser un objectif collectif.

➢ **Sur le plan de l'ouverture sur l'universel, l'élève est appelé à:**

- être conscient de la diversité des pays du monde, des civilisations et des cultures autres que la sienne;
- être instruit des problèmes qui touchent l'humanité (*famine, sécurité, santé, environnement*) et de l'existence d'institutions et d'instances internationales les plus connues dans son environnement, tout en ayant une idée globale de leurs missions.

b) Domaine des compétences transversales

➢ **Compétences d'ordre intellectuel**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est en mesure de:
- exercer ses capacités d'observation, de classement, de sériation, de catégorisation
- utiliser des raisonnements de types inductif et déductif ;
- s'appliquer à résoudre des problèmes adaptés à son âge ;
- exprimer son point de vue ;
- exercer sa curiosité, son imagination et sa créativité ;
- exercer son autonomie.

➢ **Compétences d'ordre méthodologique**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est en mesure de :
- organiser son travail et de le réaliser avec application ;
- s'intégrer dans un groupe de travail et d'apporter sa contribution à la réalisation des tâches communes ;
- utiliser des analyses simples à des fins de compréhension ;
- d'utiliser des démarches et des procédures pour réaliser une tâche.

➢ **Compétences d'ordre social) personnel *et collectif*)**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est en mesure de :

- **Sur le plan personnel :**

- se poser des questions sur son rôle de futur adulte ;
- se poser des questions sur ses possibilités, ses intérêts et ses motivations ;
- aimer prendre des initiatives et exercer des responsabilités dans son école ;
- apprendre à être autonome ;
- être capable de persévérance ;
- participer à des activités intellectuelles ou physiques qui contribuent à son épanouissement personnel et au développement de ses potentialités ;
- choisir des occupations intellectuelles et physiques pour l'épanouissement de ses potentialités et d'y consacrer l'effort nécessaire.

- **Sur le plan collectif**

- connaître les valeurs sociales et de s'en imprégner ;
- développer des conduites de coopération et d'entre- aide adaptés à son âge ;
- s'intéresser à son environnement immédiat (quartier, village, ville) et de contribuer à l'organisation des activités collectives qui s'y déroulent ;
- participer à la protection et la sauvegarde de la qualité de l'environnement immédiat ;
- contribuer à la préservation des ressources naturelles et d'adopter des comportements qui les protègent.

- **Compétences d'ordre communicatif**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est en mesure de :

- communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.
- communiquer en utilisant les différents langages : verbal, non verbal, artistique et corporel ;
- utiliser les moyens d'information et de communication pour transmettre et recevoir des messages ;
- exploiter les ressources des TIC pour rechercher l'information et communiquer avec ses pairs ;
- participer à des échanges dans différentes situations par une écoute appropriée, un dialogue responsable et constructif.

C) Domaine des connaissances

A la fin du cycle de l'enseignement primaire, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est en mesure de:

- **Connaissances scientifiques et technologiques :**
  - maitriser les quatre opérations et de les utiliser dans la résolution de situations problème significatives ;
  - maitriser et utiliser des grandeurs d'espace et de temps ;
  - être initier à la démarche de la pensée logique et de la rigueur mathématique ;
  - connaitre le monde naturel, vivant et physique ;
  - connaitre les processus technologiques simples présents dans sa vie courante ;
  - connaitre les concepts et les processus scientifiques élémentaires.
- **Connaissances en langue et littérature :**
  - comprendre, lire, écrire et communiquer en langue arabe dans les situations courantes de la vie en tant que dimension d'expression de la culture nationale sous toutes ses formes (linguistique, artistique et culturelle) et comme expression de l'attachement à son encrage historiques;
  - exercer la langue arabe, de façon adaptée à son âge, comme outil de production et de créativité intellectuelle dans les domaines de la littérature, des sciences, des arts et de la culture ;
  - s'initier à la langue amazighe en tant que dimension d'expression de la culture nationale sous toutes ses formes : linguistique, artistique et culturelle;
  - viser la maîtrise de la langue amazighe comme expression de l'attachement à ses origines historiques ;
  - connaitre, par l'intermédiaire des textes, les noms des écrivains algériens, maghrébins et arabes, et d'autres écrivains du monde les plus connus appartenant à la littérature universelle ;
  - développer une connaissance d'une langue étrangère enseignée en tant qu'outil de communication et d'accès directe à la pensée universelle.

