

Enseignement de l'espagnol et de l'italien en 11^e année

Recommandations à l'attention des enseignant-e-s

(Version du 14 septembre 2026)

Ce document dresse les recommandations cantonales liées à l'enseignement de l'espagnol et de l'italien dans le cadre des options spécifiques (académiques) de 11^e année. D'une part, il est lié au concept cantonal de l'enseignement des langues, qui prévoit la mise en pratique systématique de l'approche actionnelle. D'autre part, il répond au cadre cantonal concernant l'évaluation des apprentissages.

Ainsi, ce document retrace notamment :

- a. les intentions, les visées prioritaires et les attentes fondamentales des compléments cantonaux neuchâtelois au Plan d'études romand (PER) pour les options spécifiques espagnol et italien (section 1) ;
- b. les lignes directrices de la conception et du déroulement d'une séquence d'enseignement en approche actionnelle (section 2) ;
- c. l'enseignement relatif au fonctionnement de la langue au profit du développement des compétences langagières (section 3) ;
- d. les recommandations cantonales quant à l'évaluation pour soutenir les apprentissages (section 4).

1. Introduction

Le développement des nouveaux moyens de communication ainsi que la mobilité au sein de l'Europe et dans le monde, ont eu pour conséquence un questionnement fondamental sur l'apprentissage des langues. En 2001, le Conseil de l'Europe a publié le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) – apprendre, enseigner, évaluer - (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>). Ce dernier constitue la référence en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.

Les compléments cantonaux neuchâtelois au PER, ainsi que le PER pour les langues sont basés sur le CECR et reprennent les descripteurs du Portfolio européen des langues (PEL) qui fixent les niveaux d'attentes dans le domaine de l'apprentissage des langues. Pour ce domaine, qui comprend le français, l'allemand et l'anglais, le PER prévoit les **quatre intentions** suivantes pour L2 et L3 :

- a. apprendre à communiquer et communiquer ;
- b. maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues ;
- c. construire des références culturelles ;
- d. développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

Les **visées prioritaires** du PER pour le domaine des langues et pour les compléments susmentionnés sont :

1. découvrir les mécanismes de la langue et de la communication ;
2. développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues ;
3. construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) ;
4. maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.

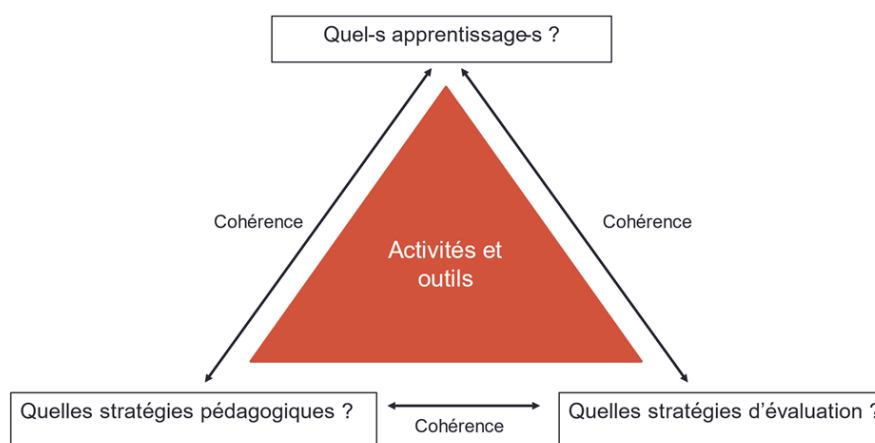
L'apprentissage de l'espagnol et de l'italien passe par le développement de différentes compétences langagières, auxquelles le CECR ajoute une dimension concrète en s'appuyant sur l'approche actionnelle. Dans cette approche, la réalisation de tâches complexes permet aux élèves de progresser. Les quatre compétences langagières, dont il est question ci-après, sont la compréhension de l'oral (CO, L2 33/L3 33 ESP 33 / ITA 33), la compréhension de l'écrit (CE, L2 31 / L3 31 ESP 31 / ITA 31), la production de l'oral (PO, L2 34 / L3 34 ESP 34 / ITA 34) et la production de l'écrit (PE L2 32 / L3 32 ESP 32 / ITA 32).

Pour s'inscrire dans les visées et les finalités susmentionnées, les compléments cantonaux au PER pour l'espagnol et l'italien définissent la progression des apprentissages et les attentes fondamentales dans les quatre compétences langagières susmentionnées, ainsi que dans le fonctionnement de la langue (L2 36 / L3 36 ESP 36 / ITA 36) qui vient en support des compétences langagières.

