



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Langues modernes I, II, III

2^e et 3^e degrés

Humanités générales et technologiques

D/2018/7362/3/07

La FESeC remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l'élaboration du présent programme et tout particulièrement les enseignants qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

Ont participé à l'écriture de ce programme :

Marianne Grandjean, professeure,

Bérandère Jacoby, professeure,

Françoise Perrez, professeure,

Ivan Segers, professeur,

Nicole Bya, responsable du secteur Langues modernes.

Elle remercie également les membres de la commission de secteur, les conseillers pédagogiques du secteur Langues modernes et toutes les personnes qui ont effectué une relecture attentive.

Toute reproduction de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sauf exception dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche scientifique (articles 21 et suivants de la loi du 30 juin 1994 (modifiée le 22 mai 2005) relative au droit d'auteur et aux droits voisins).

Ainsi, les enseignants sont autorisés à reproduire et à communiquer des *extraits d'œuvres* pour autant que la source soit mentionnée, que les reprographies soient utilisées à des fins pédagogiques et dans un but non lucratif.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

Table des matières

Introduction générale.....	5
Introduction spécifique	9
Mode d'emploi du programme	15
Lecture du programme	15
Les différentes portes d'entrée dans le programme	15
Se faire une idée générale du contenu	16
Planifier son cours et se coordonner avec ses collègues.....	16
Préparer son cours	17
Nouveau cadre d'enseignement.....	19
L'apprentissage des langues modernes et le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » ..	19
Une organisation en UAA 	20
Unités d'Acquis d'Apprentissage	23
Répartition des UAA.....	23
UAA à maîtriser au terme des différentes étapes	23
Description des UAA	26
Processus cognitifs liés à la production pour les niveaux A1, A2 et B1.....	26
Processus cognitifs liés à la réception pour les niveaux A1, A2, B1 et B2-.....	27
Chronologie de mise en œuvre des stratégies de communication	28
UAA Compréhension à l'audition – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	29
Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	29
UAA Expression orale sans interaction – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production).....	31
Parler pour (s')informer et/ou faire agir	31
UAA Expression orale en interaction – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production).....	34
Parler pour (s')informer et/ou (faire) agir.....	34
UAA Compréhension à la lecture – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	38
Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	38
UAA Expression écrite – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production)	40
Écrire pour (s')informer et/ou faire agir.....	40
UAA Compréhension à l'audition – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	42
Écouter pour (s')informer, (faire) agir et /ou comprendre des opinions et/ou des sentiments	42
UAA Expression orale sans interaction – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la production).....	44
Parler pour (s')informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments.....	44
UAA Expression orale en interaction – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)	47
Parler pour (s')informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments.....	47
UAA Compréhension à la lecture – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	50
Lire pour (s')informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments.....	50
UAA Expression écrite – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)	52
Écrire pour (s')informer, faire agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments.....	52
UAA Compréhension à la lecture – Niveau B2- (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	54
Lire pour (s')informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments.....	54

Spécificités des cours de langues modernes aux 2 ^e et 3 ^e degrés des humanités générales et technologiques, en LM1, LM2 et LM3	57
Orientations méthodologiques	59
Communication	60
Situations de communication	60
Séquences de cours	61
Démarches pédagogiques.....	61
Approche actionnelle.....	61
Situations d'apprentissage.....	63
Un apprentissage qui met l'élève en situation	63
Concevoir des situations.....	64
Élaborer une situation dans le respect du programme.....	64
Insérer la tâche dans une situation de communication, voire un contexte plus large	64
Prendre en compte les paramètres incontournables	64
Veiller à la pertinence des situations	65
Exemples de situations d'apprentissage	67
Annexes	96
Annexe 1. Champs thématiques	98
Annexe 2. Liste des fonctions langagières au service des compétences réceptives	116
Annexe 3. Liste des fonctions langagières au service des compétences productives.....	120
Annexe 4	128
4.1. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : néerlandais.....	128
4.2. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : anglais.....	134
4.3. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : allemand.....	140
4.4 Ressources grammaticales par niveau du CECRL : espagnol	147
4.5. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : italien.....	153
Annexe 5. Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux....	159
Glossaire	161
Bibliographie	163

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les programmes élaborés par la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique sont conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des référentiels.

Au-delà du prescrit, ils visent une cohérence entre les différentes disciplines. En outre, ils invitent les enseignants, chaque fois que c'est possible, à mettre l'accent sur l'intégration dans les apprentissages du développement durable, du numérique et de la dimension citoyenne.

Programmes – Référentiels

Lors de son engagement auprès d'un pouvoir organisateur, le professeur signe un contrat d'emploi et les règlements qui y sont liés. En lui confiant des attributions, le directeur l'engage dans [une mission pédagogique et éducative dans le respect des projets de l'enseignement secondaire catholique](#).

Les programmes doivent être perçus comme l'explicitation de la composante pédagogique du contrat. Ils précisent les attitudes et savoirs à mobiliser dans les apprentissages en vue d'acquérir les [compétences terminales](#) et savoirs requis définis dans les référentiels. Ils décrivent également des orientations méthodologiques à destination des enseignants. Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme les documents de référence. C'est notamment sur ceux-ci que se base l'inspection pour évaluer le niveau des études.

Complémentairement, la FESeC produit des outils pédagogiques qui illustrent et proposent des pistes concrètes de mise en œuvre de certains aspects des programmes. Ces outils sont prioritairement destinés aux enseignants. Ils peuvent parfois contenir des documents facilement et directement utilisables avec les élèves. Ces outils sont à considérer comme des compléments non prescriptifs.

DES RÉFÉRENTIELS INTERRÉSEAUX

Dans le dispositif pédagogique, on compte différentes catégories de référentiels de compétences approuvés par le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour l'enseignement de transition, il s'agit des compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines.

Ces référentiels de compétences peuvent être téléchargés sur le site :

www.enseignement.be.

Programmes – Outils – Évaluation¹

« Plus les évaluateurs seront professionnels de l'évaluation, ... moins il sera nécessaire de dissocier formatif et certificatif. Le véritable conflit n'est pas entre formatif et certificatif, mais entre logique de formation et logique d'exclusion ou de sélection. »

Philippe Perrenoud, 1998

Faut-il évaluer des compétences en permanence ?

L'évaluation à « valeur formative » permet à l'élève de se situer dans l'apprentissage, de mesurer le progrès accompli, de comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre et à l'enseignant d'apprécier l'adéquation des stratégies qu'il a mises en place. Elle fait partie intégrante de l'apprentissage et oriente la remédiation à mettre en place au cours du parcours d'apprentissage dès que cela s'avère nécessaire.

Dans ce cadre, il est utile d'observer si les [ressources](#) (savoirs, savoir-faire, attitudes, ...) sont correctement mobilisées. Cela peut se faire d'une manière informelle au moyen d'un dispositif d'évaluation rapide et adapté. Il peut aussi être pertinent d'utiliser des méthodes plus systématiques pour récolter des informations sur les acquis de l'élève, pour autant que ces informations soient effectivement traitées dans le but d'améliorer les apprentissages et non de servir un système de comptabilisation.

La diversité des [activités](#) menées lors des apprentissages (activités d'exploration, activités d'apprentissage systématique, activités de structuration, activités d'intégration, ...) permettra d'installer les ressources et d'exercer les compétences visées.

L'erreur est inhérente à tout apprentissage. Elle ne peut donc pas être sanctionnée pendant le processus d'apprentissage.

PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Conformément à la liberté des méthodes garantie dans le pacte scolaire, la FESeC élabore les programmes pour les établissements du réseau. Ces programmes fournissent des indications pour mettre en œuvre les référentiels interréseaux.

- Un programme est un référentiel de situations d'apprentissage, [de contenus d'apprentissage](#), obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle (article 5.15° du décret « Missions » 24 juillet 1997).
- La conformité des programmes est examinée par des commissions interréseaux qui remettent des avis au ministre chargé de l'enseignement secondaire. Sur la base de ces avis, le programme est soumis à l'approbation du Gouvernement qui confirme qu'un programme, correctement mis en œuvre, permet d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le référentiel de compétences.
- Les programmes de la FESeC sont écrits, sous la houlette du responsable de secteur, par des groupes à tâches composés de professeurs, de conseillers pédagogiques et d'experts.

¹ Référence « [Balises pour évaluer](#) ».

Il convient d'organiser des évaluations à « valeur certificative » qui s'appuieront sur des tâches ou des situations d'intégration auxquelles l'élève aura été exercé. Elles visent à établir un bilan des acquis d'apprentissages, en lien avec les unités définies par les référentiels. Il s'agit donc essentiellement d'évaluer des compétences, mais la maîtrise des ressources est également à prendre en compte.

Ces bilans sont déterminants pour décider de la réussite dans une option ou une discipline. Les résultats de ceux-ci ne sont cependant pas exclusifs pour se forger une opinion sur les acquis réels des élèves.

La progressivité dans le parcours de l'élève

Si les compétences définies dans les référentiels et reprises dans les programmes sont à maîtriser, c'est au terme d'un parcours d'apprentissage qui s'étale le plus souvent sur un degré qu'elles doivent l'être. Cela implique que tout au long de l'année et du degré, des phases de remédiation plus formelles permettent à l'élève de combler ses lacunes. Cela suppose aussi que, plus l'élève s'approchera de la fin de son parcours dans l'enseignement secondaire, plus les situations d'intégration deviendront complexes.

La remédiation

L'enseignant dispose d'informations essentielles sur les difficultés rencontrées par le groupe ou par un élève en particulier par l'attention qu'il porte tout au long des apprentissages, de ses observations, des questions posées en classe, des exercices proposés ou des évaluations à « valeur formative » qu'il met en place.

Il veillera donc à différencier la présentation de la matière, à réexpliquer autrement les notions pour répondre aux différents profils d'élèves et leur permettre de dépasser leurs difficultés. Des moments de remédiation plus structurels seront aussi prévus dans le cadre du cours ou d'heures inscrites à l'horaire. Des exercices d'application à effectuer en autonomie pourront être proposés.

Pour les cours émanant de l'enseignement de transition, les documents de référence sont les suivants :

▪ **documents émanant de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;**

▪ **documents émanant de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique :**

- le présent **programme** qui, respectant fidèlement les compétences, aptitudes et savoirs repris dans les référentiels, n'ajoute aucun contenu nouveau, mais donne des orientations méthodologiques ;

- des outils d'aide à la mise en œuvre du programme sont téléchargeables sur le site

<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=391>.

INTRODUCTION SPÉCIFIQUE

La situation économique et sociale actuelle rend plus que jamais indispensable la connaissance fonctionnelle de langues étrangères pour s'inscrire dans le contexte européen et international. C'est dans cette perspective que le cours de langues modernes trouve toute sa pertinence.

Ce programme, construit sur la base du référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités générales et technologiques - Langues modernes 2017 », répond à une double injonction :

- s'inscrire dans le « [Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues](#) » (CECRL)* ;
- prévoir une organisation en Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) construites en langues modernes autour des différentes compétences communicatives.

Le programme intègre le CECRL et l'organisation en UAA.

Le décret « Missions » reste également une référence générale.

Enfin, ce programme vise également à outiller les professeurs de langues modernes des 2^e et 3^e degrés des humanités générales et technologiques afin qu'ils puissent permettre à chaque élève de développer son projet personnel et citoyen, de trouver sa place dans le monde d'aujourd'hui et de demain, et de pouvoir de façon responsable et autonome, au terme de l'enseignement secondaire, poser des choix d'orientation et participer activement à la vie de la société, d'être un adulte épanoui.

En effet, à travers le cours de langues modernes, l'élève développe et enrichit sa relation au monde. Par le biais des thématiques abordées, il aura l'occasion d'en appréhender les dimensions suivantes :

1. les dimensions culturelles et interculturelles :

- découvrir la richesse de l'autre culture dans ses divers aspects et, par contraste, prendre conscience de la sienne : patrimoine et traditions, création artistique, modes de vie ... et de se construire des références culturelles ;
- décoder divers faits, comportements et points de repère utiles en vue de communiquer et de se comporter de façon adéquate, plus particulièrement, avec ceux dont il étudie la langue ;
- percevoir et rectifier ses stéréotypes sur les autres cultures ;
- identifier les éléments socioculturels garants d'une communication efficace.

Le professeur de langues est à la fois guide vers de nouveaux horizons et passeur de culture.

Loin de reléguer la culture dans un rôle accessoire, il est essentiel de réaffirmer la nécessaire coexistence de la langue et de la culture : parce que la langue est à la fois produit d'une vie en société et moyen de communication, de transmission entre les membres de celle-ci, elle est indéniablement tissée de culture.

Apprendre, comprendre, interpréter, transférer n'est possible que parce que nous nous inscrivons dans une culture, voire des cultures. Dans la recherche en enseignement des langues, il y a

bien longtemps que la civilisation des grandes dates et œuvres canoniques a fait place à une **culture indissociable de tout acte de communication**. La culture dans son acception la plus large, couvrant toutes les manifestations d'humanité est alors un réservoir où puiser référents, signes, symboles qui viendront appuyer les notions, les habiletés, les compétences qui sont objets d'apprentissage.

Il est donc essentiel **d'introduire dans le travail par compétences une dimension culturelle et d'y ajouter la compétence interculturelle**.

La culture est à l'évidence bien plus fragmentée, multiple, plurielle qu'auparavant. On ne peut plus la concevoir comme une construction invariable, un ensemble de connaissances à acquérir mais comme une **forme dynamique**, en construction où, par l'expérience, l'élève acquiert des références, des capacités qui vont lui permettre d'enrichir sa communication et d'éclairer son rapport au monde, aux autres et à lui-même.

Cette approche culturelle rencontre plusieurs enjeux :

- Enjeux communicatifs

Enseigner une langue, c'est aussi enseigner des perceptions d'une culture, c'est rendre les élèves conscients que toute pratique communicative est culturelle y compris dans leur langue maternelle.

La langue n'est pas seulement un code purement formel, un système combinatoire qui unit des mots selon une grammaire mais aussi une **réalité vivante** au cœur des esprits de ceux qui la parlent, de leurs pratiques sociales, de leur quotidien. Il faut donc que nos élèves puissent, d'une part, repérer peu à peu ces « **marques culturelles** » que nous appelons ici culture implicite et d'autre part, s'ouvrir à la culture de la langue cible dans son acception traditionnelle, la culture explicite.

- Enjeux personnels et identitaires

Apprendre une langue c'est aussi faire l'expérience de sa propre culture, se situer dans un contexte spatio-culturel, s'affirmer et être véritablement créateur de sa propre identité. C'est enfin réfléchir à la tradition, sa transmission mais aussi ses contestations.

- Enjeux linguistiques

Dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles et multilingues, c'est l'occasion de développer une réflexivité linguistique, une prise de conscience de la diversité des langues, des discours, des modes d'expression dans tout l'environnement linguistique de l'élève, en ce compris d'autres langues familières mais qui ne sont pas la langue cible ou la langue d'enseignement, et de la valeur ajoutée du plurilinguisme pour l'individu.

- Enjeux relationnels, éthiques et citoyens

Approcher une culture, c'est apprendre comment d'autres hommes ont cherché, réfléchi et produit du sens : apprendre la culture de l'autre, ce n'est donc pas observer une réalité étrangère mais c'est emprunter à l'autre son regard sur la réalité. C'est faire l'expérience d'une décentration de soi vers l'Autre.

C'est ouvrir une réflexion sur les éléments communs aux différentes cultures mais aussi sur leur diversité, leurs spécificités, leurs richesses. L'approche interculturelle permet ainsi de stimuler la curiosité donc la motivation mais aussi l'empathie... elle permet de devenir un humain capable à la fois d'être critique et de s'accorder à l'Autre.

QUELS SUPPORTS UTILISER ?

Les progrès des technologies de la communication permettent aujourd'hui un accès beaucoup plus aisé à une foule d'informations, de documents, de statistiques, de photos, de fichiers-sons ou images originaires des pays où l'on parle la langue-cible. Ces ressources qui garantissent authenticité et actualité viennent compléter l'ensemble des livres (y compris bandes dessinées), films, vidéos, documentaires, œuvres d'art, chansons, articles de presse qui constituent traditionnellement les voies d'accès à la culture.

L'enseignant choisit alors, en fonction de sa classe, du projet qu'il poursuit, de l'orientation et du niveau de ses élèves, le support culturel qui lui semble le plus adapté.

L'essentiel étant que les apprenants soient en contact avec des supports nombreux et variés qui leur permettent de multiplier expériences, interprétations, hypothèses, nuances, opinions ...

QUELS THÈMES ABORDER ?

Cet apprentissage n'attend pas que les élèves possèdent une maîtrise de la langue suffisante pour lire une œuvre littéraire mais porte sur tous les domaines abordés dès les premiers cours de langue, chez les débutants, dans toutes les filières, général ou qualifiant etc. : « Comment dire bonjour, qui peut-on tutoyer, qu'est-ce qu'une famille pour toi, que fais-tu le week-end, etc. » La perspective interculturelle, parce qu'elle vise à familiariser l'élève avec un autre univers symbolique, s'invite dès les premiers cours d'une langue, tant à travers les **supports** du cours de langue que dans les **activités** en classe.

Voici quelques domaines parmi d'autres où la culture peut être **intégrée dans l'exercice des cinq compétences**.

- La vie quotidienne : les repas, leurs horaires, la cuisine, les usages à table, les bars, les habitudes de travail, les loisirs, les divertissements, les sorties (et leurs concepts propres : *passaggiata, tea-time, maatjes ...*)
- Les conventions, les comportements, par courrier ou au téléphone, salutations, conventions relatives à l'hospitalité, les conventions et le savoir-vivre dans le langage ou le comportement, l'humour, le toucher, la gestuelle, les stratégies de prise de parole...
- La perception de l'espace et du temps : le calendrier (jours de fête), la ponctualité, la proxémie, l'organisation des villes, de l'habitat...
- Les éléments sociaux : les relations entre personnes, en famille, entre générations entre personnes de sexe différent, la conversation, les manières de s'adresser aux gens, ainsi que d'autres problèmes sociaux, le travail, l'emploi, les niveaux de vie, la structure sociale, le logement, l'individualisme, le rôle de la femme ...
- Les croyances, les rites, la religion, les pratiques liées à la naissance, à la mort, au mariage, la tradition et le changement, les tabous, l'idée du bonheur...
- Les stéréotypes qui sont véhiculés dans les expressions figées, dans la publicité, dans la chanson mais aussi dans les proverbes, les métaphores, les dictons....
- La langue et sa diversité (par exemple les variantes locales, l'inclusion de l'anglais dans le néerlandais, le «spanglish»), les rythmes et intonations, les mots intraduisibles qui sont souvent le reflet d'une réalité culturelle (par exemple les «tapas») l'origine du vocabulaire (par exemple les emprunts) mais aussi le non-verbal...
- L'art : la littérature, le cinéma, la peinture, la « Culture » au sens traditionnel, mais aussi la chanson populaire et les arts dits «mineurs»
- Des informations, des réflexions sur le(s) pays dans le(s)quel(s) on parle la langue : les caractéristiques géographiques, l'environnement, la démographie, l'économie, la politique, l'histoire, mais aussi tout ce qui concerne les médias, l'enseignement, les institutions, les monuments, les célébrités...

UNE DÉMARCHE INTERCULTURELLE

Les thèmes culturels abordés avec un groupe classe doivent, bien sûr, être dosés mais surtout variés. En effet, ne donner aux élèves qu'une « information culturelle » sur les repas et la vie quotidienne contribue à entretenir une vision superficielle, simpliste, stéréotypée voire normative de la culture d'autrui et sans aucun contact avec leur propre culture. L'interculturel au contraire, comme l'indique le préfixe, force à la **mise en relation**. Ainsi, il importe de doter les élèves de mécanismes de réflexion, de **mécanismes critiques**.

En effet, les thèmes cités ci-dessus, s'ils sont abordés comme espaces de confrontation dans une démarche critique et contrastive, sont alors formateurs pour l'élève qui entreprend de comparer son regard à celui du natif, la sphère publique à la sphère privée, le social à l'individuel, le formel à l'informel mais aussi la diversité à l'universalité etc.