- **Connaissances sociales et humaines :**
  - développer une connaissance des valeurs morales et des pratiques de l'islam ;
  - connaître la géographie, les grandes dates et les événements importants de l'histoire du pays et les lier à la mémoire collective du peuple algérien;

- comprendre et expliquer les faits liés à l'histoire et à la géographie de la sphère immédiate ;
- comprendre les activités humaines dans leur complémentarité et leur interdépendance ;
- être capable de se poser des questions sur le fonctionnement de l'environnement social et économique de la sphère nationale et de le comprendre ;
- développer une connaissance des institutions et des structures de la république et de leur fonctionnement ;
- développer une connaissance des institutions internationales présentes dans le pays et leur relation au contexte national ;
- se poser des questions sur ses aptitudes, ses intérêts et sur l'activité professionnelle qu'il voudrait exercer plus tard ;
- de connaitre les règles de la vie commune en termes de droits et devoirs mis en pratique et les respecter ;
- connaitre ses droits et ses devoirs élémentaires de citoyen et leur incidence sur l'organisation de la vie commune ;
- connaitre sur le plan pratique le sens de la liberté, de l'indépendance et de la responsabilité ;

➢ **Connaissances dans les domaines culturel, artistique et sportif**

- connaître l'histoire et les grands noms de l'art en Algérie, au Maghreb et dans d'autres régions du monde ;
- connaître les règles et les techniques utilisées dans les domaines de l'art et du sport ;
- s'initier à l'utilisation des moyens d'expression artistique pour développer sa capacité imagination et de création artistiques sous les formes plastique, musicale et corporelle ;
- développer le sens et le goût artistiques ;
- utiliser les ressources artistiques pour développer l'identité culturelle, construire une pérsonnalité équilibrée, prendre soin de sa personne et développer ses capacités et son efficience psychomotrice, cognitive et artistique ;
- réaliser ses aspirations artistiques et œuvrer pour le bonheur individuel et collectif ;
- découvrir ses capacités physiques et sportives.

3.2 Matrice des ressources

C'est un ensemble organisé de savoirs et méthodologiques à mobilisés pour réaliser des compétences visées par le programme.

Dans le cadre d'une approche systémique, après la définition des profils de sortie et des compétences globales puis des compétences terminales pour chacun des domaines qui structurent la discipline, la matrice des ressources a pour finalité de définir globalement les « **ressources** » nécessaires pour construire ces compétences .

Ces «ressources» sont constituées aussi bien par les savoirs disciplinaires que par des compétences transversales et valeurs, englobant les savoir-faire et savoir-être, ressources indispensables pour la construction des compétences.

La matrice se présente sous la forme suivante:

- elle constitue un tableau global et synoptique des savoirs-ressources à mobiliser pour l'acquisition des compétences visées ;
- elle est élaborée par cycle et par palier ;

- elle constitue également un tableau global de progression des apprentissages, des savoirs-ressources, c'est-à-dire des thèmes et des concepts fondamentaux dans les divers domaines d'une discipline donnée.

L'élaboration des matrices des ressources permet :
- une meilleure application de l'approche par les compétences qui doivent constituer l'élément structurant des programmes ;
- une approche curriculaire des programmes telle qu'elle est ébauchée dans les profils de sortie ;
- une organisation des programmes sur la base de compétences transversales et disciplinaires, dans le cadre d'une approche par les compétences.

La matrice présente de nombreux avantages, en particulier:
- l'importance accordée aux savoirs structurants de la discipline ou du champ disciplinaire ;
- la mise en vis-à-vis des savoirs et des compétences visées pour éviter l'encyclopédisme et la surcharge inutile des programmes ;
- la cohérence verticale des savoirs ressources à mobiliser pour construire les compétences ;
- la cohérence horizontale entre les disciplines par l'harmonisation de leurs matrices conceptuelles, la prise en compte de compétences transversales et valeurs dans chaque matrice conceptuelle ;
- l'orientation de l'évaluation vers les concepts fondamentaux et savoirs ressources pour les compétences.

Ce tableau permet de mettre en valeur la relation liant la compétence aux ressources et aux domaines dans chaque palier

Paliers	**Domaines structurants de la discipline**	**Compétences terminales visées**	**Ressources nécessaires à la construction de la compétence**	
			Savoirs	**R. méthodologique**
Palier 1	**Domaine 1**			
	Domaine 2			
	Domaine 3			
Palier 2	**Domaine 1**			
	…….			
Palier 3	**Domaine 1**			
	……			
Exemples de compétences transversales et valeurs à développer: citoyenneté, autonomie, stratégies, résolution de problèmes, esprit critique, méthode expérimentale, etc				

3.3 Valeurs, compétences transversales et thèmes transversaux

L'objectif de l'éducation est de contribuer à développer chez les élèves les compétences jugées nécessaires pour une insertion sociale réussie, à construire des compétences pour la vie. Ces compétences ne sont pas seulement en rapport avec les connaissances que fournissent les différentes disciplines, mais aussi avec un certain nombre de questions d'actualité auxquelles l'école, à la demande de la société, doit attacher une attention particulière: des questions relatives à l'environnement et à la préservation du milieu de vie, des questions relatives à l'hygiène et à la santé, des questions relatives à la violence et à l'incivisme, des questions relatives aux droits et aux devoirs citoyens; autant de questions

auxquelles ne peut répondre une seule discipline, ni par les connaissances qu'elle apporte, ni par les démarches intellectuelles qu'elle propose.