Pour rappel, les attentes fondamentales à atteindre en fin de 11^e année, pour l'espagnol et l'italien correspondent au niveau A2 du portfolio européen des langues, pour toutes les compétences langagières ainsi que pour le fonctionnement de la langue. Les descripteurs liés aux différentes compétences langagières susmentionnées (CO, CE, PO, PE), ainsi qu'au fonctionnement de la langue, pour ce niveau, sont donnés à la section 3.3.

2. Alignement curriculaire

L'alignement curriculaire selon Anderson (2022) est illustré par le schéma ci-après¹.



Dans sa mise en œuvre, il s'agit de veiller à ce que les apprentissages visés par une séquence d'enseignement soient en cohérence avec les stratégies pédagogiques que l'on souhaite développer, ainsi qu'avec les stratégies d'évaluation à mettre en place.

¹ L. W. Anderson et D : R. Krathwohl Longman (2001). « Une taxonomie pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation : une révision de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom ».

Avant de mettre en place les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation, les apprentissages visés doivent être définis.

2.1. Quels apprentissages ?

Au cours de la 11^e année, l'élève progresse dans chacune des quatre compétences langagières. S'agissant de viser un niveau A2, il est important d'accorder dans un premier temps un accent important aux compétences de compréhension et de production de l'oral, tout en visant, en fin d'année, d'entreprendre un équilibre dans le travail des quatre compétences langagières.

2.2. Quelles stratégies pédagogiques ?

La stratégie pédagogique à mettre en œuvre dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol et de l'italien est l'approche actionnelle.

2.2.1. Approche actionnelle

L'approche actionnelle met l'élève au centre des processus d'apprentissage. Elle la/le place dans des situations authentiques lui permettant de mobiliser les quatre compétences langagières en vue d'accomplir une tâche complexe.

Avec cette approche, l'élève est un-e **acteur/actrice social-e** qui utilise la langue pour accomplir des tâches dans des situations réelles. L'accent est mis sur des situations de communication authentiques et sur l'utilisation de la langue comme un outil de communication plutôt que comme un simple objet d'étude.

Généralement dans le cadre de l'approche actionnelle, chaque séquence d'enseignement débute par le travail de compréhension d'une situation langagière complexe et authentique (input décrit à la section 2.1). Elle se poursuit par la réalisation de diverses activités permettant aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et de se préparer à réaliser une tâche finale complexe (section 2.2). Les savoirs à mobiliser pour réaliser cette tâche finale sont décrits sous forme de critères connus des élèves (voire construits avec elles/eux) dès le début de séquence. La séquence d'enseignement est totalement construite en fonction de cette tâche finale. Toutefois, il convient de l'adapter en fonction du déroulement réel de la séquence.

Les apprentissages concernant le fonctionnement de la langue sont abordés à travers les thématiques traitées dans les séquences. Par exemple le vocabulaire mémorisé par l'élève est directement lié à la thématique.

Input

L'input est généralement un support oral ou écrit authentique et complexe servant **d'introduction** à la thématique traitée dans le cadre de la séquence d'enseignement. Il permet l'entrée dans les activités de la séquence, l'entraînement de la compréhension globale et le développement de stratégies de lecture ou d'écoute.

Les caractéristiques de l'input sont notamment les suivantes :

- a. il s'agit d'un support oral ou écrit ;
- b. il est authentique, c'est-à-dire qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques, mais il est destiné à des locuteurs natifs ainsi qu'à des locutrices natives et doit être motivant, soigneusement sélectionné de même que compatible avec l'âge et le niveau A1–A2 des élèves ;
- c. il permet d'entraîner la compréhension globale ainsi que des stratégies d'écoute et/ou de lecture ;
- d. il constitue un réservoir de vocabulaire, d'éléments syntaxiques qui favorisent la découverte de la langue de manière inductive ;

- e. il mobilise des aspects culturels.

L'input peut, par exemple, prendre la forme d'un catalogue, d'un journal ou d'un magazine, d'une carte ou d'un plan, d'un horaire ou planning, de petites annonces, d'une publicité, d'un dépliant touristique, d'un formulaire, d'une recette de cuisine, d'une bande dessinée, d'une chanson, d'un film ou d'un documentaire télévisé, d'un livre, etc.