Lorsque l'élève est confronté à des situations génératrices d'expériences, de questionnements, il peut abandonner son ethnocentrisme instinctif, relativiser ses jugements, se montrer sensible à la variation, à la diversité et développer sa confiance en soi. Parce qu'il prend conscience d'être, lui aussi, déterminé par sa propre culture et qu'il veille à expliciter son point de vue culturel, il peut développer des capacités relationnelles, comportementales et interprétatives qui permettent de comprendre le monde et de rencontrer l'autre. La démarche interculturelle mise en œuvre au cours de langue permet ainsi d'acquérir cette **ouverture à l'altérité**, enjeu citoyen s'il en est, de développer empathie, respect et solidarité.

On le voit, l'enjeu dépasse la simple capacité à s'adapter à un environnement linguistique différent pour développer réflexion, compréhension, interprétation, reconnaissance de valeurs... tant de l'Autre que de soi et donc d'évoluer comme élève, comme citoyen, comme humain.

2. la dimension citoyenne

Un des défis de l'école est d'outiller le jeune pour devenir un citoyen à part entière, solidaire², autonome³ et responsable⁴.

Le cours de langues modernes joue un rôle crucial dans cette perspective en formant le sens critique des élèves et en les éloignant des conceptions et des représentations simplistes, en les ouvrant à la diversité, mais aussi à la complémentarité des points de vue, en les initiant à des problématiques très actuelles comme l'utilisation critique des médias, les questions du développement durable et de l'environnement ... Cette dimension citoyenne sera intégrée aussi souvent que possible aux activités par le biais des documents proposés et des thématiques abordées.

3. la dimension numérique

À l'image de ce qui se passe dans notre monde, la dimension numérique est devenue incontournable en classe.

Les ordinateurs, les logiciels, les tableaux interactifs, tablettes, smartphones, sans oublier internet offrent autant d'occasions pour initier nos élèves à une utilisation intelligente et critique du numérique permettant d'élargir leurs horizons, y compris au cours de langues modernes. Grâce à internet, l'élève peut dorénavant entrer très facilement en contact écrit, mais aussi visuel avec d'autres jeunes. Le professeur peut proposer à ses élèves divers documents authentiques. Il devient facile de gérer des projets scolaires en partenariat avec d'autres écoles.

² Missions de l'école chrétienne – Projet éducatif de l'enseignement catholique, SeGEC, novembre 2014.

³ Décret « Missions », 24 juillet 1997.

⁴ Idem.

C'est aussi l'occasion d'apprendre aux jeunes à s'approprier les différents supports multimédias ainsi que les outils qui permettent des présentations dynamiques et/ou interactives, filmées, enregistrées ...

4. les compétences du 21^e siècle

En parallèle au développement de ces dimensions « nouvelles », il est essentiel de développer aussi la stratégie du transfert, tremplin incontournable qui permet d'amplifier les bénéfices de tout apprentissage. Pour cela, les élèves doivent réaliser des « apprentissages en profondeur », à savoir des apprentissages qui leur permettent de tirer parti de ce qu'ils apprennent dans une situation pour l'appliquer à de nouvelles situations. Un apprentissage en profondeur émerge de l'interaction entre les domaines cognitif (pensée, raisonnement), intrapersonnel (comportement, émotions) et interpersonnel (communication, collaboration). Grâce au processus d'apprentissage en profondeur, les élèves commencent à développer, à travers leurs différents cours et les activités de l'école, des « compétences du 21^e siècle » 🟩 qui peuvent être définies comme des connaissances et des habiletés transférables.

En parallèle au développement des habiletés « nouvelles », il est essentiel de travailler aussi au développement de la stratégie du transfert, tremplin incontournable qui permet d'amplifier les bénéfices de tout apprentissage.

Les finalités de ce programme s'inscrivent donc dans 3 axes

- **Donner aux enseignants les repères** les plus clairs possible pour identifier :
 - le cadre dans lequel s'inscrit leur travail d'enseignement,
 - les attendus à faire atteindre aux élèves.

- **Préciser :**
 - une méthodologie et une didactique visant prioritairement à donner aux élèves l'occasion :
 - ▶ d'apprendre à apprendre (via l'apprentissage des différents savoirs requis),
 - ▶ d'apprendre à communiquer dans la langue cible :
 - ✓ apprendre à écouter, à s'ouvrir aux messages des autres,
 - ✓ apprendre à s'exprimer, à se (faire) comprendre ;
 - une approche pédagogique qui **responsabilise** les élèves et les conduit à :
 - ▶ croire en eux-mêmes,
 - ▶ poser des choix et développer l'esprit critique,
 - ▶ s'engager,
 - ▶ participer à la vie en groupe de façon active et démocratique (par exemple lors de travaux de groupe) et développer une attitude citoyenne,
 - ▶ s'ouvrir aux autres et à l'interculturalité.

- **Permettre un ancrage** dans les **nouvelles technologies et le numérique** (via des supports proposés et des productions réalisées) ainsi que dans une réflexion sur le **développement durable** (via certains champs thématiques).

MODE D'EMPLOI DU PROGRAMME

Lecture du programme

Grâce à sa version numérique, ce programme offre des liens directs à l'intérieur même du document ainsi que vers des outils pédagogiques téléchargeables. Ces derniers, à l'inverse du programme, ont un statut indicatif et sont susceptibles d'enrichissements ou de réajustements au fur et à mesure de l'application du programme dans les classes.

Ces déplacements peuvent se faire en cliquant sur les logos suivants :

 renvoi interne au programme ;

* mot défini dans le glossaire ;

Pour revenir en arrière dans le document après avoir cliqué sur un de ces liens, appuyer sur les touches Alt (cmd sur Mac) et flèche directionnelle gauche.

 renvoi à des outils téléchargeables sur le site du secteur Langues modernes (ouverture d'une autre page internet).

Les différentes portes d'entrée dans le programme

Le programme propose trois grandes portes d'entrée. Chacune d'elle implique un parcours spécifique au cœur du document et répond à trois grands objectifs de lecture. Pour chacun d'eux, il est fait référence aux différentes parties du programme dans lesquelles on trouvera le type d'informations recherchées. Certains outils pédagogiques peuvent aussi apporter une information concrète complémentaire mais non prescriptive.

Se faire une idée générale du contenu

↳ Programme :

- *Mode d'emploi du programme* 
- *Nouveau cadre d'enseignement* 
- *UAA (répartition et description)* 
- *Annexe 5 : Caractéristiques des supports/messages en fonction des niveaux du CECRL* 

Planifier son cours et se coordonner avec ses collègues

↳ Programme :

- *UAA (répartition et description)* 
- *Annexes 1 à 4 : Champs thématiques, Fonctions langagières, Ressources grammaticales* 

↳ Outils :

- *Planification* 
- *Note sur l'évaluation - Humanités générales et technologiques* 

Préparer son cours

- Fixer le ou les objectifs de la séquence de cours et définir la ou les tâches d'aboutissement

↳ Programme :

- UAA (répartition et description) 
- Situations d'apprentissage 

↳ Outils :

- Exemples de situations de communication et de séquences de cours 
- Note sur l'évaluation - Humanités générales et technologiques 

- Identifier les ressources nécessaires en vue de développer une UAA donnée

↳ Programme :

- UAA (répartition et description) 
- Annexes 1 à 5 : Champs thématiques, Fonctions langagières, Ressources grammaticales, Caractéristiques des supports/messages en fonction des niveaux du CECRL 

- Mettre en œuvre l'apprentissage chez les élèves et le réguler

↳ Programme :

- Orientations méthodologiques 

↳ Outils :

- Exemples de situations de communication et de séquences de cours 
- Développer la compréhension à l'audition 
- Développer la compréhension à la lecture 
- Développer l'expression écrite 
- Développer les compétences du 21^e siècle 

NOUVEAU CADRE D'ENSEIGNEMENT

L'apprentissage des langues modernes et le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues »

Le « [Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues](#) » (CECRL)* a été élaboré par le Conseil de l'Europe. La philosophie qui y sous-tend l'apprentissage des langues est l'objectif de communication, en lien avec une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle.

Le CECRL distingue 5 compétences communicatives et leur maîtrise échelonnée sur 6 niveaux.

Le CECRL distingue cinq compétences communicatives : l'expression orale en interaction, l'expression orale sans interaction, la compréhension à l'audition, la compréhension à la lecture et l'expression écrite. La maîtrise de chacune de ces compétences est échelonnée sur 6 niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2. On a toutefois très vite vu émerger dans le chef des utilisateurs du CECRL le recours à des sous-niveaux. Il s'agit en fait de morceler les étapes séparant deux niveaux officiels, le chemin d'apprentissage à parcourir entre deux niveaux étant souvent trop ambitieux pour respecter les zones proximales d'apprentissage. Le référentiel se rallie à ce choix et propose un découpage en sous-niveaux (A2+, B1-, B1+, B2-).

Le Référentiel s'ancre donc résolument dans le CECRL et, en lien avec cette approche, accorde la primauté à la communication. Pour préparer nos jeunes à s'intégrer dans le monde de demain, les cours de langues modernes doivent en effet viser à doter chaque élève de la capacité à communiquer, tant dans les domaines personnel, public, scolaire que professionnel, dans un monde de plus en plus ouvert aux échanges et à la mobilité.

Le cours de langues vise à doter chaque élève d'outils l'aidant à communiquer dans les domaines personnel, public, scolaire, professionnel.

L'étape des humanités générales et technologiques est dans la continuité des « [Socles de Compétences](#)* » qui définissent (désormais aussi sur la base du CECRL) le niveau à atteindre à la fin du 1^{er} degré commun.

L'ensemble des référentiels de langues modernes s'inscrivent tant dans la **continuité** de la didactique des langues de ces dernières décennies que dans la **dynamique internationale** actuelle en matière d'apprentissage des langues.

Une organisation en UAA

Chaque UAA (Unité d'Acquis d'Apprentissage) représente ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

À côté de l'intégration du CECRL, l'organisation en unités d'acquis d'apprentissage (UAA) est l'autre nouvel axe qui sert de ligne directrice aux référentiels, et donc aux programmes. Conformément au décret « Missions », chaque UAA représente l'ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé tandis que les acquis d'apprentissage sont l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ; les acquis d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences.

Dans le référentiel, **chacune de ces UAA est centrée sur une compétence communicative à un niveau donné tel que décrit dans le CECRL.**

Dans le programme, l'ensemble des indications contenues dans chacune de ces UAA est développé dans le chapitre « UAA » .

Chaque UAA s'ancre dans un trio de processus cognitifs : connaître, appliquer, transférer (sans ordre chronologique imposé). Pour chacun de ces processus, les UAA définissent également les attendus. Chaque processus constitue une entrée possible dans l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et stratégies. Les processus sont présentés selon le schéma suivant :

Processus cognitifs liés à la réception pour les niveaux A1, A2, B1 et B2-

Apprendre	Transférer
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> partir de sens pour l'écouter ; préciser des situations/tâches attendues ; au niveau du type de support ; au niveau des ressources stratégiques à mobiliser ; l'écouter pour résoudre la tâche ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ; par la mobilisation de ressources linguistiques ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ; 	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> partir de sens pour l'écouter ; préciser des situations/tâches attendues ; au niveau du type de support ; au niveau des ressources stratégiques à mobiliser ; l'écouter pour résoudre la tâche ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ; par la mobilisation de ressources linguistiques ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ; par la mise en œuvre de stratégies d'écoute et de lecture ;

Connaitre

Démarche métacognitive (évaluation formative)

- de manière prospective : identifier les ressources stratégiques nécessaires – pour reconnaître :
 - le type de document ;
 - les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions) ;
- de manière rétrospective : vérifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques qui elles ont été nécessaires – à l'identification :
 - du type de document ;
 - des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions) ;

Description des attendus en ce qui concerne le processus « **Appliquer** »

Description des attendus en ce qui concerne le processus « **Transférer** »

Description des attendus en ce qui concerne le processus « **Connaitre** »

Par ailleurs, chaque UAA se présente comme suit :

UAA Expression orale en interaction – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production)
 Parler pour (s')informer et/ou (faire) agir

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+		Ressources (savoirs et savoir-faire)																		
ATTENDUS	CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																	
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de produire, en interaction, un message oral court et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; • pour (s')informer et/ou (faire) agir ; • dans des situations qui font sens pour l'élève ; • relatif aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés : <table border="1"> <tr> <th>Type de production</th> <th>Pour (s') informer</th> <th>Pour (s') agir</th> </tr> <tr> <td>Message oral</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Message écrit</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </table>	Type de production	Pour (s') informer	Pour (s') agir	Message oral	X	X	Message écrit	X	X	<table border="1"> <tr> <th>Prévisibilité</th> <th>Contenus prévisibles</th> </tr> <tr> <td>Sujet</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale ; • vie quotidienne ; • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. </td> </tr> <tr> <td>Style</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • registre personnel, informel et socialisé de communication ; • registre informel ; </td> </tr> <tr> <td>Éléments de langage</td> <td>autres...</td> </tr> </table>	Prévisibilité	Contenus prévisibles	Sujet	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale ; • vie quotidienne ; • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. 	Style	<ul style="list-style-type: none"> • registre personnel, informel et socialisé de communication ; • registre informel ; 	Éléments de langage	autres...	<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répertoire lexical suffisant ; • pour faire face à des situations de communication répondant aux « attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; • en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p>Cf. tableau détaillé en annexe</p> <p>Marqueurs de relations sociales courants</p> <p>Conventions propres à la prise de parole en fonction de l'interlocuteur, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, marqueurs de parole...)</p>	<p>STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE</p> <p>A. Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> • se forger une représentation mentale de la production attendue ; • envisager les informations à communiquer ; • sélectionner les ressources linguistiques et tenir de son registre une série d'expressions appropriées ; • prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions possibles. <p>B. Exécuter</p> <ul style="list-style-type: none"> • A2- prendre en compte l'échange en cours ; • A2+ pour l'efficacité de l'échange ; • s'appuyer sur des ressources linguistiques et fonctionnelles ; • proposer des corrections ; • tenir compte de l'interlocuteur ; • adapter son message ; • manifester son intérêt ; • adapter son attitude ; • adapter son registre ; • adapter son débit ; • adapter son rythme ; • adapter son intonation ; • adapter son accent ; • adapter son débit ; • adapter son rythme ; • adapter son intonation ; • adapter son accent ;
Type de production	Pour (s') informer	Pour (s') agir																		
Message oral	X	X																		
Message écrit	X	X																		
Prévisibilité	Contenus prévisibles																			
Sujet	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale ; • vie quotidienne ; • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. 																			
Style	<ul style="list-style-type: none"> • registre personnel, informel et socialisé de communication ; • registre informel ; 																			
Éléments de langage	autres...																			
<p>Description des attendus nécessaires à la maîtrise du niveau visé, en fonction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la compétence visée - du type de support/production - de l'intention communicative 	<p>Énoncé des caractéristiques qui définissent le niveau européen attendu</p>	<p>Liste des ressources lexicales (vocabulaire et fonctions langagières), grammaticales (et éventuellement phonologiques) à installer chez les élèves</p>	<p>Liste des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - stratégies liées à la communication en fonction de la compétence visée - stratégies transversales (valables au niveau des différentes compétences et d'autres disciplines) qui doivent être développées chez les élèves 																	
<p>Énoncé des caractéristiques possibles ou obligatoires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des supports proposés aux élèves OU - des productions attendues des élèves 	<p>Exemples (non contraignants) de supports/productions en lien avec leurs différentes caractéristiques et avec les différentes intentions communicatives</p>																			

L'apprentissage contextualisé d'une langue implique d'articuler différents éléments de plusieurs UAA dans l'élaboration d'une séquence de cours et nécessite la mise en œuvre d'une approche spiralaire*.

S'il est vrai que les différentes UAA représentent des ensembles cohérents d'acquis d'apprentissage (qui peuvent être évalués ou validés), rien n'indique que les UAA doivent être traitées séparément, les unes après les autres. Au contraire, l'apprentissage contextualisé d'une langue implique de constantes allées et venues entre les compétences. Il sera donc intéressant (voire inévitable) que le professeur articule différents éléments constitutifs de plusieurs UAA lors de l'élaboration de ses séquences de cours ↴. C'est au travers de l'approche [spiralaire](#)*, que sera couvert l'ensemble des contenus des différentes UAA.

Dans la description des attendus de chaque UAA, sont listés les types de documents et types de supports auxquels l'élève doit impérativement être confronté. Toutefois cela ne signifie pas que chaque type de support doit être abordé dans chacun des types de documents. L'essentiel est d'en couvrir l'ensemble d'une manière ou d'une autre. Ainsi, en compréhension à l'audition, on pourrait aborder un document de type narratif grâce à un support audiovisuel et travailler la compréhension d'une injonction à travers un support sonore. On pourrait dès lors considérer que les deux types de supports (sonore et audiovisuel) ont été traités et que les stratégies de communication liées à chacun d'entre eux ont été mises en place. En travaillant les autres types de documents (descriptif et/ou explicatif selon les niveaux visés), l'élève sera amené à transférer ces stratégies en fonction du support proposé.

Chaque compétence fait l'objet d'une série d'UAA suivant la progression d'un niveau européen à un autre.

Enfin, il est important de noter que chaque compétence fait l'objet d'une série d'UAA qui toutes traitent de cette même compétence en suivant la progression d'un niveau européen à un autre. Ce développement confirme bien et s'inscrit tout à fait dans l'approche spiralaire de l'apprentissage des langues.

UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Répartition des UAA

Ce programme vise à rendre l'élève capable de répondre de façon autonome à des situations de communication qui font sens pour lui, dans les 5 compétences communicatives, et ce, dans le respect des niveaux européens attendus, conformément au référentiel.

UAA à maîtriser au terme des différentes étapes

LM1 – 4 périodes		
UAA	2 ^e DEGRÉ	3 ^e DEGRÉ
Compréhension à l'audition	Écouter pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Écouter pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>
Expression orale sans interaction	Parler sans interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Parler sans interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>
Expression orale en interaction	Parler en interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Parler en interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>
Compréhension à la lecture	Lire pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Lire pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B2 (-)</i>
Expression écrite	Écrire pour (s')informer/faire agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Écrire pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>

LM2 – 4 périodes				
UAA	2 ^e DEGRÉ		3 ^e DEGRÉ	
	LANGUES. GERMANIQUES	LANGUES ROMANES	LANGUES. GERMANIQUES	LANGUES ROMANES
Compréhension à l'audition	Écouter pour (s') informer/ (faire) agir Niveau CECL A2 (+)	Écouter pour (s') informer/ (faire) agir Niveau CECL A2 (+)	Écouter pour (s') informer/(faire) agir/ comprendre des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(-)	Écouter pour (s') informer/(faire) agir/ comprendre des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(+)
Expression orale sans interaction	Parler sans interaction pour (s') informer/faire agir Niveau CECL A2 (+)	Parler sans interaction pour (s') informer/faire agir Niveau CECL A2 (+)	Parler sans interaction pour (s') informer/(faire) agir/ exprimer des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(-)	Parler sans interaction pour (s') informer/(faire) agir/ exprimer des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(-)
Expression orale en interaction	Parler en interaction pour (s') informer/ faire agir Niveau CECL A2 (+)	Parler en interaction pour (s') informer/ faire agir Niveau CECL A2 (+)	Parler en interaction pour (s') informer/ (faire) agir/ comprendre des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(-)	Parler en interaction pour (s') informer/ (faire) agir/ comprendre des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(-)
Compréhension à la lecture	Lire pour (s') informer/(faire) agir Niveau CECL A2 (+)	Lire pour (s') informer/(faire) agir Niveau CECL A2 (+)	Lire pour (s') informer/ (faire) agir/ exprimer des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(-)	Lire pour (s') informer/ (faire) agir/ exprimer des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B2(-)
Expression écrite	Écrire pour (s') informer / faire agir Niveau CECL A2 (+)	Écrire pour (s') informer / faire agir Niveau CECL A2 (+)	Écrire pour (s') informer/ faire agir/ exprimer des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(-)	Écrire pour (s') informer/ faire agir/ exprimer des opinions et/ou des sentiments Niveau CECL B1(+)

LM3 – 4 périodes		
3 ^E DEGRÉ – 4 PÉRIODES		
UAA	LANGUES GERMANIQUES	LANGUES ROMANES
Compréhension à l'audition	Écouter pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (+)	Écouter pour (s')informer/(faire) agir/ comprendre des opinions ou des sentiments Niveau CECRL B1 (-)
Expression orale sans interaction	Parler sans interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (+)	Parler sans interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (+)
Expression orale en interaction	Parler en interaction pour (s')informer/ (faire) agir Niveau CECRL A2 (+)	Parler en interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (+)
Compréhension à la lecture	Lire pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (+)	Lire pour (s')informer/(faire) agir/ comprendre des opinions ou des sentiments Niveau CECRL B1 (-)
Expression écrite	Écrire pour (s')informer/faire agir Niveau CECRL A2 (+)	Écrire pour (s')informer/faire agir Niveau CECRL A2 (+)

On trouvera ci-après les différentes UAA (compétences communicatives) à développer dans le cadre des humanités générales et technologiques, telles que décrites dans le référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités générales et technologiques - Langues modernes - 2017 ».