Dans un monde du savoir en rapide extension, l'acquisition organisée de la connaissance nécessite la maîtrise d'outils de pensée, de démarches intellectuelles éprouvées, mais aussi de concepts structurants capables de regrouper des éléments de la réalité pour la rendre intelligible.
La contribution des programmes disciplinaires à la réalisation de ces objectifs devient une préoccupation majeure. Dans cette voie, le concept de transversalité constitue un des éléments de base dans la mesure où il introduit des aspects nouveaux dans les programmes, reformule ceux qui existent déjà, d'un point de vue interdisciplinaire et intégrateur. Le concept de transversalité :

- témoigne d'une préoccupation pour les problèmes sociaux et établit un lien entre l'école et la vie;
- développe une vision sociale critique ;
- repense le discours sur la connaissance globale et interdisciplinaire, ainsi que sur l'éducation éthico-morale;
- propose un nouveau point de vue face aux différentes disciplines et matières du curriculum.

C'est ainsi que les programmes réajustés s'efforcent d'établir des convergences entre les différentes disciplines à différents niveaux :

- en se déclinant à partir de profils de sortie des cycles et des compétences globales de paliers ;
- en prenant en charge des valeurs et des compétences transversales communes ;
- en proposant des catégories conceptuelles comme *le temps, l'espace, la matière, l'énergie* ; dans le domaine de la connaissance du monde réel appréhendé à travers ses composantes, ses propriétés, ses relations internes, son organisation et son fonctionnement, ou encore des catégories comme l'esprit humain et la connaissance, l'esprit humain et la pensée, le langage et la communication, les catégories conceptuelles de l'action, de ses composantes et de ses modalités et enfin les catégories conceptuelles relatives à la société, à son organisation et à son fonctionnement.

Il est évident que ses concepts, qui ont font l'objet de taxonomies nombreuses, ne peuvent être appréhendés simultanément et de manière concomitante par l'ensemble des programmes; leur acquisition se fait tout au long de la scolarité, chaque discipline apportant sa contribution dans le cadre de sa spécificité et dans le cadre de sa progression propre. Il reste que des convergences peuvent être réalisées dans le cadre d'une approche interdisciplinaire des apprentissages.

Des formes de transversalités ont été introduites dans les programmes, mais le lien fonctionnel et non plus seulement théorique posé à priori, restera à construire par les manuels, mais encore plus par les équipes d'enseignants d'un même établissement (*au sein des conseils pédagogiques*) à travers des thèmes ou mieux des projets pluridisciplinaires. Des mises en correspondance occasionnelles des progressions peuvent être construites en ce qui concerne les savoirs et les concepts instrumentaux (*mathématiques et physique, par exemple*). La langue restant l'instrument de communication transdisciplinaire par excellence.

Afin de renforcer la dimension curriculaire et de développer l'acquisition des valeurs et de compétences transversales, l'apprentissage dans les différentes disciplines intervient sur un double plan:

- Le développement de comportements conformes aux valeurs énoncées, la maîtrise de concepts « *procéduraux* », de stratégies de résolutions de problèmes, de mise en application de l'esprit critique, de démarches scientifiques, de maîtrise des TICE, etc.

Les situations d'apprentissages doivent prendre en charge l'acquisition de compétences transversales selon les axes tels que :

- la recherche et exploitation de l'information ;
- la recherche de méthodes de travail efficace ;
- les stratégies de résolution de situations problèmes ;
- les démarches de gestion et de réalisation de projets ;
- l'épanouissement personnel, la créativité et la citoyenneté ;
- etc.

- La complémentarité dans la prise en charge d'un même thème et/ou d'un même concept figurant dans plusieurs disciplines permet d'assurer la cohérence horizontale entre les disciplines d'aborder des projets pluridisciplinaires et de développer l'intégration.

La mise en œuvre des programmes annuels des disciplines doit être complétée par l'apprentissage de façon complémentaire et intégrée de thèmes transversaux (relatifs au développement durable, à la citoyenneté, à la démocratie, à la sécurité, à l'énergie etc.) et dont la prise en charge est assurée par le collectif des enseignants sur la base des types de situation d'apprentissage. L'apprentissage de ces thèmes permet de fournir des situations problèmes d'intégration et de décloisonner les disciplines, les matières du programme se mettant au service d'un "projet" commun.

3.3.1 Tableau des valeurs et des compétences transversales (à titre indicatif)

Les valeurs et compétences transversales sont prises en charge par chaque discipline selon sa spécificité et son orientation :