Tâche finale

Pour permettre d'évaluer la capacité des élèves à agir dans les objectifs d'apprentissage de la langue, la tâche finale est une tâche complexe. Dans ce sens, elle :

- a. est une production originale orale ou écrite ;
- b. est en lien avec la vie quotidienne des élèves ;
- c. nécessite la mise en œuvre de compétences langagières et fait appel à diverses capacités transversales ;
- d. met les élèves dans une situation de résolution qui leur permet de démontrer les compétences développées par le transfert des acquis durant la séquence.

Son but est présenté aux élèves en début de séquence d'enseignement.

Les savoirs mobilisés dans la tâche finale s'évaluent en fonction de critères transmis aux élèves avant sa réalisation. Ces critères sont directement liés aux contenus des quatre compétences langagières à développer selon le PER, voire le CECR. Au travers de ces contenus, il est par ailleurs possible d'observer le fonctionnement de la langue,

L'évaluation de la tâche finale peut être **sommative à visée certificative, ou non**. Dans tous les cas, elle doit faire l'objet d'un retour à l'élève quant aux critères d'évaluation annoncés. Chaque tâche finale doit donc être accompagnée d'une **grille d'évaluation basée** sur les critères annoncés.

3. Fonctionnement de la langue en support des compétences langagières

Le fonctionnement de la langue se réfère au vocabulaire, à l'orthographe, à la phonologie, à la conjugaison et à la grammaire de la phrase.

L'apprentissage du fonctionnement de la langue s'effectue dans une perspective communicative. Cet apprentissage est contextualisé en fonction de la séquence enseignée pour venir en support au développement des quatre compétences langagières. Il n'est pas un but en soi.

3.1. Apprentissage du vocabulaire

L'enrichissement du vocabulaire permet aux élèves de s'exprimer dans des situations authentiques de communication en lien avec des thèmes familiers. Il s'agit d'un long processus. L'apprentissage du vocabulaire a lieu principalement en classe. Dans un premier temps le vocabulaire est présenté en contexte. Puis il est exercé et réactivé en classe, dans le cadre de nombreuses et diverses activités qui peuvent être ritualisées.

L'enseignant-e veille à distinguer le vocabulaire productif du vocabulaire réceptif :

- Le **vocabulaire productif** comprend l'ensemble de mots et d'expressions dont l'élève a besoin pour réaliser ses activités de production.
- Le **vocabulaire réceptif** représente les mots et expressions que l'élève connaît ou reconnaît lorsqu'il les entend ou les lit, notamment grâce à la mise en place de stratégies (reconnaître les mots internationaux ou transparents, deviner le sens d'un mot en le déduisant du contexte, observer les images, consulter un dictionnaire, etc.). Le vocabulaire productif fait partie intégrante du vocabulaire réceptif.

Il est important d'encourager l'élève à développer, en plus, un vocabulaire personnel qui lui permettra de s'exprimer de manière plus individuelle et motivante.

Puisqu'il est essentiel de travailler le vocabulaire en contexte, toute révision décontextualisée et systématique du vocabulaire appris précédemment est à éviter. Il est toutefois possible de le réactiver en contexte, par exemple dans le cadre de jeux ou de rituels.

Le vocabulaire proposé soit dans les moyens d'enseignement, soit via les parcours iClasse peut constituer une base d'apprentissage. Les enseignant-e-s doivent veiller à concevoir un vocabulaire adapté à la tâche finale visée et des contenus abordés en classe. Il est important de l'adapter aux besoins des élèves et aux objectifs pédagogiques.

3.2. Apprentissage de la grammaire et de la syntaxe

Selon les objectifs d'apprentissage liés au fonctionnement de la langue, la communication prime très largement sur la maîtrise de la grammaire et de la syntaxe. Dans un premier temps, les règles de grammaire et de syntaxes propres à l'espagnol ou à l'italien sont essentiellement abordées implicitement, par la pratique de la langue (compréhension, production). L'enseignant-e invite les élèves à observer et à découvrir la grammaire ainsi que la syntaxe quand l'occasion se présente ou quand un questionnement surgit. En fin d'année scolaire, l'utilisation de la grammaire et de la syntaxe gagnent un peu en importance. Cependant, le but premier reste leur mobilisation dans des situations complexes de communication orales et écrites de plus en plus étendues. La grammaire et la syntaxe sont toujours traitées en cohérence avec le contenu des séquences.

3.3. Descripteurs du CECR

Le tableau ci-après présente les descripteurs liés au fonctionnement de la langue, ainsi qu'aux étendues du vocabulaire et linguistique pour les niveaux A1 et A2.