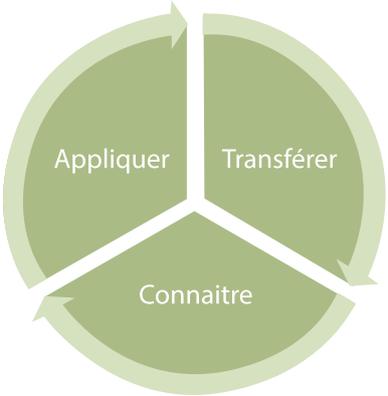
Elles constituent les objectifs spécifiques à poursuivre. Chaque UAA décrit non seulement les « Attendus et caractéristiques générales » des niveaux européens à atteindre et les « Ressources » (savoirs et savoir-faire) à installer, mais donne également des indications sur les « Processus cognitifs » liés au développement des différentes compétences et à développer chez l'élève lors de l'apprentissage ainsi que des indications sur la chronologie de mise en œuvre des stratégies de communication liées aux différentes compétences.

Par souci de lisibilité, on trouvera d'abord les « Processus cognitifs » liés à la production et à la réception, ainsi que les schémas de mise en œuvre des stratégies de communication car **ils s'appliquent à l'ensemble des UAA**. Enfin, on découvrira les éléments constitutifs des différentes UAA.

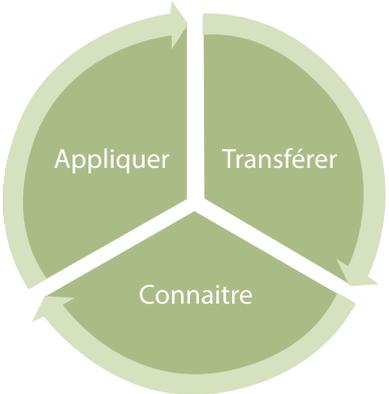
Description des UAA

Les processus cognitifs et les stratégies de communication présentées ci-après sont à mettre en œuvre dans le cadre des différentes UAA et les ressources qui y sont liées.

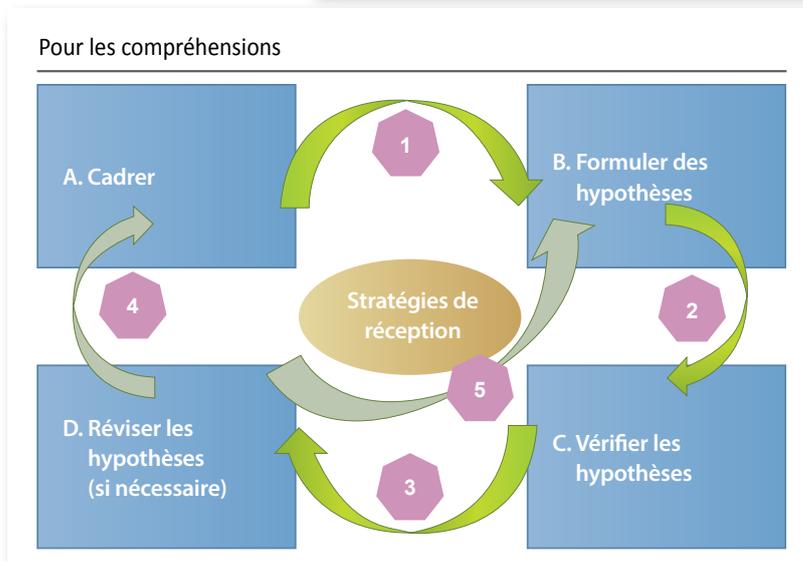
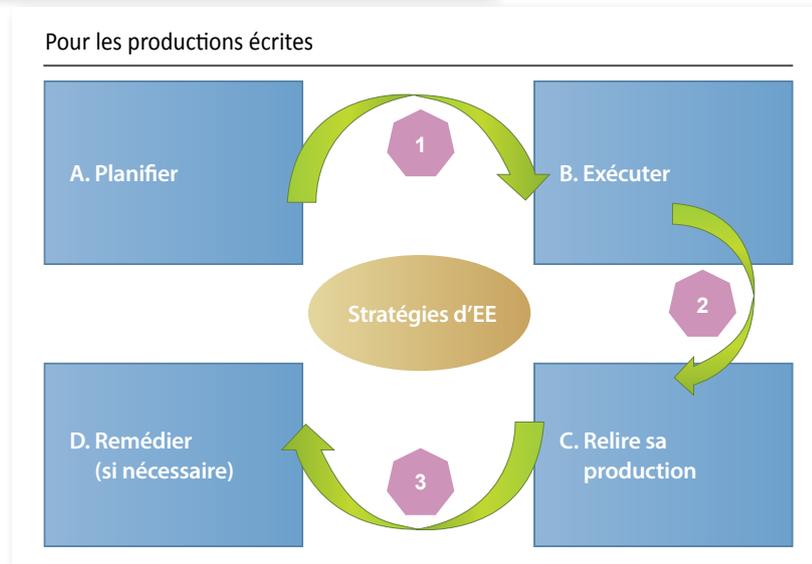
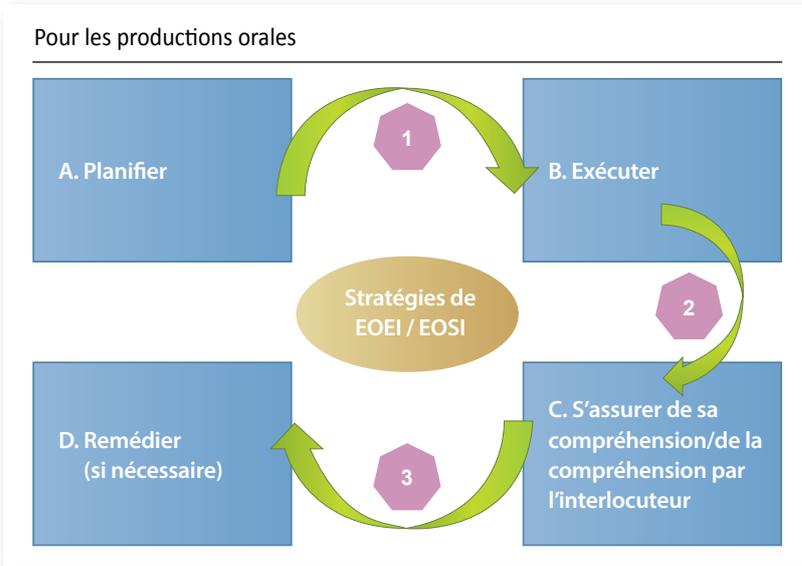
Processus cognitifs liés à la production pour les niveaux A1, A2 et B1

<i>APPLIQUER</i>	<i>TRANSFÉRER</i>
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ proche de situations/tâches entraînées : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau du type de production, - au niveau des ressources stratégiques à mobiliser ; <p>l'élève devra résoudre la tâche par :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la mise en œuvre de stratégies d'expression orale/écrite ; ▪ par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; <p>en produisant un message oral sans ou en interaction/ en rédigeant un message en fonction de la situation de communication.</p>	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ nouvelle, mais apparentée à des situations/tâches entraînées ; ▪ articulant différents types de situations/tâches entraînées ; <p>l'élève devra résoudre la tâche par :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale/écrite ; ▪ la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; <p>en produisant un message oral sans ou en interaction/ en rédigeant un message en fonction de la situation de communication.</p>
 <p>Le diagramme illustre un cycle continu entre trois processus cognitifs : 'Appliquer', 'Transférer' et 'Connaître'. Ces trois termes sont disposés dans un triangle équilatéral au sein d'un grand cercle. Des flèches courbes relient les termes dans un sens horaire : de 'Appliquer' vers 'Transférer', de 'Transférer' vers 'Connaître', et de 'Connaître' vers 'Appliquer'.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ de manière prospective : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles vont être nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> - des caractéristiques du type de production orale attendue/du type d'écrit à produire ; - des éléments qui constitueront cette production orale/écrite (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) ; ▪ de manière rétrospective : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles ont été nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> - des caractéristiques du type de production orale attendue/du type d'écrit produit ; - des éléments qui constituent cette production orale/écrite (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux). 	

Processus cognitifs liés à la réception pour les niveaux A1, A2, B1 et B2-

<i>APPLIQUER</i>	<i>TRANSFÉRER</i>
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ proche des situations/tâches entraînées : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau du type de support, - au niveau des ressources stratégiques à mobiliser ; <p>l'élève devra résoudre la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ par la mise en œuvre de stratégies d'écoute/de lecture ; ▪ par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; <p>en sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication ;</p> <p>et/ou en mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles.</p>	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ nouvelle, mais apparentée à des situations/tâches entraînées ; ▪ articulant différents types de situations/tâches entraînées ; <p>l'élève devra résoudre la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'écoute/de lecture ; ▪ par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; <p>en mettant en lien les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication.</p>
 <p>Le diagramme illustre un cycle continu de trois processus cognitifs : Appliquer, Transférer et Connaître. Ces trois termes sont disposés dans un triangle équilatéral à l'intérieur d'un grand cercle. Des flèches courbes relient les termes dans un sens horaire : de Connaître vers Appliquer, d'Appliquer vers Transférer, et de Transférer vers Connaître.</p>	
CONNAÎTRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ de manière prospective : identifier les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles vont être nécessaires – pour reconnaître : <ul style="list-style-type: none"> - le type de document ; - les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) ; ▪ de manière rétrospective : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles ont été nécessaires – à l'identification : <ul style="list-style-type: none"> - du type de document ; - des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux). 	

Chronologie de mise en œuvre des stratégies de communication



UAA Compréhension à l'audition – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)

Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+			
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de comprendre des informations/instructions essentielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou (faire) agir ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés. 			
<i>Types de documents</i>	<i>Pour (s') informer</i>	<i>Pour (faire) agir</i>	<i>Pour comprendre ce que le locuteur ressent</i>
narratif	X		Pas ciblé spécifiquement au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif	X		
argumentatif			
		<i>Prévisibilité</i>	contenu prévisible
		<i>Sphère</i>	<p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels.
		<i>Étendue des sujets</i>	<p>A2-</p> <p>environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).</p> <p>A2+</p> <p>environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).</p>
		<i>Formulation</i>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p> <p>Fonctions langagières</p> <p>Pour comprendre quelqu'un qui veut :</p> <ul style="list-style-type: none"> établir des contacts sociaux, (s')informer, (faire) agir, exprimer ce qui est ressenti, exprimé de manière simple (fonctions applicables aux intentions de communication (s'informer/ (faire) agir). <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p>	<p>STRATÉGIES D'ÉCOUTE </p> <p>A. Cadrer</p> <p>sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels ...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> anticiper le contenu du message ; anticiper les éléments lexicaux du message. <p>B. Formuler des hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond ...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton) ; exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes ...) ; repérer les mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels ...) ; inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; s'appuyer sur sa connaissance du monde.

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS			
<p>Supports sonores Supports audiovisuels <i>(le message doit être soutenu par des éléments visuels)</i></p>	<p>Supports sonores</p>	<p>RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</p>  <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour identifier les personnes et les objets ; pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets ; pour situer dans le temps ; pour situer dans l'espace ; pour comprendre des demandes d'information ; pour comprendre de l'information ; pour identifier l'intention communicative ; pour repérer l'articulation logique ; pour repérer l'articulation chronologique ; pour agir. <p>RESSOURCES PHONOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> pour identifier l'intention communicative : <i>l'intonation</i> ; pour dégager le sens du message : <i>délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions ...)</i>. 	<p>C. Vérifier les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances). <p>D. Réviser les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. <p>STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> adopter une attitude d'écoute positive. <p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; s'appuyer sur sa connaissance du monde ; procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; prendre des notes de manière efficace et rapide ; exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; exploiter la mémoire à court terme ; vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles. 	
<p>LE MESSAGE doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> standardisé (formulation habituelle et prévisible en fonction du lieu) ; et/ou spontané (formulation personnalisée en fonction du contexte) ; et/ou structuré (les informations suivent un ordre logique) ; émis dans de bonnes conditions sonores. <p>peut être</p> <ul style="list-style-type: none"> porté par plusieurs intervenants ; répété. <p>devrait être</p> <ul style="list-style-type: none"> idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif). <p>Au niveau de la forme, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> court ; simple ; authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques. <p>Au niveau linguistique, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> constitué : <ul style="list-style-type: none"> - A2- de vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés ; - A2+ de vocabulaire fréquent ; - de structures simples ; énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - clairement et distinctement ; - avec un débit lent ; - avec un accent ne nuisant pas à la compréhension. 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> court récit, conversation, message sur boîte vocale, interview, annonce publique ou privée, chanson, audio-guide. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> annonce, instruction, consigne, itinéraire, message sur boîte vocale. 			
	<p>Supports audiovisuels</p>			<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> extrait d'émission TV et de film, conversation, interview, bulletin d'information, selfie-vidéo, site web-touristique. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> annonce, instruction, consigne, selfie-vidéo, tutoriel.

UAA Expression orale sans interaction – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

Parler pour (s')informer et/ou faire agir

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+			
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de produire, sans interaction, un message oral court et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou faire agir ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; relatif aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés. 			
<i>Types de productions</i>	<i>Pour (s') informer</i>	<i>Pour faire agir</i>	<i>Pour exprimer ce que l'on ressent</i>
narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif	X		
argumentatif			
		<i>Sphère</i>	<p><i>Prévisibilité</i></p> <p>contenu prévisible</p> <p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels.
		<i>Étendue des sujets</i>	<p>A2-</p> <p>environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).</p> <p>A2+</p> <p>environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).</p>

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p> <p>Marqueurs de relations sociales courants</p> <p>Conventions propres à la prise de parole en fonction de l'interlocuteur, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole ...).</p> <p>Fonctions langagières</p> <ul style="list-style-type: none"> pour établir des contacts sociaux ; pour (s')informer ; pour faire agir ; pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p>	<p>STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE </p> <p>A. Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue ; envisager les informations à communiquer ; sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles. <p>B. Exécuter</p> <ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs ; prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français ...) et/ou non verbales dont on dispose ; maintenir le contact visuel avec le destinataire du message ; gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant.

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ORALE SANS INTERACTION	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION	<p style="text-align: center;">RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. Cf. tableaux détaillés par langue en annexe </p> <p>Descriptif général Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour désigner/identifier les personnes et les objets ; ▪ pour qualifier les acteurs et les objets ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour demander de l'information ; ▪ pour donner de l'information ; ▪ pour organiser l'information ; ▪ pour faire agir. <p style="text-align: center;">RESSOURCES PHONOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour exprimer l'intention communicative : <i>intonation et débit</i> ; ▪ pour assurer la compréhensibilité du message : <i>prononciation des mots connus</i>. 	<p>C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension ; ▪ vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message. <p>D. Remédier aux éventuelles incompréhensions</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ répéter clairement lorsque le destinataire ne semble pas comprendre ; ▪ corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu si le non verbal du destinataire indique qu'il y a un problème ; ▪ faire appel à un mot internationalement partagé ; ▪ associer le non verbal, voire l'écrit à la parole. <p style="text-align: center;">STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ manifester son envie de communiquer. <p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ repérer et exploiter les éléments contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; ▪ oser prendre des risques.
<p>LES PRODUCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sont courtes et simples ; ▪ s'inscrivent dans des situations familières prévisibles ; ▪ peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires. <p>MODALITÉS L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ s'exprime en présentiel (un ou plusieurs auditeurs), au téléphone ou en ligne ; ▪ s'exprime de manière relativement spontanée sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur ; ▪ s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, diaporama, liste de mots-clés, carte heuristique ...) ; ▪ dispose, en fonction de la tâche, d'un temps de réflexion et de préparation en classe. <p>LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT</p> <p>au niveau du message</p> <p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives ; ▪ d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires. <p>au niveau de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique <ul style="list-style-type: none"> - d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-dessus). 	<p>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ récit réel ou fictif d'évènements, d'activités, d'expériences personnelles ; ▪ portrait, biographie ; ▪ commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...) ; ▪ visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...) ; ▪ message sur boîte vocale. <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ instruction, ▪ tutoriel, ▪ message sur boîte vocale. 		

- **Grammaire**
 - de l'usage correct de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair.
- **Prosodie** (prononciation, intonation et débit)
 - d'une prononciation globalement intelligible malgré un accent non-natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois entraver la communication ;
 - d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative ;
 - d'une capacité à communiquer en dépit de nombreuses pauses, hésitations et faux démarrages.
- **Correction sociolinguistique**
 - d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation.

UAA Expression orale en interaction – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

Parler pour (s')informer et/ou (faire) agir

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+				Ressources (savoirs et savoir-faire)																													
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																												
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de produire, en interaction, un message oral court et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou (faire) agir ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; relatif aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés. 																																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Types de productions</th> <th>Pour (s') informer</th> <th>Pour (faire) agir</th> <th>Pour exprimer ce que l'on ressent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>narratif</td> <td>X</td> <td></td> <td rowspan="2">Pas de production spécifique au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent</td> </tr> <tr> <td>descriptif</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>injonctif, incitatif, prescriptif</td> <td></td> <td>X</td> <td rowspan="2">information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre</td> </tr> <tr> <td>explicatif</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>argumentatif</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Types de productions	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour exprimer ce que l'on ressent	narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent	descriptif	X		injonctif, incitatif, prescriptif		X	information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre	explicatif	X		argumentatif				<table border="1"> <thead> <tr> <th>Prévisibilité</th> <th>contenu prévisible</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Sphère</td> <td> A2- <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. </td> </tr> <tr> <td> A2+ <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels. </td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Étendue des sujets</td> <td> A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi). </td> </tr> <tr> <td> A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres). </td> </tr> </tbody> </table>		Prévisibilité	contenu prévisible	Sphère	A2- <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. 	A2+ <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels. 	Étendue des sujets	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).	A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).
Types de productions	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour exprimer ce que l'on ressent																														
narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent																														
descriptif	X																																
injonctif, incitatif, prescriptif		X	information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre																														
explicatif	X																																
argumentatif																																	
Prévisibilité	contenu prévisible																																
Sphère	A2- <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. 																																
	A2+ <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels. 																																
Étendue des sujets	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).																																
	A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).																																
				RESSOURCES LEXICALES	STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE ↓																												
				Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe 📄	A. Planifier <ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue ; envisager les informations à communiquer ; sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles. 																												
				Marqueurs de relations sociales courants Conventions propres à la prise de parole en fonction de l'interlocuteur, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole ...).	B. Exécuter <ul style="list-style-type: none"> A2- prendre l'initiative de l'échange en attirant l'attention de l'interlocuteur ; A2+ utiliser des procédés verbaux simples pour commencer, poursuivre et terminer l'échange ; s'appuyer sur des acquis et expériences antérieures ; prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible ...) et/ou non verbales dont on dispose ; maintenir le contact visuel avec son interlocuteur ; coopérer en manifestant sa (non) compréhension ; gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant ; prendre la parole au moment opportun. 																												
				Fonctions langagières <ul style="list-style-type: none"> pour établir des contacts sociaux (applicables aux intentions de communication (s')informer, faire agir et exprimer ce que l'on ressent) ; pour (s')informer ; pour (faire) agir ; pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple. Cf. tableau détaillé en annexe 📄																													

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ORALE EN INTERACTION	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION	RESSOURCES GRAMMATICALES	RESSOURCES PHONOLOGIQUES
<p>LES PRODUCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> sont courtes et simples ; s'inscrivent dans des situations familières prévisibles ; peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires. <p>MODALITÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> le message est produit en face-à-face (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone ; l'élève s'exprime de manière relativement spontanée sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur ; l'élève s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, illustration, liste de mots-clés, carte heuristique ...) ; la production orale nécessite un bref temps de réflexion en classe pour s'approprier la tâche ; l'échange porte sur un nombre d'éléments restreint. <p>DYNAMIQUE</p> <p>l'interlocuteur natif ou assimilé</p> <ul style="list-style-type: none"> s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement ; se montre spontanément bienveillant ; peut être amené à (faire) répéter ; s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension. <p>l'élève</p> <p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> peut participer aux échanges sans les animer ; peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre. 	<p>Pour (s')informer et pour (faire) agir</p> <p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> conversation courante simple ; interview ; planification conjointe ; brève conversation téléphonique ; invitation ; explication d'itinéraire avec carte ou plan. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> conversation courante simple ; interview ; planification conjointe ; brève conversation téléphonique ; invitation ; explication d'itinéraire sans carte ou plan ; vidéoconférence ; coopération en vue d'un objectif. 	<p>RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple.</p> <p><i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i></p>  <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour désigner/identifier les personnes et les objets ; pour qualifier les acteurs et les objets ; pour situer dans le temps ; pour situer dans l'espace ; pour demander de l'information/ comprendre des demandes d'information ; pour donner/comprendre de l'information ; pour organiser l'information ; pour (faire) agir. <p>RESSOURCES PHONOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> pour identifier/exprimer l'intention communicative : <i>intonation et débit</i> ; pour assurer la compréhensibilité du message : <i>prononciation des mots connus</i>. 	<p>C. S'assurer de la compréhension du message par l'interlocuteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension ; vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal de l'interlocuteur et sur la suite de la conversation. <p>D. Remédier aux éventuelles incompréhensions</p> <ul style="list-style-type: none"> A2- indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter ou clarifier ; A2+ demander en termes très simples de répéter ou de clarifier ; répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre ; corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu et si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème ; faire appel à un mot internationalement partagé ; associer le non verbal, voire l'écrit à la parole. <p style="text-align: center;">STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégies communicationnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> coopérer/collaborer ; manifeste son envie de communiquer ; adopter une attitude positive d'écoute.