Les valeurs
Domaine de formation de la personnalité
Sur le plan de l'ancrage national
Est en mesure de s'approprier les principes de **l'Algérianité** (Islamité, arabité, amazighité) et d'exprimer son respect pour les symboles qui les incarnent.
Est capable de connaitre les institutions de la nation algérienne et de manifester son attachement à leur égard
Est imprégné d'une connaissance large du patrimoine de la nation sur le plan historique, géographique, linguistique, culturel et religieux.
Est en mesure de participer à la vie d'un groupe (ses pairs, sa classe, sa famille et son quartier) et de tenir des rôles fondés sur la responsabilité et la solidarité et le respect des règles communes.
Est capable de prendre l'initiative et de persévérer pour réaliser un objectif collectif .
Sur le plan de l'ouverture sur l'universel
Est conscient de la diversité des pays du monde, des civilisations et des cultures autres que la sienne .
Est instruit des problèmes qui touchent l'humanité (pauvreté, sécurité, santé, environnement) et de l'existence d'institutions et d'instances internationales les plus connues dans son environnement, et d'avoir une idée globale de leurs missions.
Les compétences transversales
Compétences d'ordre intellectuel
Exercer ses capacités d'observation, de classement, de sériation, de catégorisation.
Utiliser des raisonnements de types inductifs et déductifs.
S'appliquer à résoudre des problèmes adaptés à son âge.
Exprimer son point de vue.
Exercer sa curiosité, son imagination et sa créativité.
Exercer son autonomie.
Compétences d'ordre méthodologique
Organiser son travail et de le réaliser avec application.
S'intégrer dans un groupe de travail et d'apporter sa contribution à la réalisation des tâches communes.
Utiliser des analyses simples à des fins de compréhension.

Compétences d'ordre social (personnel et collectif)
Sur le plan personnel
Se poser des questions sur son rôle de futur adulte.
Se poser des questions sur ses possibilités, ses intérêts et ses motivations .
Aimer prendre des initiatives et exercer des responsabilités dans son école.
Apprendre à être autonome .
Etre capable de persévérance
Participer à des activités intellectuelles ou physiques qui contribuent à son épanouissement personnel et au développement de ses potentialités.
De choisir des occupations intellectuelles et physiques pour l'épanouissement de ses potentialités et d'y consacrer l'effort nécessaire.
Sur le plan collectif)
S'imprégner des valeurs sociales et se comporter conformément aux valeurs de : justice, liberté, solidarité.
S'imprégner et agir conformément aux valeurs de citoyenneté (respect des lois, et des règles,..).
Développer des conduites de coopération et d'entre- aide adaptés à son âge.
S'intéresser à son environnement immédiat (quartier, village, ville) et de contribuer à l'organisation des grandes activités qui s'y déroulent.
Participer à la protection et la sauvegarde de la qualité de l'environnement immédiat.
Contribuer à la préservation des ressources naturelles et d'adopter des comportements qui les protègent.
Compétences d'ordre communicatif
Communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.
Communiquer en utilisant les différents langages : littéraire, artistique et corporel.
D'utiliser les moyens d'information et de communication pour transmettre et recevoir des messages.
D'exploiter les ressources des TIC pour rechercher l'information et communiquer avec ses pairs.
Participer à des échanges dans différentes situations par une écoute appropriée, un dialogue responsable et constructif.

3.3.2 Tableau des thèmes transversaux

Les buts de ces thèmes transversaux sont présentés comme suit :

- d'introduire des thématiques universelles (sur les questions qui interpellent l'humanité) dans le cadre de l'éducation globale en partant de la connaissance sensible/intuitive vers les conceptualisations;
- Fournir des supports pour les transversalités entre programmes disciplinaires, dans le cadre d'objectifs d'éducation partagés, et développer dans leur prolongement les valeurs qui leur donnent un sens pragmatique et un sens moral.

Chaque discipline puisera dans ces thématiques générales, les thèmes d'études appropriés.

Thématiques : Education relative à :	Thèmes possibles
L'environnement	La préservation d'un milieu sain et la lutte contre la pollution La protection de la faune et de la flore

	Le climat et la lutte contre la désertification ……..
La population	La cellule familiale et la structure sociale Le peuplement La gestion et la régulation de la démographie L'exode rural et ses conséquences ……..
Le développement durable	La préservation des ressources naturelles La lutte contre le gaspillage Les énergies renouvelables ……..
Les droits de l'homme	Les droits inaliénables : l'alimentation, l'éducation, la santé… Les droits de l'enfant La démocratie La liberté d'expression ……
La santé	L'hygiène sous toutes ses formes L'Alimentation sanitaire La prévention en matière de santé ……
La sécurité	La sécurité routière La prévention Les accidents de la route et leurs conséquences ……
Les risques majeurs	Les inondations Le séisme Les incendies …….
Le patrimoine	Le patrimoine national Le patrimoine universel Le patrimoine historique, culturel, linguistique…. et la mémoire des peuples. ……..…
La communication	Les moyens audiovisuels La presse écrite Internet
……..	……..

N.B : ***Ce tableau est à titre d'exemple, il est ouvert aux enrichissements et aux contributions.***

3.4 Tableau des programmes annuels

Ce tableau a pour mission de **définir le programme des apprentissages de l'année** en les replaçant dans leur cadre défini précédemment, à savoir l'approche par compétences. Il ne se limite pas à fixer uniquement les contenus, mais les lie intimement comme ressources pour construire les valeurs, les compétences transversales, les compétences disciplinaires visées définies dans les profils de sortie.