Niveau	Échelle	Descripteur
A1	Maîtrise de l'orthographe	Peut recopier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou des consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.
		Peut orthographier son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles.
		Peut utiliser une ponctuation très simple (par ex. le point, ou le point d'interrogation)
A2	Correction grammaticale	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires ; le sens général de ce qu'il/elle veut dire reste cependant clair.
	Maîtrise du vocabulaire	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
	Maîtrise de l'orthographe	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par ex. les indications pour aller quelque part.
		Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire parlé.
	Étendue du vocabulaire	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.
		Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
	Étendue linguistique générale	Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.
		Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots/signes et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, les lieux, les biens, etc.

		Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des pannes fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
--	--	---

Le tableau ci-après présente les descripteurs liés aux différentes compétences langagières que sont la compréhension de l'oral (CO), la compréhension de l'écrit (CE1), la production de l'oral (PO) et la production de l'écrit (PE), pour le niveau A2.

Niveau	Compétence	Descripteur
A2	CO	Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par ex., information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que l'élocution soit claire, bien articulée et lente. (A2.1)
		Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que l'élocution soit claire et le débit lent. (A2.2)
	CE	Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. (A2.1).
		Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants comportant une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. (A2.2)
	PO	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie ou de travail, des activités quotidiennes, ce qu'il/elle aime ou non, par de courtes séries d'expressions ou de phrases faisant partie d'une liste.
	PE	Peut produire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Les niveaux communs de référence du CECR sont définis dans un ensemble structuré de descripteurs illustratifs qui peuvent être téléchargés par le biais de la page web <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>

4. Quelles stratégies d'évaluation ?

L'enseignant-e se réfère au [règlement du cycle 3 et de la scolarité obligatoire](#).

L'évaluation des apprentissages se réfère uniquement au contenu du complément neuchâtelois au PER pour la discipline.

Il est important d'assurer la cohérence entre les apprentissages visés, les stratégies pédagogiques déployées pour y parvenir et l'évaluation des apprentissages. Par conséquent, l'enseignant-e planifie les séquences à enseigner et les buts visés. Ceux-ci sont annoncés aux élèves en début de séquence.

Pour attester de la progression des acquis de l'élève dans les objectifs d'apprentissage du complément neuchâtelois au PER, il s'agit d'évaluer comment les élèves mobilisent leurs savoirs dans le cadre de tâches complexes. Dans ce cas, les documents de référence utiles définis par l'enseignant-e sont mis à disposition des élèves pour la réalisation.

Les savoirs à mobiliser en tâches complexes sont formulés sous forme de critères connus des élèves. Il est conseillé de les définir avec elles/eux.

L'analyse des résultats des évaluations (tant celles pour apprendre qu'à visée certificative) est commentée, afin de permettre aux élèves de prendre conscience de ce qu'elles/ils doivent encore exercer et de favoriser leur progression.

4.1. Évaluation pour apprendre

L'évaluation « soutien des apprentissages » porte sur les « ressources » observées chez l'élève et celles qu'elle ou il devrait encore acquérir. Cette évaluation permet de prendre des

décisions pour améliorer les apprentissages des élèves et débouche sur des actions pédagogiques.

Cette évaluation s'effectue régulièrement tout au long des années scolaires et jusqu'en fin de cycle 3.

Pour attester de la progression des acquis des élèves dans les objectifs d'apprentissage ainsi que dans le fonctionnement de la langue (L2 36 / L3 36 ESP 36 / ITA 3 → observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes ...), il s'agit d'évaluer régulièrement la maîtrise par l'élève de ces savoirs isolés (exercices en tâches simples). En fonction des résultats lors de productions en tâches complexes, l'enseignant-e propose de nouveaux exercices à ses élèves.

4.2. Évaluation sommative à visée certificative

Il est demandé aux enseignant-e-s de réaliser la démarche d'évaluation sommative dont la visée est certificative. La moyenne obtenue sur la base des notes attribuées durant l'année donne lieu à une décision administrative.

Les critères d'évaluation sont directement liés à la discipline et ne concernent ni les capacités transversales ni des aspects d'autres disciplines ou domaines (p. exemple « médias, science informatique et usages » ; formation générale).

Lors des évaluations sommatives à visées certificatives, pour encourager les élèves à la production orale ou écrite, il est essentiel de tolérer un certain nombre d'erreurs (ou d'hésitations en production de l'oral) pour l'obtention de la note maximale. Ce nombre est de la responsabilité de l'enseignant-e en fonction de son jugement professionnel.

Afin de laisser suffisamment de place à l'apprentissage, il convient de limiter les évaluations sommatives à des fins certificatives. Il est important de rappeler que même les évaluations sommatives à des fins certificatives doivent absolument se faire en contexte de communication.