<p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif ; ▪ peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre. <p>LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT</p> <p>au niveau du message</p> <p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives ; ▪ de cohérence par rapport au déroulement de la conversation : les répliques sont en adéquation avec celles du partenaire. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives ; ▪ de cohérence par rapport au déroulement de la conversation : les répliques sont en adéquation avec celles du partenaire ; ▪ d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires. <p>au niveau de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique <ul style="list-style-type: none"> - d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-dessus). ▪ Grammaire <ul style="list-style-type: none"> - de l'usage correct de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair. 			<p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ repérer et exploiter les indices contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; ▪ exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; ▪ oser prendre des risques.
--	--	--	--

- **Prosodie** (prononciation, intonation et débit)
 - d'une prononciation globalement compréhensible malgré un accent non-natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois entraver la communication ;
 - d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative ;
 - d'une capacité à communiquer en dépit de nombreuses pauses, hésitations et faux démarrages.
- **Correction sociolinguistique**
 - d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation ;
 - l'élève est capable d'attirer l'attention pour initier une conversation.

UAA Compréhension à la lecture – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)

Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+				Ressources (savoirs et savoir-faire)																									
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																								
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de comprendre des informations/instructions</p> <ul style="list-style-type: none"> dans un message écrit court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou (faire) agir ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; sur la base des différents types de textes suivants, éventuellement combinés. 																													
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Types de textes à dominante textuelle/ iconographique</th> <th>Pour (s') informer</th> <th>Pour (faire) agir</th> <th>Pour comprendre ce que l'émetteur ressent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>narratif</td> <td>X</td> <td></td> <td>Pas ciblé spécifiquement</td> </tr> <tr> <td>descriptif</td> <td>X</td> <td></td> <td>au niveau A2, mais</td> </tr> <tr> <td>injonctif, incitatif, prescriptif</td> <td></td> <td>X</td> <td>information brève sur ce que l'on ressent</td> </tr> <tr> <td>explicatif</td> <td>X</td> <td></td> <td>au travers d'un des documents</td> </tr> <tr> <td>argumentatif</td> <td></td> <td></td> <td>cochés ci-contre</td> </tr> </tbody> </table>		Types de textes à dominante textuelle/ iconographique	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre ce que l'émetteur ressent	narratif	X		Pas ciblé spécifiquement	descriptif	X		au niveau A2, mais	injonctif, incitatif, prescriptif		X	information brève sur ce que l'on ressent	explicatif	X		au travers d'un des documents	argumentatif			cochés ci-contre	<p><i>Prévisibilité</i> contenu prévisible</p> <p><i>Sphère</i></p> <p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels. 		<p>RESSOURCES LINGUISTIQUES</p> <p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p> <p>Fonctions langagières</p> <p>Pour comprendre quelqu'un qui veut :</p> <ul style="list-style-type: none"> établir des contacts sociaux ; exprimer ce qui est ressenti, de manière simple ; (s')informer ; (faire) agir. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p>	
Types de textes à dominante textuelle/ iconographique	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre ce que l'émetteur ressent																										
narratif	X		Pas ciblé spécifiquement																										
descriptif	X		au niveau A2, mais																										
injonctif, incitatif, prescriptif		X	information brève sur ce que l'on ressent																										
explicatif	X		au travers d'un des documents																										
argumentatif			cochés ci-contre																										
		<p><i>Étendue des sujets</i></p> <p>A2-</p> <p>environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).</p> <p>A2+</p> <p>environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).</p>		<p>RESSOURCES STRATÉGIQUES</p> <p>STRATÉGIES DE LECTURE </p> <p>A. Cadrer</p> <ul style="list-style-type: none"> sur la base de la tâche et du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques ...) : <ul style="list-style-type: none"> identifier le type de document ; anticiper le contenu du message ; anticiper les éléments lexicaux du message. <p>B. Formuler des hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte ...) ; exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels ...) ; s'appuyer sur sa connaissance du monde ; inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire. 																									
		<p><i>Formulation</i></p> <p>sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).</p>																											

- en utilisant, un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique) ; son utilisation ou non sera fonction du support, de la tâche et des stratégies visées.

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS	
<p>Documents à dominante textuelle Documents à dominante iconographique <i>(le texte doit être soutenu par des éléments visuels)</i></p>	<p>Documents à dominante textuelle</p>	
<p>LE TEXTE : doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ structuré ; ▪ présenté dans de bonnes conditions de lisibilité. <p>peut être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ présenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence certaines informations/instructions. <p>au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ doit être court, simple et clair ; ▪ doit être authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques ; ▪ peut être accompagné d'un support visuel. <p>au niveau linguistique, le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rédigé au moyen : <ul style="list-style-type: none"> - A2- : d'un vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés ; - A2+ : d'un vocabulaire fréquent ; ▪ composé de structures simples. 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ carte (postale, électronique)/courriel/SMS, ▪ post sur réseau social, ▪ invitation, ▪ petite annonce, ▪ formulaire complété, ▪ écriteau, ▪ lettre, ▪ article de presse, ▪ menu, ▪ site web touristique. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ règles (simples) d'un jeu, ▪ procédure, ▪ consigne, ▪ itinéraire, ▪ recette, ▪ mémo, ▪ convocation, ▪ A2- mode d'emploi d'un appareil d'usage courant, ▪ A2+ règlement. 	
	<p>Documents à dominante iconographique</p>	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ invitation, ▪ brochure, ▪ publicité, ▪ écriteau, ▪ menu, ▪ horaire. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ recette illustrée, ▪ mode d'emploi avec schéma, plan, ▪ procédure avec schéma, plan, organigramme, ▪ itinéraire avec plan ou croquis, ▪ affiche publicitaire.
		<p>RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i> </p> <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour identifier les personnes et les objets ; ▪ pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour comprendre des demandes d'information ; ▪ pour comprendre de l'information ; ▪ pour identifier l'intention communicative ; ▪ pour repérer l'articulation logique ; ▪ pour repérer l'articulation chronologique ; ▪ pour (faire) agir. <p>RESSOURCES GRAPHIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ caractères logographiques (@, €, & ...).
	<p>C. Vérifier les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; ▪ vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances). <p>D. Réviser les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. <p style="text-align: center;">STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ adopter une attitude positive de lecture. <p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; ▪ exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; ▪ prendre des notes de manière efficace ; ▪ exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; ▪ exploiter la mémoire à court terme ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles. 	

UAA Expression écrite – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

Écrire pour (s')informer et/ou faire agir

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+				Ressources (savoirs et savoir-faire)							
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES						
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de produire un message écrit court et simple</p> <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou faire agir ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; relatif aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés. 		<table border="1"> <tr> <td>Prévisibilité</td> <td>contenu prévisible</td> </tr> <tr> <td>Sphère</td> <td> <p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels. </td> </tr> <tr> <td>Étendue des sujets</td> <td> <p>A2-</p> <p>environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).</p> <p>A2+</p> <p>environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).</p> </td> </tr> </table>		Prévisibilité	contenu prévisible	Sphère	<p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels. 	Étendue des sujets	<p>A2-</p> <p>environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).</p> <p>A2+</p> <p>environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).</p>	<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p> <p>Marqueurs de relations sociales courants</p> <p>Formes d'adresse, conventions liées au type d'écrit et aux destinataires.</p> <p>Caractéristiques des différents types d'écrits</p> <p>Respect des conventions de mise en page en lien avec le type de document.</p> <p>Fonctions langagières</p> <ul style="list-style-type: none"> pour établir des contacts sociaux ; pour (s')informer ; pour parler de ses goûts ; pour faire agir ; pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p>	<p>STRATÉGIES D'EXPRESSION ÉCRITE </p> <p>A. Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue ; envisager les informations à communiquer ; sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; prendre en compte le destinataire ; réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation. <p>B. Exécuter</p> <ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; s'appuyer sur des acquis et expériences antérieures ; trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible ...) dont on dispose ; organiser le message de façon cohérente.
Prévisibilité	contenu prévisible										
Sphère	<p>A2-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale ; vie quotidienne ; sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. <p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base ; vie quotidienne ; sujets concrets, habituels. 										
Étendue des sujets	<p>A2-</p> <p>environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).</p> <p>A2+</p> <p>environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).</p>										
Types de productions	Pour (s') informer	Pour faire agir	Pour exprimer ce que l'on ressent								
narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre.								
descriptif	X										
injonctif, incitatif, prescriptif		X									
explicatif	X										
argumentatif											
<ul style="list-style-type: none"> en utilisant un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique) ; son utilisation ou non sera fonction de la tâche et des stratégies visées. 											

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ÉCRITE	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION	<p style="text-align: center;">RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i></p>  <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour désigner/identifier les personnes et les objets ; ▪ pour qualifier les acteurs et les objets ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour demander de l'information ; ▪ pour donner de l'information ; ▪ pour organiser l'information ; ▪ pour faire agir. 	<p>C. Relire sa production</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple à l'aide d'une grille d'(auto)évaluation ; ▪ vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple à l'aide d'une grille d'(auto)évaluation. <p>D. Remédier</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances ; ▪ à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif. <p style="text-align: center;">STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ adapter la (typo)graphie à l'intention communicative. <p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ repérer et exploiter des indices dans une consigne pour réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche.
<p>LES PRODUCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sont courtes et simples ; ▪ peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires ; ▪ s'inscrivent dans des situations familières prévisibles. <p>LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT</p> <p>au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives ; ▪ d'une cohésion éventuellement assurée par l'utilisation de connecteurs ; <ul style="list-style-type: none"> - A2 - simples ; - A2+ les plus fréquents ; ▪ d'un contenu cohérent. <p>au niveau de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique <ul style="list-style-type: none"> - d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-dessus). ▪ Grammaire <ul style="list-style-type: none"> - de l'usage de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair. ▪ Orthographe <ul style="list-style-type: none"> - d'une relative exactitude orthographique des mots qui appartiennent au répertoire écrit mémorisé de l'élève ; - d'une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent au vocabulaire oral de l'élève. ▪ Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> - d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation. 	<p>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ faire-part, ▪ profil sur un réseau social. <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ règlement, consigne, instruction. <p>Pour (s')informer et pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ carton d'invitation, ▪ courriel/lettre, ▪ note/mémo/Post-it, ▪ carte (postale ou électronique), ▪ article dans le journal de l'école, ▪ article de blog, ▪ post sur un réseau social, ▪ avis de recherche, ▪ petite annonce. 		

UAA Compréhension à l'audition – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)

Écouter pour (s')informer, (faire) agir et /ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B1- et B1+				Ressources (savoirs et savoir-faire)									
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES								
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable de comprendre les éléments pertinents globaux et de détail</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés : 		<table border="1"> <tr> <td><i>Prévisibilité</i></td> <td>contenu pas entièrement prévisible</td> </tr> <tr> <td><i>Sphère</i></td> <td> <p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale vie sociale, sociétale et culturelle sujets concrets ou abstraits de la vie courante </td> </tr> <tr> <td><i>Étendue des sujets</i></td> <td>environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).</td> </tr> <tr> <td><i>Formulation</i></td> <td>sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).</td> </tr> </table>		<i>Prévisibilité</i>	contenu pas entièrement prévisible	<i>Sphère</i>	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale vie sociale, sociétale et culturelle sujets concrets ou abstraits de la vie courante 	<i>Étendue des sujets</i>	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).	<i>Formulation</i>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).	<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication dont le contenu n'est pas entièrement prévisible et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p> <p>Fonctions langagières</p> <p>Pour comprendre quelqu'un qui veut :</p> <ul style="list-style-type: none"> établir des contacts sociaux ; structurer son propos ; exprimer des opinions et des sentiments ; (s')informer ; (faire) agir. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p>	<p>STRATÉGIES D'ÉCOUTE ↓</p> <p>A. Cadrer :</p> <p>sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels ...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> anticiper le contenu du message ; anticiper les éléments lexicaux du message. <p>B. Formuler des hypothèses :</p> <ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton) ; exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...) ; repérer les mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...) ; inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; s'appuyer sur sa connaissance du monde.
<i>Prévisibilité</i>	contenu pas entièrement prévisible												
<i>Sphère</i>	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale vie sociale, sociétale et culturelle sujets concrets ou abstraits de la vie courante 												
<i>Étendue des sujets</i>	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).												
<i>Formulation</i>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).												
Types de documents	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments du locuteur										
narratif	X		X										
descriptif	X		X										
injonctif, incitatif, prescriptif		X											
explicatif	X		X										
argumentatif		X	X										

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS (Y COMPRIS LA VOIX EN DIRECT)	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS	<p style="text-align: center;">RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau B1-, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i></p> <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour identifier les personnes et les objets ; ▪ pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour comprendre des demandes d'information ; ▪ pour comprendre de l'information ; ▪ pour identifier l'intention communicative ; ▪ pour agir ; ▪ pour repérer l'articulation du message ; ▪ pour comprendre les hypothèses, les souhaits, les regrets ... ; ▪ pour comprendre des idées complexes, des informations complémentaires et/ou des nuances ; ▪ pour comprendre les propos rapportés de quelqu'un. <p style="text-align: center;">RESSOURCES PHONOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour identifier l'intention communicative : <i>intonation</i> ; ▪ pour dégager le sens du message : <i>délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions ...)</i>. 	<p>C. Vérifier les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; ▪ vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances). <p>D. Réviser les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. <p style="text-align: center;">STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ adopter une attitude d'écoute positive. <p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; ▪ exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; ▪ prendre des notes de manière efficace et rapide ; ▪ exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; ▪ exploiter la mémoire à court terme ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles.
<p style="text-align: center;">Supports sonores Supports audiovisuels</p> <p><i>(le message doit être soutenu par des éléments visuels)</i></p>	<p style="text-align: center;">Supports sonores</p>		
<p>LE MESSAGE</p> <p>peut être porté par un ou plusieurs intervenants, être répété et devrait être idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif).</p> <p>Au niveau de la forme, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'une longueur adaptée au support et à la tâche ; ▪ authentique ou adapté de sources authentiques. <p>Au niveau linguistique, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimé dans une langue standard ; ▪ énoncé ; <ul style="list-style-type: none"> - clairement ; - B1- avec un débit assez lent / B1+ avec un débit naturel ; - avec un accent ne nuisant pas à la compréhension. <p>Au niveau du contenu, le message doit</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ avoir trait à des sujets concrets en lien avec la vie courante ; ▪ être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré). 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ récit [relativement court (B1-)], ▪ conversation, ▪ message sur boîte vocale, ▪ interview, ▪ annonce publique ou privée, ▪ chanson, ▪ témoignage, ▪ spot publicitaire, ▪ bulletin d'information, ▪ exposé [relativement court (B1-)], ▪ audioguide. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ annonce, ▪ instruction, consigne, ▪ itinéraire détaillé, ▪ message sur boîte vocale, ▪ spot publicitaire. <p style="text-align: center;">Supports audiovisuels</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ extrait d'une émission TV et d'un film, ▪ (extrait de) documentaire, ▪ conversation, ▪ interview, ▪ témoignage, ▪ bulletin d'information, ▪ spot publicitaire, ▪ selfie-vidéo, ▪ site web touristique. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ annonce, ▪ instruction, consigne, ▪ spot publicitaire, ▪ selfie-vidéo, ▪ tutoriel. 		

UAA Expression orale sans interaction – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

Parler pour (s')informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B1- et B1+				Ressources (savoirs et savoir-faire)							
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES						
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable de produire, sans interaction, un message oral</p> <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; sur la base des différents types de productions suivants, éventuellement combinés : 		<table border="1"> <tr> <td>Prévisibilité</td> <td>contenu pas entièrement prévisible.</td> </tr> <tr> <td>Sphère</td> <td> <p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale ; vie sociale, sociétale et culturelle ; sujets concrets ou abstraits de la vie courante. </td> </tr> <tr> <td>Étendue des sujets</td> <td>environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).</td> </tr> </table>		Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible.	Sphère	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale ; vie sociale, sociétale et culturelle ; sujets concrets ou abstraits de la vie courante. 	Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).	<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication dont le contenu n'est pas entièrement prévisible et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p> <p>Marqueurs de relations sociales courants</p> <p>Conventions propres à la prise de parole en fonction du destinataire, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole...).</p> <p>Fonctions langagières</p> <ul style="list-style-type: none"> pour établir des contacts sociaux ; pour structurer ses propos ; pour (s')informer ; pour (faire) agir ; pour exprimer ce que l'on ressent ; pour partager des opinions, argumenter. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p>	<p>STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE ↓</p> <p>A. Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue ; envisager les informations à communiquer ; préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles ; prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles. <p>B. Exécuter</p> <ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des expériences et acquis antérieurs ; prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (paraphrases, simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose ; maintenir le contact visuel avec le destinataire du message ; gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non verbal).
Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible.										
Sphère	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale ; vie sociale, sociétale et culturelle ; sujets concrets ou abstraits de la vie courante. 										
Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).										
Types de textes	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour exprimer des opinions, des sentiments								
narratif	X		X								
descriptif	X		X								
injonctif, incitatif, prescriptif		X									
explicatif	X		X								
argumentatif		X	X								

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ORALE SANS INTERACTION	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTIONS	RESSOURCES GRAMMATICALES	C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)
<p>LES PRODUCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> sont relativement courtes ; peuvent contenir des erreurs. <p>MODALITÉS</p> <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> s'exprime pour un ou plusieurs auditeurs ; s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, diaporama, liste de mots-clés, carte heuristique) ; s'exprime en présentiel, au téléphone ou en ligne ; s'exprime avec un certain degré de spontanéité (en fonction de la tâche) excluant la restitution intégrale d'un contenu appris par cœur ; s'exprime avec une certaine assurance ; dispose, en fonction de la tâche, d'un temps plus ou moins long de réflexion et de préparation en classe. <p>LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT</p> <p>au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; d'un contenu qui traduit fidèlement les intentions communicatives ; d'une cohésion assurée entre autres par l'utilisation de connecteurs ; de cohérence interne. <p>au niveau de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> Lexique <ul style="list-style-type: none"> d'une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire avec d'éventuelles erreurs lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. 	<p>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> annonce, anecdote, récit réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles... bulletin d'informations, portrait, biographie, résumé d'un film, d'un livre, d'une pièce de théâtre... commentaires (sportif, de photos, d'affiches, de séquences vidéo...), visite guidée, exposé, message sur une boîte vocale. <p>Pour (faire) agir</p> <ul style="list-style-type: none"> instruction, tutoriel, message sur une boîte vocale. <p>Pour exprimer son opinion, ses sentiments</p> <ul style="list-style-type: none"> critique (d'un film, d'un livre, d'une pièce de théâtre, d'un restaurant...), défense d'un point de vue, défense d'une candidature / d'un programme, message sur une boîte vocale. 	<p>RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard.</p> <p><i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i></p> <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour désigner les personnes et les objets ; pour qualifier les acteurs et les objets ; pour situer dans le temps ; pour situer dans l'espace ; pour demander de l'information ; pour donner de l'information ; pour organiser l'information ; pour faire agir ; pour formuler les hypothèses, les souhaits, les regrets... pour exprimer des informations complémentaires et/ou des nuances ; pour rapporter les propos de quelqu'un. <p>RESSOURCES PHONOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> pour exprimer l'intention communicative : <i>intonation et débit</i> ; pour assurer la compréhensibilité du message : <i>prononciation et accentuation</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> répéter et/ou reformuler l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension ; vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message ; résumer et faire le point. <p>D. Remédier aux éventuelles incompréhensions</p> <ul style="list-style-type: none"> clarifier ; corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème ; associer le non-verbal, voire l'écrit, à la parole. <p>STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> manifester son envie de communiquer. <p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> repérer et exploiter les éléments contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; s'appuyer sur sa connaissance du monde ; procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; vérifier le caractère compréhensible de sa production ; s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; oser prendre des risques.