Si la matrice conceptuelle fixe de manière globale les savoirs-ressources, le tableau du programme annuel donne les détails de ces savoirs ressources avec les types de situations d'apprentissage, les critères et indi-cateurs d'évaluation ainsi qu'une proposition de répartition du volume horaire.

Compétence globale	
valeurs	

Compétences transversales						
Domaines	**Compétences terminales**	**Composantes de la compétence**	**Savoirs ressources**	**Types de situations d'apprentissage**	**Critères et indicateurs d'évaluation**	**Proposition du volume Horaire**
Domaine 1	- - …					
Domaine 2	- - …					
Domaine 3	- - …					
…	…					

Ce tableau comporte les **lignes** et **colonnes** suivantes :

- la **première ligne** rappelle la **compétence globale** définie dans le profil de sortie ;
- la **deuxième ligne** reprend les **valeurs** définies dans le profil de sortie et met en relief l'apport spécial de la discipline ;
- la **troisième ligne** rappelle la liste des **compétences transversales** et met en relief l'apport spécial de la discipline.

La suite du tableau est structurée en **colonnes** de manière à mettre en vis-à-vis les compétences, les savoirs ressources détaillés, les types de situations d'apprentissage adaptées, les critères et indicateurs d'évaluation et le volume horaire.

- La **colonne** «**Domaines**» reprend la liste des domaines d'apprentissage qui structurent la discipline, comme définis dans le profil de sortie ;
- La **colonne** « **Compétences terminales** » rappelle les compétences terminales arrêtées dans le profil de sortie ;
- La **colonne** « **Composantes de la compétence** »d'une importance capitale, a pour but de détailler les formulations précédentes pour les rendre opérationnelles pour l'apprentissage. De façon générale, ces composantes portent sur la maîtrise des contenus, leurs utilisations pour résoudre des situations problèmes qui favorisent le développement des valeurs et des compétences transversales adaptées à cette compétence. C'est dans cette colonne que les valeurs et les compétences transversales énoncées dans les premières lignes du programme, vont trouver leurs mises en œuvre dans l'apprentissage ;
- La **colonne « Savoirs ressources »** donne les détails des savoirs à mobiliser pour construire les compétences énoncées. Son contenu doit concorder avec celui fixé de manière globale dans la matrice conceptuelle ;
- La **colonne** «**Types de situations d'apprentissage**» propose des types de situations d'apprentissage permettant de maitriser les savoirs, de les utiliser, pour couvrir les composantes de la compétence, ainsi que des types de situations d'intégration. Ces types de situations d'apprentissage où l'activité de l'apprenant est primordiale, sont illustrés par des exemples dans le document d'accompagnement et doivent permettre à l'enseignant et aux rédacteurs de manuels de proposer d'autres exemples de situations ;
- La **colonne** «**Critères et indicateurs d'évaluation**» doit permettre d'évaluer aussi bien la maîtrise des savoirs que leur utilisation et leur mobilisation pour résoudre des situations problèmes significatives. La généralité des critères est complétée par la précision des indicateurs qui doivent couvrir l'ensemble des composantes de la compétence ;
- La **colonne** « **proposition de volume horaire**» donne des indications sur la répartition du volume horaire nécessaire à l'installation de la compétence.

Les horaires de l'enseignement primaire

Niveaux	1ère AP	2ème AP	3ème AP	4ème AP	5ème AP
Discipline / Horaires	*Hebdo.* / *Annuel*	*Hebdo.* / *Annuel*	*Hebdo.* / *Annuel*	*Hebdo.* / *Annuel*	*Hebdo.* / *Annuel*
L. Arabe	11 h 15 / 360 h	11 h 15 / 360 h	9 h / 288 h	8 h 15 / 264 h	8 h 15 / 264 h
L. Tamazight	00	00	00	3h / 96 h	3h / 96 h
L. française	00	00	3h / 96 h	4 h 30 / 144 h	4 h 30 / 144 h
E. Mathématiques	4 h 30 / 144 h	4 h 30 / 144 h	4 h 30 / 144 h	4 h 30 / 144 h	4 h 30 / 144 h
E. Sciet. Et Techno	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h
E. Islamique	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h	1 h 30 / 48 h
E. Civique	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h
Histoire	00	00	45mn / 24 h	1 h / 32 h	1 h / 32 h
Géographie	00	00	30mn / 16 h	30mn / 16 h	30mn / 16 h
E. Artistique	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h
E P S	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h	45mn / 24 h
Total/ Semaine	21h	21h	22h 30	24h + 3 h	24h + 3 h

N.B : - *Les calculs sont faits sur la base de **32 semaines** d'études, plus 4 semaines d'évaluation*
- *1h 30 en plus pour la remédiation en langue arabe, mathématiques et en langue française pour toutes les années.*

3.5 Apprentissage

L'apprentissage est le passage d'un niveau de savoir et compétence à un niveau supérieur par l'intégration de connaissances nouvelles avec l'aide de l'enseignant, par le biais d'activités

adaptées. Il nécessite une opération de construction de compétences et pas seulement de réception des savoirs.

L'apprentissage est mené en permanence pour que l'apprenant puisse **:**

- maîtriser les contenus-ressources (savoirs, savoirs faire, savoirs être) ;
- apprendre à les mobiliser pour résoudre une situation - problème donnée ;
- à les intégrer dans une famille de situations.

L'apprentissage nécessite la mobilisation de situations d'apprentissage diverses et complémentaires:

- des situations d'apprentissage élémentaires » pour l'acquisition de savoirs ;
- des situations d'intégration pour l'initiation et la maîtrise de l'intégration ;
- des situations problèmes signifiantes et complexes pour la construction et l'évaluation de la compétence terminale.

Toutes ces situations se caractérisent par:

- l'intérêt suscité chez l'apprenant,
- sa participation effective,
- la présence de valeurs et/ou de compétences transversales.

a) La situation problème (S.P)

La situation-problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, **c'est-à-dire qu'il surmonte un obstacle**. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie

La situation-problème fait partie des outils d'une pédagogie fondée sur l'auto construction des savoirs.

La situation-problème est une **tâche globale, complexe et signifiante :**

- **Globale**, elle est complète, c'est-à-dire qu'elle a un contexte (des données initiales) et concrète parce qu'elle a un but (un produit). Elle requiert plus d'une action, plus d'une procédure ou plus d'une opération à faire et **l'utilisation des connaissances, des techniques, des stratégies ou des algorithmes**
- **Complexe: e**lle fait appel à plusieurs connaissances et à plus d'un type de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), elle amène un conflit cognitif, la solution n'est pas évidente.
- **Signifiante : e**lle a un sens pour l'élève parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle est en lien avec sa réalité (sollicite une action réelle). Elle n'a de sens que si elle s'appuie sur des connaissances ou des données issues de l'environnement (justes ou fausses) stockées dans sa mémoire, elle présente un défi à la portée de l'élève (réaliste et réalisable)
  La situation-problème n'est efficace que si le déséquilibre cognitif est surmontable par l'élève (on parle alors de « zone proximale de développement »), si l'enseignant joue le rôle de médiateur /régulateur de la situation d'apprentissage.

Quand proposer une situation-problème?

- ✓ En début de processus, comme phase de motivation;
- ✓ Au cœur du processus : phase de lancement d'une recherche, phase d'expérimentation, phase d'acquisition de connaissances, phase de structuration des connaissances, phase de construction de concepts ou de théories,...
- ✓ En fin de processus, comme phase d'évaluation certificative (à condition toutefois d'avoir mis cette méthodologie en œuvre auparavant, pour ne pas dérouter les élèves): on privilégiera alors des situations-problèmes intégratrices, permettant d'évaluer l'acquisition de macro compétences.

Comment mener une situation problème ?

- Faire émerger les représentations initiales ;
- Accompagner toute situation-problème d'une tâche (le plus souvent en petits groupes) ;
- Introduire la tâche par une consigne ;
- Fixer la durée de résolution ;
- Avoir en tête les objectifs notionnels ou conceptuels visés ;
- Anticiper (imaginer les scénarios possibles pour se préparer à l'imprévu) ;
- Faire formuler individuellement les nouvelles représentations ;
- Comparer les représentations initiales et les nouvelles représentations.

b) La situation d'apprentissages élémentaire (S. A.él) :

Une situation d'apprentissage est une situation-problème que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, en fonction de nouveaux apprentissages: *nouveau(x) savoir(s), nouveau(x) savoir-faire, maîtrise des conduites et des démarches de résolution de problèmes.*

S'inscrivant dans le processus d'apprentissage, la situation d'apprentissage élémentaire permet, sur la base des acquis antérieurs, l'acquisition et la maitrise des savoirs, lesquels serviront de ressources pour la résolution de situations d'intégration et de situations problèmes. (*voir le doc. D'ac*.)

Dans l'approche par compétences, la situation d'apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir, puis de mobiliser les contenus et les processus acquis pour résoudre des situations problèmes qui sont à la base de la construction des compétences visées. La régulation de cet apprentissage est assurée par une évaluation formative menée de manière intégrée.

Rôle des situations d'apprentissage dans la construction d'une compétence terminale:
A partir de la compétence terminale et de ses composantes, l'enseignant élabore et/ou choisit des situations problèmes significatives. Leur résolution nécessite l'utilisation de situations d'apprentissage élémentaires adéquates pour la maitrise des ressources et des situations d'intégrations pour l'utilisation et la mobilisation de ces ressources.

C) La situation d'apprentissage de d'intégration (S.A.I):

La situation d'apprentissage de l'intégration, consiste à donner à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée.

Les situations d'intégration permettent le développement des compétences **transversales par la mobilisation et l'utilisation des savoirs-ressources** acquis dans les différents domaines et disciplines.

Les situations d'intégration ne sont pas la juxtaposition de savoirs disciplinaire. Elles ne sont pas des applications pour la maitrise des savoirs.