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Grammaire<ul style="list-style-type: none">- d'une capacité à se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de structures grammaticales courantes. Des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair.▪ Prosodie (Prononciation, intonation, débit)<ul style="list-style-type: none">- d'une certaine aisance malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquences pauses et impasses ;- d'une prononciation clairement compréhensible malgré des erreurs occasionnelles et un accent non natif ;- d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative.▪ Correction sociolinguistique<ul style="list-style-type: none">- d'une utilisation d'un registre de langue courant et adéquat ;- d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants. | | | |
|--|--|--|--|

UAA Expression orale en interaction – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la production) Parler pour (s’)informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B1- et B1+				Ressources (savoirs et savoir-faire)																																	
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																																
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l’élève devra être capable de produire, en interaction, un message oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; ▪ pour (s’)informer et/ou (faire) agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments ; ▪ dans des situations qui font sens pour l’élève ; ▪ sur la base des différents types de productions suivants, éventuellement combinés : <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="font-size: small;">Types de textes</th> <th style="font-size: small;">Pour (s’) informer</th> <th style="font-size: small;">Pour (faire) agir</th> <th style="font-size: small;">Pour exprimer des opinions, des sentiments</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>narratif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>descriptif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>injonctif, incitatif, prescriptif</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>explicatif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>argumentatif</td> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table> <p>Les productions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ comportent une part d’imprévu ; ▪ peuvent contenir des erreurs. <p>Modalités</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ le message est produit en face à face (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone ; ▪ la production orale nécessite, en fonction de la tâche, un temps de réflexion et d’appropriation en classe plus ou moins bref ; ▪ l’échange porte sur un grand nombre d’éléments. 		Types de textes	Pour (s’) informer	Pour (faire) agir	Pour exprimer des opinions, des sentiments	narratif	X		X	descriptif	X		X	injonctif, incitatif, prescriptif		X		explicatif	X		X	argumentatif		X	X	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; font-size: small;"><i>Prévisibilité</i></td> <td>contenu pas entièrement prévisible.</td> </tr> <tr> <td style="font-size: small;"><i>Sphère</i></td> <td> <p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sphère personnelle et sociale ; ▪ vie sociale et culturelle ; ▪ sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sphère personnelle, sociale et sociétale ▪ vie sociale, sociétale et culturelle ▪ sujets concrets ou abstraits de la vie courante </td> </tr> <tr> <td style="font-size: small;"><i>Étendue des sujets</i></td> <td>environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j’ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).</td> </tr> </table>		<i>Prévisibilité</i>	contenu pas entièrement prévisible.	<i>Sphère</i>	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sphère personnelle et sociale ; ▪ vie sociale et culturelle ; ▪ sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sphère personnelle, sociale et sociétale ▪ vie sociale, sociétale et culturelle ▪ sujets concrets ou abstraits de la vie courante 	<i>Étendue des sujets</i>	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j’ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).	<p style="text-align: center;">RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour faire face à des situations de communication dont le contenu n’est pas entièrement prévisible et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (voir ci-contre) ; ▪ en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau : <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p> <p>Marqueurs de relations sociales courants</p> <p>Conventions propres à la prise de parole en fonction du destinataire, de la situation, du contexte (salutations, formes d’adresse, conventions de prise de parole...).</p> <p>Fonctions langagières</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour établir des contacts sociaux ; ▪ pour maintenir la conversation ; ▪ pour (s’)informer ; ▪ pour (faire) agir ; ▪ pour exprimer des sentiments ; ▪ pour échanger des opinions, argumenter. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p>		<p style="text-align: center;">STRATÉGIES D’EXPRESSION ORALE </p> <p>A. Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ se forger une représentation mentale de la production attendue ; ▪ envisager les informations à communiquer ; ▪ préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles ; ▪ prendre en compte l’interlocuteur et anticiper ses besoins d’information et ses réactions potentielles. <p>B. Exécuter</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ commencer, relancer, maintenir et clôturer la conversation ; ▪ s’appuyer sur des expériences et acquis antérieurs ; ▪ prendre le risque de s’exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; ▪ trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (paraphrases, simplifications, synonymes, tentatives d’adaptation de mots français dans la langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose ; ▪ maintenir le contact visuel avec son interlocuteur ; ▪ coopérer en manifestant sa (non) compréhension ; ▪ gérer l’aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non verbal) ; ▪ prendre la parole au moment opportun. 	
Types de textes	Pour (s’) informer	Pour (faire) agir	Pour exprimer des opinions, des sentiments																																		
narratif	X		X																																		
descriptif	X		X																																		
injonctif, incitatif, prescriptif		X																																			
explicatif	X		X																																		
argumentatif		X	X																																		
<i>Prévisibilité</i>	contenu pas entièrement prévisible.																																				
<i>Sphère</i>	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sphère personnelle et sociale ; ▪ vie sociale et culturelle ; ▪ sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sphère personnelle, sociale et sociétale ▪ vie sociale, sociétale et culturelle ▪ sujets concrets ou abstraits de la vie courante 																																				
<i>Étendue des sujets</i>	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j’ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).																																				

<p>Dynamique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'élève s'exprime <ul style="list-style-type: none"> - avec un certain degré de spontanéité excluant la restitution d'un contenu appris par cœur, - avec une certaine assurance ; ▪ l'élève est capable de poursuivre l'interaction sans aide et de solliciter son interlocuteur ; ▪ l'interlocuteur natif ou assimilé peut être amené à répéter ou faire répéter certains mots ou expressions ; ▪ l'interaction est réelle et tient compte des prises de parole et du non verbal de l'interlocuteur. <p>Les productions témoignent</p> <p>au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement les intentions communicatives ; ▪ d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs ; ▪ de cohérence par rapport au déroulement de la conversation : les répliques sont en adéquation avec celles du partenaire. <p>au niveau de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique <ul style="list-style-type: none"> - d'une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire avec d'éventuelles erreurs lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. ▪ Grammaire <ul style="list-style-type: none"> - d'une capacité à se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de structures grammaticales courantes. Des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair. 	<p>Pour les trois intentions communicatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ conversation courante, ▪ discussion formelle ou informelle, ▪ interview, ▪ planification conjointe, ▪ coopération en vue d'un objectif, ▪ conversation téléphonique, ▪ vidéoconférence. 	<p>RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard.</p> <p>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe </p> <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour désigner/ identifier les personnes et les objets ; ▪ pour qualifier les acteurs et les objets ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour demander de l'information/ comprendre des demandes d'information ; ▪ pour donner/comprendre de l'information ; ▪ pour organiser l'information ; ▪ pour faire agir ; ▪ pour formuler les hypothèses, les souhaits, les regrets... ▪ pour exprimer des informations complémentaires et/ou des nuances ; ▪ pour rapporter les propos de quelqu'un. <p>RESSOURCES PHONOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour identifier / exprimer l'intention communicative : <i>intonation et débit</i> ; ▪ pour assurer la compréhensibilité du message : <i>prononciation et accentuation</i>. 	<p>C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ répéter et/ou reformuler l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension ; ▪ vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur et sur la suite de la conversation ; ▪ résumer et faire le point dans une conversation. <p>D. Remédier aux éventuelles incompréhensions</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ demander à l'interlocuteur de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit ; ▪ clarifier ; ▪ corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème ; ▪ associer le non-verbal, voire l'écrit, à la parole. <p>STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ coopérer / collaborer ; ▪ manifester son envie de communiquer ; ▪ adopter une attitude positive d'écoute. <p>Stratégies méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ repérer et exploiter les éléments contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; ▪ exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; ▪ oser prendre des risques.
---	--	--	--

- **Prosodie (Prononciation, intonation, débit)**
 - d'une certaine aisance malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquences pauses et impasses ;
 - d'une prononciation clairement compréhensible malgré des erreurs occasionnelles et un accent non natif ;
 - d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative.
- **Correction sociolinguistique**
 - d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants ;
 - d'une capacité à lancer, poursuivre et clore une interaction ;
 - d'une utilisation d'un registre de langue courant et adéquat.

UAA Compréhension à la lecture – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)

Lire pour (s')informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B1- et B1+				Ressources (savoirs et savoir-faire)																																
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																															
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable de comprendre les éléments pertinents globaux et de détail</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un message écrit répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; sur la base des différents types de textes suivants, éventuellement combinés : <table border="1"> <thead> <tr> <th>Types de textes</th> <th>Pour (s') informer</th> <th>Pour (faire) agir</th> <th>Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>narratif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>descriptif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>injonctif, incitatif, prescriptif</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>explicatif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>argumentatif</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarque</p> <p>Il est possible, à ce niveau, de proposer une tâche de lecture portant sur un ou plusieurs documents.</p> <ul style="list-style-type: none"> en utilisant, un dictionnaire traductif ou explicatif (en version papier ou numérique); son utilisation ou non sera fonction du support, de la tâche et des stratégies visées. 		Types de textes	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur	narratif	X		X	descriptif	X		X	injonctif, incitatif, prescriptif		X		explicatif	X		X	argumentatif	X	X	X	<table border="1"> <tr> <td><i>Prévisibilité</i></td> <td>contenu pas entièrement prévisible.</td> </tr> <tr> <td><i>Sphère</i></td> <td> <p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale vie sociale, sociétale et culturelle sujets concrets ou abstraits de la vie courante </td> </tr> <tr> <td><i>Étendue des sujets</i></td> <td>environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).</td> </tr> <tr> <td><i>Formulation</i></td> <td>sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).</td> </tr> </table>	<i>Prévisibilité</i>	contenu pas entièrement prévisible.	<i>Sphère</i>	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale vie sociale, sociétale et culturelle sujets concrets ou abstraits de la vie courante 	<i>Étendue des sujets</i>	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).	<i>Formulation</i>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).	<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication dont le contenu n'est pas entièrement prévisible et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (voir ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau : <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p> <p>Fonctions langagières</p> <p>Pour comprendre quelqu'un qui veut ...</p> <ul style="list-style-type: none"> établir des contacts sociaux ; structurer son propos ; exprimer des opinions et des sentiments ; (s')informer ; (faire) agir. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p> <p>RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard.</p> <p><i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i></p>	<p>STRATÉGIES DE LECTURE ↓</p> <p>A. Cadrer</p> <p>sur la base de la tâche, du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques ...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier le type de document ; anticiper le contenu du message ; anticiper les éléments lexicaux du message. <p>B. Formuler des hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes ...) ; exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels ...) ; exploiter ce qui est déjà connu à propos du sujet (connaissance du monde ...) ; inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire. <p>C. Vérifier les hypothèses :</p> <ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances). <p>D. Réviser les hypothèses :</p> <ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses.
Types de textes	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur																																	
narratif	X		X																																	
descriptif	X		X																																	
injonctif, incitatif, prescriptif		X																																		
explicatif	X		X																																	
argumentatif	X	X	X																																	
<i>Prévisibilité</i>	contenu pas entièrement prévisible.																																			
<i>Sphère</i>	<p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale vie sociale, sociétale et culturelle sujets concrets ou abstraits de la vie courante 																																			
<i>Étendue des sujets</i>	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).																																			
<i>Formulation</i>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).																																			

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORT	Descriptif général	STRATÉGIES TRANSVERSALES
<p>Le texte doit être :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ présenté dans de bonnes conditions de lisibilité. <p>Au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ doit être authentique ou adapté de sources authentiques ; ▪ peut être accompagné d'un support visuel plus ou moins important. <p>Au niveau linguistique, le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rédigé clairement ; ▪ rédigé dans une langue standard. <p>Au niveau du contenu, le texte doit</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ avoir trait à des sujets concrets en lien avec la vie courante ; ▪ être clairement structuré ; ▪ être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré). 	<p>À visée informative :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ courriel, ▪ lettre, ▪ article (journal, revue, blog...), ▪ page web, ▪ CV, lettre de motivation, ▪ document administratif, ▪ horoscope, ▪ conte, nouvelle, extrait de roman, ▪ menu, ▪ BD, ▪ brochure, ▪ publicité, ▪ panneau, affiche, ▪ site web touristique. <p>À visée actionnelle/injonctive :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mode d'emploi, ▪ consigne, ▪ règlement, ▪ procédure, ▪ itinéraire, ▪ règles de jeux, ▪ recette, ▪ convocation, ▪ affiche publicitaire, ▪ brochure. 	<p>Répertoire grammatical utile</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour identifier les personnes et les objets ; ▪ pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour comprendre des demandes d'information ; ▪ pour comprendre de l'information ; ▪ pour identifier l'intention communicative ; ▪ pour agir ; ▪ pour repérer l'articulation du message ; ▪ pour comprendre les hypothèses, les souhaits, les regrets, ... ; ▪ pour comprendre des idées complexes, des informations complémentaires et/ou des nuances ; ▪ pour comprendre les propos rapportés de quelqu'un. <p>RESSOURCES GRAPHIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ caractères logographiques (@, €, &, §, ...); ▪ symboles ; ▪ conventions typographiques ; ▪ contractions courantes. 	<p>STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ adopter une attitude positive de lecture. <p>Stratégies méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ repérer et exploiter des indices dans une consigne pour la décoder ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; ▪ prendre des notes de manière efficace ; ▪ exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles.

UAA Expression écrite – Niveau B1- et B1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

Ecrire pour (s')informer, faire agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B1- et B1+				Ressources (savoirs et savoir-faire)																								
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																							
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1-, l'élève devra être capable de produire un message écrit articulé simplement</p> <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; relatifs aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés : <table border="1"> <thead> <tr> <th>Types de textes</th> <th>Pour (s') informer</th> <th>Pour (faire) agir</th> <th>Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>narratif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>descriptif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>injonctif, incitatif, prescriptif</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>explicatif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>argumentatif</td> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> en utilisant, un dictionnaire traductif ou explicatif (en version papier ou numérique); son utilisation ou non sera fonction de la tâche et des stratégies visées. 		Types de textes	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur	narratif	X		X	descriptif	X		X	injonctif, incitatif, prescriptif		X		explicatif	X		X	argumentatif		X	X	<p><i>Prévisibilité</i></p> <p>contenu pas entièrement prévisible.</p>	<p>RESSOURCES LINGUISTIQUES</p> <p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication dont le contenu n'est pas entièrement prévisible et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (voir ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau : <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p> <p>Marqueurs de relations sociales courants</p> <p>Conventions liées au type d'écrit et aux destinataires : salutations, formes d'adresse, formules de politesse...</p> <p>Caractéristiques des différents types d'écrit</p> <p>Respect des conventions de mise en page en lien avec le type de document.</p> <p>Fonctions langagières</p> <ul style="list-style-type: none"> pour établir des contacts sociaux ; pour structurer son propos ; pour exprimer des opinions et des sentiments ; pour (s')informer ; pour faire agir. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p>	
		Types de textes	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur																							
narratif	X		X																									
descriptif	X		X																									
injonctif, incitatif, prescriptif		X																										
explicatif	X		X																									
argumentatif		X	X																									
<p><i>Sphère</i></p> <p>B1-</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale ; vie sociale et culturelle ; sujets concrets de la vie courante. <p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, sociale et sociétale ; vie sociale, sociétale et culturelle ; sujets concrets ou abstraits de la vie courante. 	<p>RESSOURCES STRATÉGIQUES</p> <p>STRATÉGIES DE LECTURE ↓</p> <p>A. Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue ; envisager les informations à communiquer ; préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles ; prendre en compte le destinataire ; réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation. <p>B. Exécuter</p> <ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; s'appuyer sur des expériences et acquis antérieurs ; s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques dont on dispose (paraphrases, simplifications, synonymes,...) ; organiser le message de façon cohérente. <p>C. Relire sa production</p> <ul style="list-style-type: none"> vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple à l'aide d'une grille d'(auto)évaluation ; vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique (par exemple à l'aide d'une grille d'(auto)évaluation) ; s'assurer de la variété lexicale et grammaticale. 																											
		<p><i>Étendue des sujets</i></p> <p>environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).</p>																										

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ÉCRITE	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION	<p style="text-align: center;">RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard.</p> <p style="text-align: center;">Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</p> <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour désigner/identifier les personnes et les objets ; ▪ pour qualifier les acteurs et les objets ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour demander de l'information ; ▪ pour donner de l'information ; ▪ pour organiser l'information ; ▪ pour faire agir ; ▪ pour formuler les hypothèses, les souhaits, les regrets... ▪ pour exprimer des informations complémentaires et/ou des nuances ; ▪ pour rapporter les propos de quelqu'un. 	<p>D. Remédier</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ améliorer l'organisation de la production et du contenu ; ▪ corriger les éventuelles inexactitudes, le cas échéant, par le recours à un dictionnaire et, éventuellement, un outil grammatical/des ouvrages de référence ; ▪ améliorer la correction et l'étendue lexicale et grammaticale. <p style="text-align: center;">STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ adapter la (typo)graphie à l'intention communicative. <p>Stratégies méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ exploiter les indices dans la consigne pour réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles.
<p>Les productions doivent être des textes suivis simples et articulés</p> <p>Les productions témoignent :</p> <p>au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives ; ▪ d'une cohésion assurée entre autres par l'utilisation de connecteurs ; ▪ d'un contenu cohérent. <p>au niveau de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique <ul style="list-style-type: none"> - d'une bonne maîtrise d'un vocabulaire élémentaire, même si des erreurs sérieuses peuvent encore se produire quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ; - d'une capacité à utiliser des tournures et expressions courantes. ▪ Grammaire <ul style="list-style-type: none"> - d'une capacité à se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de structures grammaticales courantes ; des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair. ▪ Orthographe <ul style="list-style-type: none"> - d'une bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles qui ne nuisent jamais à la compréhension du message. ▪ Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> - d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants ; - d'une utilisation d'un registre de langue courant et adéquat. 	<p>Pour les trois intentions communicatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ courriel/lettre, ▪ article (journal, revue, blog...), ▪ page web, ▪ affiche. <p>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ compte rendu, rapport, ▪ récit réel ou fictif/bande dessinée, ▪ conte, ▪ anecdote, ▪ fait divers, ▪ reportage, ▪ portrait, biographie, ▪ résumé de livre, de film, de pièce de théâtre, ▪ panneau informatif, ▪ brochure, prospectus, ▪ curriculum vitae, ▪ horoscope, ▪ journal intime. <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ prospectus, brochure, ▪ lettre de motivation, ▪ réclamation, ▪ pétition, tract, ▪ règlement, ▪ règles de jeux. <p>Pour exprimer des opinions, des sentiments</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ courrier des lecteurs, ▪ pétition, tract, ▪ critique (de film, de livre, de pièce de théâtre, de restaurant...), ▪ plainte. 		