Les caractéristiques d'une situation d'intégration

1. Elle mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
2. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative.
   Elle possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'apprenant, pour sa vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage "scolaire".
3. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.
4. Elle est nouvelle pour l'élève.

Ces caractéristiques permettent par exemple de distinguer ce qui, en mathématiques et en sciences, distingue d'une part l'exercice, la simple application d'une règle, d'une théorie, et d'autre part la résolution de problèmes, c'est-à-dire l'exercice de la compétence proprement dite.

Il y a notamment exercice de la compétence si le problème à résoudre mobilise un ensemble de connaissances, de règles, d'opérateurs, de formules, ... dont l'élève/l'étudiant est d'ailleurs obligé d'identifier ceux qui interviennent dans le problème, dans lequel on trouve des données parasites, et qui ait un caractère signifiant pour l'élève/l'étudiant, en termes de projet, d'investissement de sa part, de prise du problème sur la réalité, ... Sinon, on en reste à la simple application.

d) Famille de situations

Par famille de situations, on entend un ensemble de situations de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences.

Qu'est-ce qui caractérise une famille de situations ?

Les situations appartenant à la famille de situations mobilisent totalement ou en partie :

- les mêmes compétences transversales
- Les mêmes démarches de résolution
- les mêmes domaines conceptuels
- les mêmes répertoires
- les mêmes objectifs
- les mêmes opérateurs
- les mêmes activités
- les mêmes attitudes et conduites
- . . .

La famille de situations doit éviter le parcœurisme et l'application répétitive, mais doit développer des réinvestissements des acquis dans de nouvelles situations. Elle doit permettre la diversification de la maitrise des compétences transversales et des valeurs.

e) Domaine de la maîtrise des TICE:

pour participer pleinement à l'économie du savoir, l'utilisation des TICE doit faire partie des compétences essentielles de toute personne.

En cette matière, l'Ecole doit préparer les élèves à:

- intégrer dans leurs compétences transversales la maîtrise des TIC qui donne accès à l'économie du savoir ;
- développer leurs habiletés de communication et à accroître leur capacité à travailler en mode collaboratif en tirant profit des possibilités offertes par les TIC ;
- acquérir les compétences transversales favorisants un apprentissage autonome pour être en mesure de participer aux efforts de développement et d'innovation, qui sont les clefs de la prospérité économique dans le contexte de concurrence mondiale.

3.6 Evaluation

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

L'apprentissage se construit avec la mise en place de stratégies d'évaluation: **l'évaluation diagnostique**, **l'évaluation formative** et **l'évaluation certificative** ou **finale** qui participe à la validation finale.

L'approche par compétences conduit à considérer l'évaluation, et en particulier l'évaluation formative comme **partie intégrante du processus d'apprentissage**. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant, par la remédiation.

L'évaluation touche les savoirs, les démarches, les processus et les comportements. Elle nécessite notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative . La principale raison d'être de l'évaluation en classe est de réguler, guider et de faciliter la progression de chaque élève dans ses apprentissages.

Quant à l'évaluation certificative, elle vise à présenter un bilan du développement des compétences terminales définies dans le programme d'apprentissage annuel ou de cycle. Par ailleurs, elle s'intéresse aux processus et aux stratégies mises en place pour atteindre le résultat souhaité. Si elle est analysée et interprétée, en plus de considérer les résultats comme une « fin en soi », elle jette un **regard rétrospectif** sur les réalisations de l'élève pendant le temps alloué aux apprentissages et un **regard prospectif** sur la progression des ces mêmes apprentissages. L'évaluation certificative se situe à la fin des apprentissages et sert à préparer une décision administrative et officielle prise par le système scolaire à l'égard de l'élève: promotion, classement, etc.

L'évaluation, dans l'approche par compétences, devra s'assurer non seulement de l'acquisition de connaissances mais aussi de la transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables et utilisables, les preuves de la réussite étant caractérisées par la qualité de la compréhension, la qualité des compétences développées, la qualité des connaissances construites et non plus par la quantité d'informations retenues.

Il est, ainsi, important que les élèves soient associés à l'analyse et à l'évaluation de leurs travaux ; **la co-évaluation** (évaluation comparée de l'enseignant et de l'élève, par les pairs..) et l'**auto-évaluation** sont des objectifs d'apprentissage et doivent être considérées comme des compétences à acquérir.

Le système d'évaluation comporte deux dimensions :

- l'évaluation sur l'acquisition et la maîtrise des ressources.
- l'évaluation sur la mobilisation et l'utilisation efficiente de ces ressources pour l'acquisition et la maîtrise des compétences disciplinaires et transversales (savoirs, savoir-faire et savoir-être)

Chaque situation d'évaluation doit **être intégrative,** elle doit **être issue d'une famille** de situations ayant été utilisées lors des apprentissages.

Quand à la **remédiation,** elle est le processus permettant de faire surmonter à l'apprenant des difficultés rencontrées lors de son apprentissage.