UAA Compréhension à la lecture – Niveau B2- (+ Processus cognitifs liés à la réception)

Lire pour (s')informer, (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B2-				Ressources (savoirs et savoir-faire)																													
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																												
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B2-, l'élève devra être capable de comprendre les éléments pertinents de détail ainsi que le sens global d'un message écrit assez long</p> <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ; dans des situations qui font sens pour l'élève ; sur la base des différents types de textes suivants, éventuellement combinés : <table border="1"> <thead> <tr> <th>Types de textes</th> <th>Pour (s') informer</th> <th>Pour (faire) agir</th> <th>Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>narratif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>descriptif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>injonctif, incitatif, prescriptif</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>explicatif</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>argumentatif</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarque Il est possible, à ce niveau, de proposer une tâche de lecture portant sur un ou plusieurs documents.</p> <ul style="list-style-type: none"> en utilisant, un dictionnaire traductif ou explicatif (en version papier ou numérique); son utilisation ou non sera fonction du support, de la tâche et des stratégies visées. 				Types de textes	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur	narratif	X		X	descriptif	X		X	injonctif, incitatif, prescriptif		X		explicatif	X		X	argumentatif	X	X	X	<p><i>Prévisibilité</i></p> <p>contenu pas nécessairement prévisible.</p>	<p><i>Sphère</i></p> <ul style="list-style-type: none"> sphère principalement sociétale ; vie sociale, sociétale et culturelle ; sujets concrets ou abstraits, connus ou moins connus, de la vie courante que les auteurs traitent avec un regard particulier. 	<p><i>Étendue des sujets</i></p> <p>environnement au sens large (ce qui concerne le monde et ce pour quoi j'ai un intérêt; les opinions, les impressions d'autrui).</p>	<p><i>Formulation</i></p> <p>avec occasionnellement des informations implicites ou des jeux de mots.</p>	<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour faire face à des situations de communication dont le contenu n'est pas nécessairement prévisible, sur des sujets connus ou moins connus et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (voir ci-contre) ; en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau : <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p> <p>Fonctions langagières Pour comprendre quelqu'un qui veut ...</p> <ul style="list-style-type: none"> établir des contacts sociaux ; structurer son propos ; exprimer des opinions et des sentiments ; (s')informer ; (faire) agir. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> </p> <p>RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau B2-, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard, éventuellement colorée en termes de registre de langue. Par essence, un support réceptif au niveau B2- suppose une grande variété grammaticale qui ne peut donc faire l'objet d'une liste exhaustive. <i>(voir les caractéristiques du support et les tableaux des ressources grammaticales par langue)</i> </p>	<p>STRATÉGIES DE LECTURE </p> <p>A. Cadrer sur la base de la tâche, du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques ...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier le type de document ; anticiper le contenu du message ; anticiper les éléments lexicaux du message. <p>B. Formuler des hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (visuels, pictogrammes ...) ; exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels ...) ; exploiter ce qui est déjà connu à propos du sujet (connaissance du monde ...) ; inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire. <p>C. Vérifier les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances).
Types de textes	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur																														
narratif	X		X																														
descriptif	X		X																														
injonctif, incitatif, prescriptif		X																															
explicatif	X		X																														
argumentatif	X	X	X																														

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS	RESSOURCES GRAPHIQUES	D. Réviser les hypothèses :
<p>Le texte doit être :</p> <ul style="list-style-type: none"> présenté dans de bonnes conditions de lisibilité. <p>Au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> doit être authentique ou éventuellement adapté de sources authentiques ; peut être accompagné d'un support visuel plus ou moins important. <p>Au niveau linguistique, le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> rédigé clairement ; rédigé dans une langue standard contenant éventuellement un nombre limité de termes spécialisés en lien avec le sujet du texte. <p>Au niveau du contenu, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> doit avoir trait à des sujets concrets ou abstraits relatifs aux domaines d'intérêt des élèves et/ou en rapport avec des questions actuelles ; peut contenir des passages dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue ; peut occasionnellement contenir des informations implicites ou des jeux de mots. 	<p>À visée informative :</p> <ul style="list-style-type: none"> courriel, lettre, correspondance courante et formelle, article (journal, revue, blog...), reportage, interview, rapport, page web, CV, lettre de motivation, document administratif, horoscope, conte, nouvelle, texte littéraire contemporain, résumé, critique de film/de livre, menu élaboré, guide/site web touristique, BD, Brochure, Publicité, panneau, affiche, contrat. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> mode d'emploi, consigne, règlement détaillé, procédure, règles de jeux, recette, affiche publicitaire (avec éventuellement un implicite culturel), brochure, tract. 	<p>RESSOURCES GRAPHIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> caractères logographiques (@, €, &, §, ...); symboles ; conventions typographiques ; contractions courantes. 	<p>D. Réviser les hypothèses :</p> <ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. <p style="text-align: center;">STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> adopter une attitude positive de lecture. <p>Stratégies méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> repérer et exploiter des indices dans une consigne pour la décoder ; s'appuyer sur sa connaissance du monde ; procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; prendre des notes de manière efficace ; exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles.

SPÉCIFICITÉS DES COURS DE LANGUES MODERNES AUX 2^E ET 3^E DEGRÉS DES HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES, EN LM1, LM2 ET LM3

Ce programme couvre le cours de langue moderne organisé aux 2^e et 3^e degrés des Humanités générales et technologiques, en LM1, LM2 et LM3, à raison de 4 périodes par semaine.

Afin de couvrir les différentes formes de communication, **les cinq compétences visées par les différentes UAA doivent être entraînées de manière à ce qu'aucune d'entre elles ne soit négligée.**

Les cinq compétences doivent être entraînées, afin qu'aucune ne soit négligée.

Enraciner les apprentissages dans des contextes porteurs de sens pour les élèves est certainement une des conditions pour les faire entrer dans les processus qui permettent d'apprendre. Par ailleurs, eu égard au caractère généraliste de l'enseignement de transition, on veillera particulièrement, tant dans le choix des supports que dans les situations de communication proposées, à **ouvrir aussi largement que possible les champs culturels, sociaux et citoyens**, sans verser dans la spécialisation. Cet ancrage dans des réalités et des préoccupations plus sociétales permet d'ouvrir les élèves au monde et de développer la dimension citoyenne de leur formation.

Il est important d'enraciner les apprentissages dans des contextes porteurs de sens pour les élèves et de proposer des approches didactiques qui correspondent aux profils d'apprenant des élèves.

Une attention particulière sera accordée aux démarches pédagogiques afin de proposer une approche qui correspond le mieux possible aux différents profils d'apprenant. On fera appel à des démarches telles que [méthodes actives*](#), [différenciation*](#), apprentissage coopératif voire à des activités à caractère plus ludique. Prendre la peine de souligner le « déjà-là », outiller les élèves pour leur permettre de se responsabiliser face à leurs apprentissages (checklists, grilles d'autoévaluation, stratégies...) sont également des postures soutenantes et valorisantes.

Il est indispensable de penser à toujours varier les approches, donnant ainsi à chaque élève l'occasion d'aborder les nouveaux apprentissages par le biais d'une démarche dans laquelle il se sent plus à l'aise.

⁷ [Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer](#), Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2005.

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

« **La perspective privilégiée** ici est, très généralement [...] de **type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout **l'utilisateur et l'apprenant** d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à **accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)** dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. **Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.**

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives* et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. [...]

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »

CERCL⁷ (p. 15)

Communication

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le travail du fonctionnement et des aspects formels de la langue est introduit progressivement. Il ne doit en aucun cas inhiber la communication. Le professeur favorise la communication en langue cible, en admettant les erreurs comme inhérentes à tout apprentissage d'une langue. Il importe avant tout que les élèves prennent confiance dans leurs capacités à communiquer dans une langue cible, développent une attitude positive par rapport à cette langue et apprennent à évaluer leurs compétences de manière positive (« je sais faire ... » – voir les « capacités de faire » ou « can-do statements » du CERCL⁵).

Situations de communication

L'enseignant favorise la communication en langue cible (il la parle et la fait parler aux élèves) en admettant les erreurs des élèves comme inhérentes à tout apprentissage.

À côté des ressources linguistiques, il est essentiel de doter l'élève de stratégies de communication et de lui proposer des situations de communication qui font sens pour lui.

Conformément au référentiel, le cours de langues modernes s'affilie au CECRL et, **sans renier l'existant, mais en le faisant évoluer**, il s'inscrit résolument dans une perspective de communication en lien avec l'« action⁶ ».

Pour accompagner l'élève vers la maîtrise de l'objectif du cours de langue (répondre de façon autonome à des situations de communication qui font sens pour lui), il y a **des passages obligés** :

- fournir à l'élève les contenus linguistiques nécessaires afin de lui permettre d'utiliser la langue de manière adéquate dans les situations de communication auxquelles il est confronté (voir les ressources linguistiques) ;
- le doter de modèles de référence sur lesquels il pourra prendre appui afin d'élaborer sa propre production ;
- développer les stratégies (de communication et d'apprentissage), qui permettent la prise progressive d'autonomie :
 - cf. ressources stratégiques
 - cf. outils d'accompagnement :
 - ▶ Développer l'expression orale
 - ▶ Développer la compréhension à l'audition
 - ▶ Développer la compréhension à la lecture
 - ▶ Développer l'expression écrite

Par ailleurs, il peut aussi être intéressant d'amener les élèves à observer les règles de fonctionnement de la langue cible pour mieux percevoir les similitudes et les différences avec d'autres langues connues.

Pour identifier des situations qui font sens pour ses élèves, l'enseignant devra tenir compte des spécificités de sa classe, car ce qui fait sens pour les élèves varie d'une école et même d'une classe à l'autre. C'est tout le professionnalisme de l'enseignant de pouvoir poser les bons choix et de proposer les domaines et sujets qui éveilleront l'intérêt de son groupe-classe.

⁵ [Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer](#), Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2005.

⁶ Cf. citation p. 59.

Séquences de cours

L'objectif du cours de langue moderne n'est pas négociable. Par contre, le professeur dispose d'une grande marge de liberté quant aux moyens pour y parvenir.

En effet, pour établir la progression dans sa séquence de cours, il revient à l'enseignant de **choisir**, pour chaque étape de l'apprentissage, la démarche qui sera la mieux adaptée à l'apprentissage visé (comme par exemple l'intégration de contenus linguistiques nouveaux, la fixation de savoirs et savoir-faire, le développement de stratégies de communication ou d'apprentissage, l'éducation aux choix des ressources et procédures, l'analyse ou la réalisation d'une tâche de communication ...) et aux différents facteurs contextuels (tels que la gestion du groupe, la prise en compte des profils d'apprentissage des élèves, du contexte de la classe ainsi que de sa propre personnalité).

Pour garder apparent aux yeux des élèves l'objectif principal de la séquence de cours, il est essentiel qu'elle ne soit pas trop longue et qu'elle soit construite autour d'un fil rouge structurant (l'objectif poursuivi) auquel les différentes activités viennent s'accrocher. Il est également important de varier régulièrement les démarches et les types d'activités afin d'entretenir et de soutenir la motivation de l'élève.

C'est en connaissance de cause et en spécialiste de l'enseignement des langues que le professeur posera ses choix didactiques et méthodologiques et alternera les démarches au fil de la séquence de cours.

Démarches pédagogiques

Il existe de nombreuses démarches pédagogiques pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Il n'y a pas de prévalence de l'une sur l'autre.

Ainsi se côtoient et se complètent des démarches didactiques différentes ([méthodes actives](#)*, [différenciation](#)*, méthode frontale ou magistrale, [apprentissage coopératif](#)*, activités à caractères ludique, ...). Néanmoins il faudra veiller aussi à ne pas négliger la gestion du groupe-classe, préoccupation incontournable de tout enseignant, qui vient amplifier la complexité des choix à poser parmi les démarches didactiques proposées ci-dessus.

C'est donc en connaissance de cause et en spécialiste de l'enseignement des langues que le professeur posera ses choix et alternera les démarches au fil de la séquence de cours.

Approche actionnelle

Comme cela a été signalé plus haut, c'est l'objectif communicatif qui imprime sa dynamique et donne leur sens aux différentes séquences. Cet objectif communicatif est précisé par la mise en perspective que propose le CECRL sous la dénomination « approche actionnelle⁷ ». Cette approche est considérée comme un élargissement de l'approche communicative par l'ancrage dans le réel, ce que résume parfaitement l'appellation « approche communic'actionnelle » (qui allie communication et action) parfois utilisée.

"On n'apprend pas une langue pour la pratiquer, mais on pratique une langue pour l'apprendre".
Joëlle Cordesse¹⁵

⁷ Cf. citation p. 59.

Cette manière d'envisager l'enseignement des langues mène à un « scénario d'apprentissage-action », centré sur une « mission » qui donne sens et perspective aux différents apprentissages et démarches d'apprentissage. Cette option pédagogique présentée par le CECRL est pertinente dans le contexte scolaire pour les raisons suivantes :

- c'est à travers l'usage⁸ de la langue que se fait l'apprentissage. L'apprenant doit, non seulement développer une aptitude à produire ou à décoder un message en situation de communication, mais il doit aussi mettre en relation la pertinence de ce qu'il dit/écrit/comprend avec l'objectif socialement significatif fixé, c'est-à-dire qu'il développe les aptitudes à communiquer au service d'actions socialisées* ;
- les compétences sont articulées les unes aux autres tout au long de la séquence de cours, au service de la tâche globale ;
- l'ancrage social réel suscite chez l'élève la question du POURQUOI (pourquoi j'ai besoin de telle ou telle connaissance en langue), du POUR QUOI (en vue de faire quoi) avant que n'arrive la question du COMMENT (comment je fais pour communiquer).

Ainsi, le scénario se caractérise par une mission qui donne du sens à la tâche et qui se situe dans un « contexte donné »⁹. Enfin, elle est reliée à un « domaine » personnel, scolaire voir public¹⁰ qui permet de définir le contexte thématique et culturel du scénario.

Que les situations d'apprentissage soient ancrées dans un « faire semblant accepté volontairement » ou qu'elles s'inscrivent dans une mission à réaliser dans le monde réel, l'objectif commun qu'elles poursuivent est d'outiller l'élève et de l'entraîner à communiquer.

Dans nos classes, il convient de s'inspirer au mieux de cette approche « communic'actionnelle » même si nous ne pourrions nous y plonger totalement étant donné les spécificités du contexte scolaire. L'enjeu pour l'école est de rendre les élèves aptes à agir dans la langue cible dans des situations quasi authentiques, dans ce que le CECRL appelle un « **faire-semblant accepté volontairement** », relatives à un des domaines précités. La mobilisation des compétences linguistiques, stratégiques et citoyennes autour d'une « mission ¹¹ » donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

La mise en œuvre de quelques « missions » de plus ou moins longue durée en phase d'apprentissage devrait certainement permettre de soutenir le développement des différentes compétences en amenant l'usage de la langue dans le monde réel. Cette démarche méthodologique permet également de motiver l'élève à construire les savoirs, savoir-faire et stratégies dont il réalisera qu'ils sont nécessaires à l'utilisation de la langue en contexte socialement significatif.

Par ailleurs, la réalisation de missions suppose d'une part, un engagement personnel de chaque élève, d'autre part, la reconnaissance du rôle et des apports de chaque membre du groupe. Ceci permet de développer la compétence « collaboration » (compétence du 21^e siècle .

Les activités de communication langagières, le travail sur la langue, la dimension culturelle et citoyenne, ... développés par l'approche par compétence, sont toujours bien d'actualité. La différence réside dans la démarche qui mène à mettre, de temps à autre, pied dans la vie réelle et ainsi à faire de l'apprenant un acteur social autonome.

⁸ « L'usage » est à distinguer de « l'utilisation » en ce sens que l'apprenant sera un usager de la langue à des fins de communication socialement significative – en présentiel ou à distance.

⁹ « Multitude des événements et des paramètres de la situation propres à la personne, mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication », CECRL, p.15.

¹⁰ Ces domaines font partie de ce que le CECRL appelle les « grands secteurs de la vie sociale » CECRL, p.15.

¹¹ Ces missions peuvent aller du très simple au plus complexe. Mais là n'est pas l'essentiel : l'important est de donner aux élèves l'opportunité de « vérifier » que la langue apprise en classe peut réellement leur servir dans la « vraie » vie. À titre d'illustration, voici quelques exemples de missions : rallye de ville (éventuellement en collaboration avec le professeur de géographie ou d'histoire), échanges sous diverses formes avec d'autres jeunes qui parlent la langue cible (courriel, visioconférence, appel vidéo et autres), projets interdisciplinaires inter écoles (par exemple e-Twinning) ...

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Une situation d'apprentissage vise à favoriser de nouveaux apprentissages (savoirs, savoir-faire, attitudes) en vue d'une appropriation progressive et efficiente par les élèves.

Une situation d'apprentissage permet à l'élève :

- d'identifier des/les ressources dont il a besoin pour la réaliser ;
- de s'approprier ces ressources en vue de et lors de la réalisation de la tâche ;
- de mobiliser ces ressources pour mener à bien un processus (connaître, appliquer, transférer) ;
- de donner du sens à l'acquisition de celles-ci.

Cette situation donne d'autant plus de sens à l'apprentissage qu'elle est en lien avec des domaines de priorité immédiate, comme des sujets courants de la vie quotidienne de l'élève (à inscrire dans les différents champs thématiques ).

Une situation d'apprentissage donne donc à l'élève l'occasion d'enrichir son « réservoir » de stratégies, de ressources lexicales et de notions grammaticales et d'« automatiser » (observer, imiter, essayer, expérimenter, driller) tous ces acquis induits par la situation de communication.

Un apprentissage qui met l'élève en situation

La langue est un outil qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : mener à bien un projet, résoudre un problème, participer à une transaction, une discussion ... Ces tâches nécessitent la mise en œuvre de diverses compétences communicatives, mais aussi de savoirs et savoir-faire linguistiques et stratégiques.

En termes d'apprentissage, ceci implique que les ressources linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) et stratégiques soient, in fine, mises en situation par le biais de la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en soi.

Ce programme propose quelques exemples de situations d'apprentissage qui illustrent ce type de démarche.

Les ressources linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) et stratégiques doivent être mises en situation dans la réalisation de tâches, et non considérées comme des fins en soi.

Concevoir des situations

Élaborer une situation dans le respect du programme

Une situation d'apprentissage identifie :

- les ressources à installer ;
- les ressources à convoquer ;
- les processus à exercer ;
- les supports employés ;
- les types de productions attendues ;
- la tâche à accomplir ;
- les UAA travaillées ;
- les compétences transversales sollicitées ;
- les orientations méthodologiques possibles.

Le programme entend faciliter l'élaboration de situations d'apprentissage. Il permet en effet d'identifier les différentes composantes d'une situation d'apprentissage en lien avec les différentes UAA.

Insérer la tâche dans une situation de communication, voire un contexte plus large

La tâche sera contextualisée dans une situation précise de communication authentique, réelle (approche communic'actionnelle) ou simulée (dans la perspective d'un « faire-semblant accepté volontairement »). **Il n'existe, en effet, pas de communication hors situation.** On communique toujours avec quelqu'un pour quelque chose. La situation de communication conditionne l'attendu de la tâche.

Il n'existe pas de communication hors situation. On communique toujours avec quelqu'un pour quelque chose.

Prendre en compte les paramètres incontournables

- Cadre spatiotemporel : localiser la situation de communication dans le temps et/ou dans l'espace.
- Cadre actionnel :
 - producteur : identité, statut, un ou plusieurs ;
 - récepteur : soi/un autre, un/multiple, statut ;
 - relation entre producteur et récepteur : familière/distante, à égalité/hierarchisée.
- Compétence communicative à activer : écouter, parler (en ou sans interaction), lire, écrire.
- Intention de communication dominante : (s')informer ou (faire) agir, et dès le niveau B1-, une intention supplémentaire : comprendre les opinions et/ou les sentiments du locuteur/scripteur, exprimer son opinion et/ou ses sentiments.
- Type de textes à comprendre ou à produire : narratif, descriptif, injonctif/incitatif/prescriptif, explicatif, argumentatif selon le niveau.
- Type de supports à comprendre ou à produire : lettre, article, interview, dialogue ...

Veiller à la pertinence des situations

PROPOSER DES SITUATIONS

- **Répondant au principe de réalité**, c'est-à-dire réalisables par les élèves compte tenu de leurs ressources et processus cognitifs. Si la situation d'apprentissage doit proposer un défi propre à créer un accroissement de connaissances, celui-ci doit rester accessible.
- **Vraisemblables**, c'est-à-dire des situations de communication authentiques ou, si elles sont simulées, des situations proches de celles qu'un jeune pourrait effectivement rencontrer. La situation de communication choisie peut s'inscrire dans un contexte plus large qui donne un sens supplémentaire aux apprentissages : un questionnement, un projet de classe, d'école ... construit par le professeur, rencontré par les élèves, proposé par l'extérieur (concours, prix, campagne de sensibilisation), une collaboration avec un autre cours.
- **Cohérentes**, c'est-à-dire qui ne présentent pas de contradictions entre les attendus et la situation proposée (exemple de situation non-cohérente : demander une production de 80 mots sous forme de carte postale.)
- **Propices au développement des ressources** linguistiques et stratégiques ainsi que **des processus cognitifs** (connaître, appliquer, transférer).

On veillera également à clarifier le contrat didactique et à lever les implicites éventuels. On sera particulièrement attentif à la présence d'informations claires relatives au contexte de la situation et aux caractéristiques de la production attendue.

Conformément aux prescrits énoncés par le Référentiel, tant au niveau des savoirs et savoir-faire (ressources linguistiques et stratégiques) qu'au niveau des processus cognitifs, le tableau suivant liste les grandes étapes par lesquelles l'élève devrait passer afin de réaliser la tâche qui lui est proposée via des situations d'apprentissage.

C'est en passant par ces étapes – selon une chronologie variable – que l'élève développera et/ou activera les différentes ressources et processus cognitifs.

Les exemples de situations d'apprentissage proposés ci-après illustrent la mise en œuvre concrète de la méthodologie que les élèves devront appliquer en vue de réaliser la tâche inhérente à toute situation d'apprentissage.

**Tableau générique des démarches à mettre en œuvre en vue de réaliser
une tâche inhérente à toute situation de communication
(en apprentissage et/ou en évaluation)**

<i>Situations de communication réceptives</i>	<i>Situations de communication productives</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les ressources nécessaires à la compréhension : <ul style="list-style-type: none"> - ressources linguistiques à activer/à développer : <ul style="list-style-type: none"> ▶ ressources lexicales ; ▶ ressources grammaticales ; ▶ ressources phonologiques (pour les compréhensions à l'audition) ; ▶ ressources graphiques (pour les compréhensions à la lecture). - ressources stratégiques à activer/à développer. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les ressources nécessaires à la production : <ul style="list-style-type: none"> - ressources linguistiques à activer/à développer : <ul style="list-style-type: none"> ▶ ressources lexicales ; ▶ ressources grammaticales ; ▶ ressources phonologiques (pour les productions orales) ; ▶ caractéristiques des différents types d'écrit (pour les productions écrites). - ressources stratégiques à activer/à développer.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier le type de document proposé. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les caractéristiques du type de production attendue.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construire la compréhension du document : <ul style="list-style-type: none"> - identifier les éléments constitutifs du message grâce aux ressources linguistiques et stratégiques ; - les mettre en lien pour en dégager les informations essentielles ; - repérer les informations pertinentes en fonction de la tâche et de son contexte (= situation de communication). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaborer la production attendue : <ul style="list-style-type: none"> - identifier les éléments constitutifs de la production attendue ; - structurer la production de façon pertinente : <ul style="list-style-type: none"> ▶ en fonction du type de production attendue et de ses caractéristiques ; ▶ en fonction de la tâche et de son contexte (= situation de communication) ; ▶ en utilisant de façon adéquate les ressources linguistiques et stratégiques.

Exemples de situations d'apprentissage

Chacune des situations d'apprentissage proposées ci-après est en lien avec une UAA et la compétence communicative qu'elle vise. On trouvera d'autres exemples de situations d'apprentissage dans l'outil « *Exemples de situations de communication et de séquences de cours* » .

La première situation d'apprentissage présentée ci-après est accompagnée d'une analyse sur la base du tableau générique précédent. Il s'agit d'illustrer comment et en quoi la situation de communication permet de développer et/ou d'activer les différentes ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) et processus cognitifs. Le même schéma d'analyse **peut** évidemment s'appliquer à n'importe quelle autre situation d'apprentissage.

Au départ de la situation d'apprentissage proposée, le professeur fait prendre conscience à l'élève des ressources déjà installées qu'il devra mobiliser mais également des nouvelles ressources dont il aura besoin en vue de réaliser cette tâche. Ces constats donneront sens et motivation à l'apprentissage des nouvelles ressources.

À titre d'exemple, les différentes situations **d'apprentissage** développées ci-après permettent de faire émerger des besoins lexicaux, grammaticaux et stratégiques sur la base desquels l'élève pourra résoudre la tâche communicative qui lui est présentée.

Il est essentiel que les professeurs prennent le temps de faire prendre conscience aux élèves des démarches et stratégies mises en œuvre (voir les différentes activités¹² proposées pour les situations d'apprentissage ci-après). En effet, ce moment métacognitif permettra aux élèves de se réapproprier ces démarches et de les transférer lors de la réalisation d'une autre situation, afin de la gérer en autonomie.

Les situations d'apprentissage suivantes sont reliées aux différents niveaux du CECRL allant du A2+ au B2-. Ce sont en effet les niveaux visés, dans chacune des compétences, pour les 2^e et 3^e degrés des Humanités générales et technologiques, selon que l'on se trouve dans le contexte d'une LM1, d'une LM2 ou d'une LM3 (voir tableau des niveaux  p. 23-24-25). Par ailleurs, le niveau A2- y est également illustré même s'il ne constitue pas un objectif final car il est un passage obligé dans la première phase d'apprentissage tant de la LM2 que de la LM3.

Ces situations sont identifiées à un niveau donné du CECRL mais dans la plupart des cas, cette estimation peut être revue à la baisse ou à la hausse en fonction de ce que les élèves vont apprendre/ont appris. En effet, une même situation peut générer une production orale ou écrite de niveau différent en lien notamment avec les ressources lexicales et grammaticales mises en œuvre (voir annexe 5 ). En ce qui concerne les compréhensions, il est également possible de demander une compréhension plus ou moins globale de supports identiques, ce qui modifie le niveau d'exigence en termes de connaissances linguistiques.

¹² Ces différentes activités ne sont que des propositions. Bien entendu, il y a d'autres façons de faire et le professeur définira ses choix d'activités et la manière de les mettre en œuvre (seul, par paires, en groupe-classe...) à sa meilleure convenance, en fonction des spécificités et des besoins de son groupe-classe.

Une maison à louer

<p>Niveau visé A2- UAA : EE – écrire pour informer</p>	<p>Type de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ à dominante descriptive et informative ▪ formulaire à compléter et texte descriptif 																																																								
<p>Contexte :</p> <p>Ta voisine qui est âgée de 72 ans décide de vendre sa maison. Comme de nombreux Anglais sont intéressés par l'achat de maisons dans ta région, elle te demande ton aide.</p> <p>Tâche :</p> <p>La voisine te remet le formulaire à remplir qu'elle a trouvé sur Well'Home.uk.</p> <p>Complète ce formulaire, puis rédige une description de son habitation en la mettant au mieux en valeur. Ta présentation doit compter environ 80 mots.</p>																																																									
 <p>Well'Home.uk</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/> Sale</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">or</td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/> Rent</td> <td style="width: 40%; text-align: right;">Basic information</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Type :</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Size :</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Rooms (+ numbers)</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> kit.</td> <td colspan="3">.....</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> bdr.</td> <td colspan="3">.....</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> sit.rm</td> <td colspan="3">.....</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> bthrm.</td> <td colspan="3">.....</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> gar.</td> <td colspan="3">.....</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> gdn.</td> <td colspan="3">.....</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> other :</td> <td colspan="3">.....</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Note : <input type="checkbox"/> Tick, if yes...</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Situation/neighbourhood</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Possible activities in the area</td> <td colspan="2"></td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> Sale	or	<input type="checkbox"/> Rent	Basic information	Type :				Size :				Rooms (+ numbers)				<input type="checkbox"/> kit.			<input type="checkbox"/> bdr.			<input type="checkbox"/> sit.rm			<input type="checkbox"/> bthrm.			<input type="checkbox"/> gar.			<input type="checkbox"/> gdn.			<input type="checkbox"/> other :			Note : <input type="checkbox"/> Tick, if yes...				Situation/neighbourhood				Possible activities in the area			
<input type="checkbox"/> Sale	or	<input type="checkbox"/> Rent	Basic information																																																						
Type :																																																									
Size :																																																									
Rooms (+ numbers)																																																									
<input type="checkbox"/> kit.																																																								
<input type="checkbox"/> bdr.																																																								
<input type="checkbox"/> sit.rm																																																								
<input type="checkbox"/> bthrm.																																																								
<input type="checkbox"/> gar.																																																								
<input type="checkbox"/> gdn.																																																								
<input type="checkbox"/> other :																																																								
Note : <input type="checkbox"/> Tick, if yes...																																																									
Situation/neighbourhood																																																									
Possible activities in the area																																																									

Descriptive text

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tableau des démarches à mettre en œuvre en vue de réaliser la tâche

<p>Identifier les ressources nécessaires</p>	<p><i>Linguistiques (au niveau A2-)</i></p> <p><i>Lexicales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habitat, environnement. ▪ Loisirs. <p><i>Grammaticales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>There is/are.</i> ▪ Prépositions de lieu. ▪ <i>Can.</i> ▪ <i>Have got.</i> ▪ Phrase simple +/-. <p><i>Stratégiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anticiper le vocabulaire et les éléments grammaticaux nécessaires. ▪ Repérer et décoder les abréviations du document à compléter. ▪ Utiliser sa connaissance du monde. ▪ Se forger une reproduction mentale de la production attendue. ▪ Réfléchir aux éléments constitutifs du message et à son organisation.
<p>Identifier le type de production attendue</p>	<p>Formulaire à compléter et texte descriptif.</p>
<p>Élaborer la construction du document à produire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les informations en lien avec les différents items du formulaire à compléter. ▪ Élaborer la liste des éléments à décrire (pièces, situation de la maison, ameublement éventuel...). ▪ Rassembler les “outils linguistiques” (lexique, structures...) en vue d’écrire le texte attendu. ▪ Éventuellement, se servir d’une grille d’(auto)évaluation pour relire sa production et l’améliorer si nécessaire.

Activité 1 : travail individuel

Stratégie travaillée : anticipation ; se forger une représentation mentale de la production attendue.

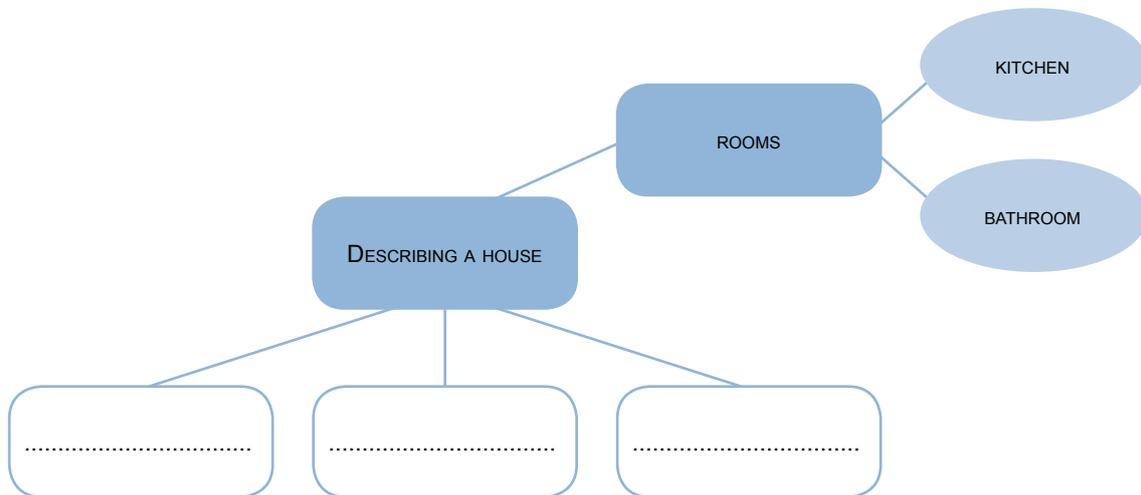
Lis le contexte et la tâche qui te sont donnés. Quelles informations devras-tu donner ? Imagine cette maison ? Dessine-en un plan simple. Tu peux aménager le plan comme tu le veux. Il sera la base de ta description.

Activité 2 : travail individuel ou par paires

Stratégie travaillée : anticiper le vocabulaire nécessaire.

Complète le mind-map ci-dessous : notes-y les thèmes à développer (voir formulaire) pour répondre à la tâche et pour chaque thème, écris quelques mots-clés.

N'hésite pas à ajouter des branches ou des sous-branches.



Activité 3 : oralement en groupe-classe

Stratégie travaillée : travail sur les mots-clés ; utiliser sa connaissance du monde.

Observe la fiche à compléter. Sais-tu ce que signifient les abréviations ?

Pourquoi utiliser des abréviations ?

Activité 4 : travail individuel ou par paires

Stratégie travaillée : anticiper les éléments grammaticaux nécessaires.

Quelles notions grammaticales pourraient être utiles pour rédiger ta description ? Intègre ceci au mind-map commencé à l'activité 2 (ajoute une branche « Grammaire » et des sous-branches avec les différentes notions).

Activité 5: travail individuel

Stratégie travaillée : réfléchir aux éléments constitutifs du message et à son organisation.

À partir du mind-map précédent, définis les différentes parties (paragraphes) de ta description.

Astuce - Si tu ne suis pas le même découpage que dans le mind-map, utilise des couleurs pour rassembler les éléments du mind-map en fonction de ton propre découpage. (Exemple : colorie en jaune tout ce qui a un rapport avec les pièces du rez-de-chaussée.)

Activité 6 : travail individuel

- a. Sur la base de ton croquis et du vocabulaire connu, complète la partie « formulaire » du document « Well'Home.uk ».
- b. À partir de tous les éléments rassemblés dans les activités précédentes, rédige le texte de présentation (en respectant les consignes).

Au voleur !

<p>Niveau visé A2- UAA : EOEl – parler pour informer</p>	<p>Type de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ à dominante narrative ▪ conversation entre deux personnes
<p>Contexte :</p> <p>Ce jeudi matin, l'école est en effervescence. En effet, des copies d'examen ont été volées la veille dans le bureau du directeur ! La police enquête et tous les élèves sont suspectés.</p> <p>Tâche :</p> <p><i>Rôle A</i></p> <p>Tu es élève dans cette école et tu vas être interrogé par les policiers car ils veulent connaître le déroulement de ta journée du mercredi.</p> <p>Donne le plus de détails possible afin de prouver que tu n'es pas l'auteur de ce vol. Réponds aux questions de l'enquêteur.</p> <p><i>Rôle B</i></p> <p>Tu es un jeune inspecteur/trice de police et tu interrogues un élève à propos de ce vol pour vérifier son emploi du temps de la veille.</p>	

Activité 1 : travail par paires, puis en groupe-classe

Stratégie travaillée : anticipation du contenu de la production.

Lis attentivement le contexte et la tâche. Avec un autre élève, listez, en français, les sujets qui pourraient être traités durant cet interrogatoire. Comparez ensuite avec les idées listées par les autres paires d'élèves. Sans doute pourrez-vous enrichir votre liste.

Activité 2 : Travail par paires

Stratégie travaillée : utiliser et comprendre le non verbal.

a. Parfois les gestes ou les mimiques en disent plus long que les mots. Entraîne-toi à comprendre ce que ces personnes expriment. À côté de chacune des affirmations listées ci-après, note le chiffre correspondant à un des smileys suivants :

 <p>1</p>	 <p>2</p>	 <p>3</p>	 <p>4</p>	 <p>5</p>
 <p>6</p>	 <p>7</p>	 <p>8</p>	 <p>9</p>	 <p>10</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ : je me sens mal ▪ : je ne comprends pas ▪ : je suis triste ▪ : je suis en colère ▪ : je suis enthousiaste 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ : je suis mal à l'aise ▪ : je suis d'accord ▪ : je suis surpris(e) / étonné(e) ▪ : je suis content(e) ▪ : j'ai peur 			

- b. Et toi, comment manifestes-tu ces divers messages ? Choisis une idée parmi celles reprises ci-dessus et « mime »-la à ton partenaire. Si tu es efficace, il comprendra. Ensuite, inversez les rôles jusqu'à ce que la liste soit épuisée.

Activité 3 : *individuellement puis correction en groupe-classe*

Stratégie travaillée : *anticipation du vocabulaire et des structures utiles à l'interrogatoire.*

Dispositif mis en place par le professeur : **construire 6 posters avec, sur chacun, une série différente de mots interrogatifs.** Déposer chacun de ces posters sur 6 tables différentes disposées à divers endroits de la classe. Les élèves répartis en 6 groupes se positionnent devant une table.

- a. En se basant sur les interrogatifs mentionnés sur le poster, chaque élève inscrit une (ou deux) questions(s) en lien avec les sujets listés durant l'activité 1. Les élèves disposent pour cela d'environ 3 minutes.
- b. Au bout de ce temps, le professeur donne un signal, tout le groupe se déplace vers la table suivante. Les élèves y produisent à nouveau une série de questions à l'aide des mots interrogatifs repris sur ce deuxième poster. Et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les groupes soient passés par les 6 posters.
- c. Si le temps le permet, les élèves peuvent apporter d'éventuelles corrections aux questions proposées par les groupes précédents.
- d. Corrections des différentes questions en groupe-classe.

Activité 4 : *travail en grands groupes voire classe entière*

Stratégie travaillée : *veiller à la pertinence.*

« **Questions battle** »

- a. Les élèves sont en cercle. Une petite balle légère est disponible. Les posters de l'activité 3 sont maintenant affichés et servent de support à l'activité.
- b. Au début tous les élèves sont des joueurs. Le premier élève pose une question issue d'un des posters à un condisciple (lancer de balle). Au fur et à mesure, les élèves éliminés deviennent « juges », avec le professeur, de la qualité des réponses fournies par les autres joueurs.
- c. Si le receveur y répond adéquatement, il reste debout et continue à jouer. Dans le cas contraire, il s'assoied et devient juge. Le « jeu » continue jusqu'à ce que le nombre d'élèves fixé pour la fin soit atteint. (N.B. Ce nombre doit être clairement fixé avant le début de l'activité.)

Activité 5 : *individuellement puis correction en groupe-classe*

Stratégie travaillée : *planification des idées.*

Avant de commencer le jeu de rôles (et en fonction de ton rôle), organise tes idées.

Réalise un schéma heuristique (mind-map) OU dresse une liste où tu vas relever les différentes idées que tu pourrais développer lors de l'interrogatoire.

Rencontres bilingues

Niveau visé A2+ UAA : CA - écouter pour (s')informer Situation de communication réelle « mission »	Type de support : <ul style="list-style-type: none">▪ informatif et explicatif▪ message audio/vidéo										
Contexte : <p>Dans le cadre du cours de néerlandais, ton professeur organise une rencontre entre les élèves de ta classe et ceux d'une classe néerlandophone.</p> <p>En vue de préparer la première rencontre, chaque élève néerlandophone se présente via un message audio/une capsule vidéo déposé(e) sur la plateforme web de l'école.</p> Tâche : <ul style="list-style-type: none">▪ regarde les vidéos ou écoute les enregistrements audio ;▪ trouve, pour chaque élève de ton sous-groupe, l'élève néerlandophone qui lui correspond le mieux et expliques-en les raisons. <p><i>NB.- Pour faire cela, tu as à ta disposition les fiches relatives aux 4 élèves de ton sous-groupe (voir exemple de fiche ci-dessous et que chacun aura complété (en français ou mieux en néerlandais)).</i></p> <table border="1" data-bbox="293 976 1299 1585"><thead><tr><th>Exemple de fiche à compléter en vue de se présenter/ Voorbeeld van fiche om zich voor te stellen.</th></tr></thead><tbody><tr><td>Naam :</td></tr><tr><td>Voornaam :</td></tr><tr><td>Leeftijd :</td></tr><tr><td>Woonplaats :</td></tr><tr><td>Familie :</td></tr><tr><td>Hobby's :</td></tr><tr><td>Mijn voorkeuren : (voedsel, kleren...)</td></tr><tr><td>Gewoonlijke organisatie van mijn week :</td></tr><tr><td>En nog wat meer :</td></tr></tbody></table>		Exemple de fiche à compléter en vue de se présenter/ Voorbeeld van fiche om zich voor te stellen.	Naam :	Voornaam :	Leeftijd :	Woonplaats :	Familie :	Hobby's :	Mijn voorkeuren : (voedsel, kleren...)	Gewoonlijke organisatie van mijn week :	En nog wat meer :
Exemple de fiche à compléter en vue de se présenter/ Voorbeeld van fiche om zich voor te stellen.											
Naam :											
Voornaam :											
Leeftijd :											
Woonplaats :											
Familie :											
Hobby's :											
Mijn voorkeuren : (voedsel, kleren...)											
Gewoonlijke organisatie van mijn week :											
En nog wat meer :											

Activité 1 : (avant d'écouter les enregistrements) travail individuel ou par paires

Stratégie travaillée : anticipation du contenu ; identification des thèmes abordés et de mots-clés en néerlandais.