3.6.1 Les instruments de l'évaluation

a) L'épreuve d'évaluation

Dans une optique d'évaluation des compétences de l'élève, on appelle « *épreuve d'évaluation* » une ou plusieurs situations problèmes à travers lesquelles l'élève démontre sa compétence. Ces situations répondent à plusieurs conditions, les trois principales étant les suivantes :

- correspondre à la compétence à évaluer ;
- être significatives pour l'élève, c'est-à-dire lui donner l'envie de se mettre au travail,
- véhiculer des valeurs positives ;

La conception des situations problème d'évaluation doit prendre en charge la ou les composantes de la compétence terminale visée et doit comporter le ou les critères d'évaluation.

b) Les grilles d'évaluation

Pour permettre des évaluations dans leurs classes, les enseignants utilisent des grilles d'évaluation telles que:

- des grilles avec des critères d'évaluation;

- des grilles d'observation et de suivi (de l'élève et de la classe)

C) Le critère, pierre angulaire de l'évaluation des compétences.

Un critère de correction est une qualité que doit respecter la production d'un élève : *une production précise, une production cohérente, une production originale,* etc.

Un critère est donc **un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production.**

-Critère minimal et critère de perfectionnement: Un critère minimal est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent. Un critère de perfectionnement est un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence. L'originalité d'une solution, le style d'une rédaction, par exemple, sont des critères de perfectionnement qui vaudront à leur auteur des bonifications éventuelles mais ne pénalisent pas les autres élèves.

-A partir de quand peut-on dire qu'un critère est maîtrisé ?

La règle des 2/3 validée empiriquement donne des réponses intéressantes à cette question. Elle dit ceci : pour déclarer un élève compétent, chaque critère minimal doit être respecté.
Pour qu'un critère minimal soit déclaré comme respecté, il faut que, sur trois occasions indépendantes de vérifier le critère, l'élève atteste sa maîtrise dans deux occasions sur trois. Pour l'élaborateur d'épreuves d'évaluation, cela signifie qu'il doit fournir à l'élève trois occasions de vérifier chaque critère.

-Quel poids accorder aux critères de perfectionnement ?

Dans une optique de maîtrise des compétences, il est normal que le poids accordé aux critères de perfectionnement soit limité. Selon la « *règle des 3/4* , les critères de perfectionnement ne devraient pas avoir un poids supérieur à un quart du total des points.

-L'indépendance des critères entre eux

Une des qualités principales des critères est d'être indépendants les uns des autres. Cette indépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève qui commet une erreur.

Critères minimaux usuels

Certains critères minimaux reviennent souvent. Ce sont les critères suivants:

- ***La pertinence de la production***: la production correspond-elle aux supports donnés? Aux consignes?
- ***L'utilisation correcte des outils de la discipline*****:** l'élève utilise-t-il convenablement les concepts et les savoir-faire de la discipline?
- ***la cohérence interne de la production:*** la production est-elle bien agencée? Vraisemblable ? complète ?

Des indicateurs pour opérationnaliser les critères

Un indicateur est un signe concret, un indice précis que l'on recueille, pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par l'élève. Les indicateurs sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valeur positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

On peut distinguer deux types d'indicateurs :

- ***Qualificatif,*** quand il précise une facette du critère. Il reflète alors soit présence/absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée ;
- ***Quantitatif,*** quand il fournit des précisions sur des seuils de réussite du critère. Il s'exprime alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur.

d) Modèles de grilles d'évaluation

Indicateurs	Indicateur a	Indicateur b	Indicateur c

Critères			
Critère 1			
Critère 2			
Critère 3			

Indicateurs **Critères**	Indicateur a	Indicateur b
Critère 1: pertinence de la production		
Critère 2: utilisation correcte des outils de la discipline		
Critère 3: cohérence interne de la production		
Critère 4: critère de perfectionnement		

3.6.2 Les supports de communication

a) Aménagement du cahier des activités d'apprentissage en portfolio

Afin de mettre en œuvre les missions de l'évaluation, le cahier de classe aménagé en cahier d'activités d'apprentissage et d'évaluation devra comporter en particulier les éléments suivants :

- les activités effectuées en classe ;
- les fiches de suivi d'évaluation, d'auto-évaluation et d'évaluation conjointe ;
- des propositions de remédiation ;
- des fiches d'évaluation certificative.

Ce cahier sert comme **portfolio**. Il doit être conçu dans le souci d'accompagner l'apprenant, sa famille, l'enseignant et l'école dans la pratique de l'évaluation et de la validation des compétences

b) La fiche de suivi de l'apprenant peut être remplie par l'enseignant et par l'élève, permettant à chacun de prendre connaissance de l'avis de l'autre, sans esprit de confrontation, mais en vue de prise de conscience mutuelle (avec information des parents) des points forts et des faiblesses de l'apprenant.

c) Bulletin d'évaluation et de notes scolaires permet aux parents d'évaluer les efforts fournis et les progrès faits par leur enfant. (*voir le document d'accompagnement*).