Tu reçois ces messages dans le cadre de la préparation de votre rencontre avec les élèves de l'autre école.

Sur la base de la fiche type :

- a. Noter, en français, les thèmes généraux probablement abordés dans les différentes présentations des élèves néerlandophones.
- b. Noter, **en néerlandais**, en face des thèmes repérés, des mots qui y correspondent. Cela permettra de reconnaître plus vite ces mots s'ils sont utilisés dans le message.

Thèmes abordés	Mots-clés en néerlandais

Activité 2 : travail individuel puis en sous-groupes

Stratégie travaillée : analyse de la consigne.

- a. Relis le contexte et la tâche et reformule avec tes mots ce que tu vas devoir faire.
- b. Lis les fiches des élèves francophones de ton groupe et surlignes-y les mots-clés qui t'aideront à leur attribuer un correspondant.
- c. Compare tes réponses avec celles de tes partenaires. Sur la base de vos échanges, enrichis ta réponse si nécessaire.

Activité 3 : (lors de l'écoute des enregistrements) travail individuel, puis par paires

Stratégie travaillée : identification de mots-clés.

Écoute les différents messages des élèves néerlandophones.

Pour chaque élève néerlandophone, note en néerlandais les mots-clés qui te permettent d'identifier les informations qu'il/elle donne sur lui/elle.

Dans un deuxième temps, compare tes réponses avec celles de ton voisin et complète ta liste si nécessaire.

<i>Leerling 1</i>	Mots-clés

<i>Leerling 2</i>	Mots-clés

<i>Leerling 3</i>	Mots-clés

<i>Leerling 4</i>	Mots-clés

Activité 4 : travail individuel

Stratégie travaillée : vérification de la pertinence.

Réécoute les enregistrements et, sur la base des informations recueillies dans les activités précédentes, complète la fiche suivante.

<p>L'élève 1 pourrait correspondre avec</p> <p>car (donne un maximum de raisons)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>L'élève 2 pourrait correspondre avec</p> <p>car (donne un maximum de raisons)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>L'élève 3 pourrait correspondre avec</p> <p>car (donne un maximum de raisons)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>L'élève 4 pourrait correspondre avec</p> <p>car (donne un maximum de raisons)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Vacances à la montagne

<p>Niveau visé A2+</p> <p>UAA : EOSI - parler pour informer et faire agir</p>	<p>Type de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ à dominante narrative et injonctive ▪ message vocal
<p>Contexte :</p> <p>Tu es en vacances d’hiver à la montagne. Tes parents te proposent d’inviter ton correspondant allemand à vous rejoindre pour passer quelques jours ensemble.</p> <p>Tâche :</p> <p>Tu lui laisses donc un message vocal dans lequel tu l’invites. Tu lui expliques le programme des activités prévues avec ta famille et le temps qu’il fait afin qu’il puisse préparer sa valise et prévoir tout ce qui est nécessaire.</p>	

Activité 1 : travail individuel et par paires

Stratégie : envisager les informations à communiquer ; se forger une reproduction mentale de la production attendue ; réfléchir aux éléments constitutifs du message et à son organisation.

- a. Lis attentivement la situation et la tâche, souligne en couleur les éléments qui te permettront d’élaborer ta production orale.
- b. Ensuite, compare avec ce que ton partenaire a souligné et discutez des différences éventuelles.
- c. En te basant sur les éléments que tu as soulignés, complète le tableau suivant :
 - note les différents thèmes dont tu vas parler en langue cible ;
 - puis numérote-les en fonction de l’ordre dans lequel tu souhaites les présenter.

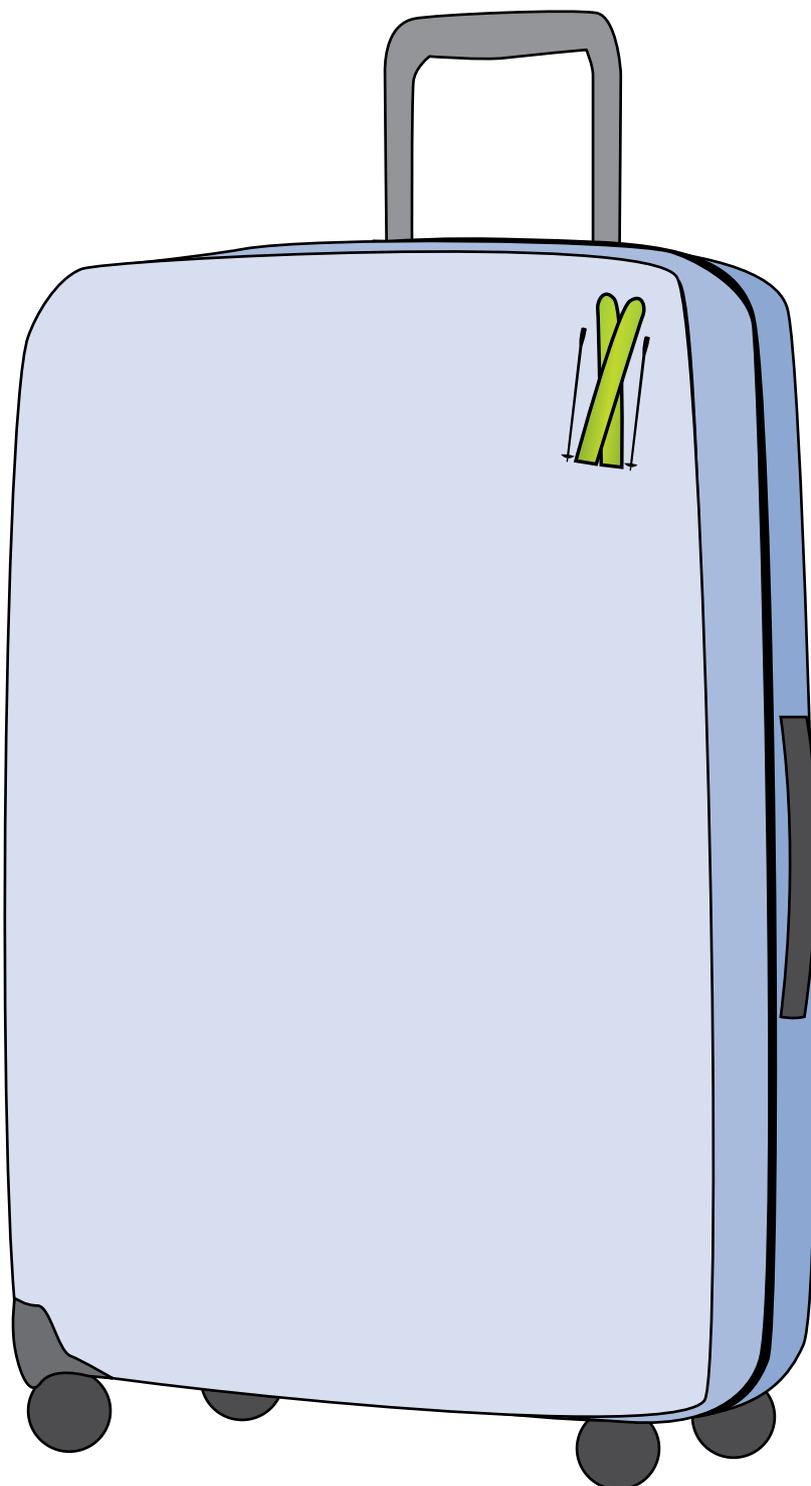
Thèmes abordés	Ordre des thèmes

Activité 2 : travail individuel ou par paires

Stratégie : anticiper le vocabulaire.

Dans la valise ci-dessous note, en langue cible, le nom :

- de tous les vêtements que ton ami pourra emporter pour ce genre de vacances ;
- des objets divers qui lui seront utiles.



Activité 3 : travail individuel ou par paires

Stratégie : anticiper le vocabulaire.

Décris le temps qu'il fait sur chacune de ces illustrations.



Activité 4 : travail individuel ou par paires

Stratégie : anticiper le vocabulaire.

a. Parmi les propositions suivantes, quelles activités de loisirs **peuvent se faire spécifiquement à la montagne ?**

Laufen – schwimmen – tauchen – spazieren – reiten – Ski laufen – malen – klettern – fischen – Fußball spielen – Schlitten fahren – nähen – stricken

b. Cite aussi 5 activités que tu peux faire le soir à l'intérieur.

Activité 5 : travail individuel ou par paires

Stratégie : anticiper les notions grammaticales.

Quel(s) genre(s) de messages vas-tu transmettre à ton ami ?	Pour chaque type de message, de quelles notions grammaticales penses-tu avoir besoin ? (Tu peux en citer plusieurs pour un même genre de message)
Narratif	
Descriptif	
Injonctif (ordre)	
explicatif	

Activité 6 : travail par paires

Stratégie : oser prendre des risques ; utiliser sa connaissance du monde.

Il est essentiel que ton non verbal et ton intonation disent la même chose que tes mots !

- a. Avec ton partenaire, listez 3 émotions différentes ;
- b. puis entraînez-vous en jouant ces différentes émotions pour dire le petit texte suivant : l'un lit et l'autre devine l'émotion mimée.

Hallo ! Wie geht's?

Es regnet wieder.

Ich muss den ganzen Nachmittag fernsehen.

Réserver un voyage

<p>Niveau visé A2+</p> <p>UAA : EOEI – parler avec quelqu’un pour (s’) informer, faire agir et exprimer des opinions</p>	<p>Type de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ à dominante injonctive et explicative ▪ dialogue téléphonique
<p>Fiches de jeu de rôle</p> <p>Rôle A</p> <p>Contexte</p> <p>Dans le cadre de ton travail, tu dois te rendre à Rome du 15 au 17 octobre et tu souhaites réserver un vol et un hôtel. Tu disposes d’un budget de 400 € que tu ne peux en aucun cas dépasser sans l’accord de ton patron.</p> <p>Tâche</p> <p>Tu téléphones à l’agence de voyage pour t’informer des horaires, du prix, des disponibilités... Tu demandes conseil pour un hôtel près du centre, confortable mais pas trop cher.</p> <p>Modalités de réalisation</p> <p>Ton partenaire commence la conversation et tu la termines.</p> <p>Votre conversation doit durer environ 4 minutes.</p>	
<p>Rôle B</p> <p>Contexte</p> <p>Tu es préposé(e) aux réservations dans une agence de voyage.</p> <p>Tâche</p> <p>Tu réponds à un appel téléphonique et tu tentes de satisfaire le client. Malheureusement, tu ne peux répondre à ses demandes.</p> <p>Tu proposes d’autres alternatives au client.</p> <p>Modalités de réalisation</p> <p><i>Sers-toi des documents professionnels dont tu disposes.</i></p> <p>Tu commences la conversation et ton partenaire la termine.</p> <p>Votre conversation doit durer environ 4 minutes.</p>	
<p><i>NB - on peut rendre cette situation plus équilibrée si le rôle A est un(e) secrétaire et réserve pour son patron qui lui a donné quelques desiderata.</i></p>	

Remarque générale pour toutes les expressions orales en interaction : *en fin d’apprentissage, les élèves ne reçoivent que leur rôle car ils doivent être capables de gérer l’inattendu venant des interventions de leur interlocuteur. Par contre, en début d’apprentissage, il peut être très utile de connaître le rôle de l’autre afin de pouvoir se préparer à ce qu’il va demander. Par la suite, on travaillera progressivement l’anticipation de ce qui pourrait être dit/demandé et in fine la gestion de l’inattendu.*

Activité 1 : travail individuel puis partage par paires

Stratégie travaillée : se forger une représentation mentale de la production attendue.

Lis la situation de communication et réponds aux questions qui suivent.

1. De quel type de conversation s'agit-il ?
2. Quel est mon rôle et qui est mon interlocuteur ?
3. Quelles sont les raisons de l'appel ? Quels aspects vais-je devoir développer ?

Activité 2 : travail individuel puis éventuellement partage par paires

Stratégie travaillée : tirer de son répertoire une série de ressources appropriées.

En tenant compte de la spécificité de la conversation à jouer, de quelles fonctions langagières vais-je avoir besoin **pour commencer, entretenir et terminer cette conversation** ?

Si nécessaire, on pourra proposer une liste de fonctions langagières parmi lesquelles, l'élève devra pointer celles qui conviennent.

Activité 3 : travail individuel puis partage par paires

Stratégie travaillée : sélectionner les ressources linguistiques nécessaires.

Quels aspects linguistiques vais-je devoir mobiliser pour exprimer :

	Vocabulaire et fonctions langagières	Notions grammaticales
Le souhait		
Le refus		
Le regret		
Le désaccord		
Une proposition		
Le temps (heure , date, jour, avec précision)		
La localisation d'un endroit		
Le coût (budget, frais,...)		
Les modalités de paiement		
Les commodités de la chambre		

Activité 4 : travail individuel puis éventuellement partage par paires

Stratégie travaillée : envisager les informations à communiquer.

- Dresse un plan des différentes étapes possibles pour cette conversation (supports possibles : mindmap, plan linéaire, tableau ...).

Activité 5 : travail en quatuor

Stratégie travaillée : identifier les indicateurs non-verbaux, les stratégies de communication spécifiques à l'oral (regard, gestes, mimiques, intonation...)...

Deux élèves jouent le jeu de rôle qu'ils ont préparé devant deux autres élèves qui observent leur prestation sur la base d'une grille d'observation. Ensuite, on inverse les rôles.

La grille d'observation peut :

- soit être proposée par le professeur qui l'élabore en fonction de ce qu'il voudrait mettre en lumière chez ses élèves (et dans ce cas, le professeur donnera quelques explications sur les critères et la procédure d'observation aux élèves avant la réalisation de l'activité) ;
- soit être construite dans un travail collaboratif en groupe-classe.

Photos de famille

Niveau visé B1- UAA : EE – écrire pour informer et exprimer des sentiments	Type de production: <ul style="list-style-type: none">▪ texte descriptif, narratif et explicatif▪ mail
Contexte : <p>Ta correspondante t'a demandé de lui présenter ta famille à travers des photos. En choisissant tes photos, tu en as trouvé une où l'on voit ta grand-mère avec un objet qui est très important pour elle. Tu décides de l'envoyer à ta correspondante.</p> Tâche : <p>Rédige un mail en langue cible d'une longueur de 200 mots environ adressé à ta correspondante.</p> <p>Raconte l'histoire qu'évoque cette photo et comment cet objet est arrivé dans la vie de ta grand-mère. Explique pourquoi il est si spécial pour elle.</p>	

Remarque : les activités proposées ci-dessous le sont de manière individuelle. Il est aussi possible de faire suivre chacune de ces démarches individuelles par un moment d'échange par paires. Ceci afin d'apprendre à développer un esprit critique et d'enrichir aussi les ressources des uns et des autres.

Activité 1 : travail individuel

Stratégies travaillées : se forger une représentation mentale de la production attendue ; identification du contenu et de la forme du message.

Lis le contexte et la tâche et réponds aux questions suivantes :

- Quel type d'écrit dois-je produire ?
 - ▶ Forme (mail, article, ...)
 - ▶ Contenu (description, narration, injonction.... ?).
- Qui est mon destinataire ? Quelle influence cela aura-t-il sur ma façon de m'exprimer ?
- Quel(s) sujet(s) et quel(s) aspect(s) dois-je aborder dans mon texte ?
- Comment vais-je pouvoir commencer et terminer mon texte dans le respect du type d'écrit ?

Activité 2 : travail individuel

Stratégies travaillées : réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation ; vérifier la pertinence avec la tâche.

Avant de commencer la rédaction de ta production écrite, construis un support sur la base duquel tu pourras ensuite élaborer ton texte. Aide-toi des questions suivantes :

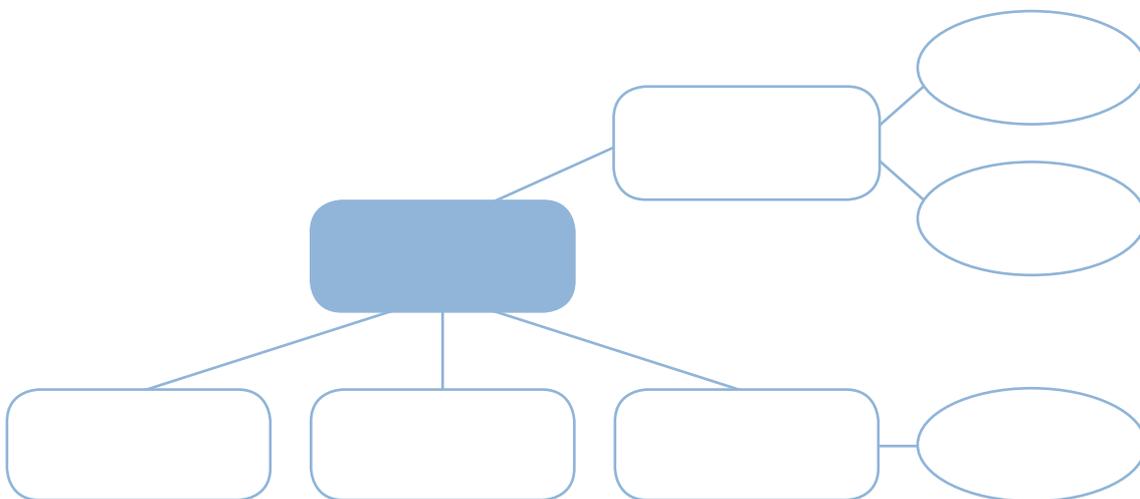
- J'identifie/je choisis les éléments que je vais développer dans chacun de mes paragraphes (je peux m'appuyer sur les questions de base : comment/qui/quoi/combien/où/quand/pourquoi).
- Je réfléchis à un ordre dans lequel je pourrais aborder les aspects que je souhaite développer.
- Je fais un plan de mon texte à l'aide de mots-clés (supports possibles : mindmap, plan linéaire, tableau ...).
- Je relis mon plan et vérifie qu'il contient les éléments demandés dans la tâche.

Activité 3 : travail individuel

Stratégie travaillée : anticipation des ressources linguistiques nécessaires.

En fonction des différentes informations et des différentes parties de l'écrit identifiées plus haut,

- De quelle manière vais-je marquer :
 - ▶ la chronologie ;
 - ▶ les liens logiques (causalité, conséquence, ...) ;
 - ▶ ...
 - ▶ quelle(s) implication(s) l'utilisation de ces marqueurs va-t-elle avoir sur la structure de mes phrases ?
- De quels éléments lexicaux (vocabulaire spécifique) vais-je avoir besoin en rapport avec chacun des sujets et aspects à développer ? Complète le mind map suivant en l'adaptant à tes besoins :



- Quelles sont les structures grammaticales qui vont pouvoir soutenir et enrichir ma description, ma narration, mon explication ... ? Par exemple :
 - ▶ Quels temps vais-je devoir utiliser dans mes différents paragraphes et pourquoi ?
 - ▶ Quelles notions grammaticales peuvent-elles soutenir une description ?
 - ▶ ...
- Quelles fonctions langagières peuvent-elles être utiles pour bien identifier les différentes intentions de cet écrit?

Activité 4 : travail individuel

Stratégie travaillée : relire sa production et remédier.

Sur la base de la grille d'évaluation de l'expression écrite en vigueur dans ta classe, vérifie la pertinence et l'exactitude au niveau des grands critères.

PS. Le professeur pourra différencier le travail en fonction des faiblesses habituelles des uns et des autres. Il désignera alors à chacun le ou les items sur lequel/lesquels son attention doit être portée en priorité.

Dries, de mobiele fietsenmaker

<p>Niveau visé B1- (sur la base d'un extrait, ciblé par exemple de 0 à 2.15 + 4.15 à 4.37)</p> <p>B1+ (sur la base de toute la vidéo [environ 5 minutes]).</p> <p>UAA : Écouter pour s'informer</p>	<p>Type de support :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ à dominante explicative ▪ vidéo 														
<p>Sur la base de la vidéo « Dries, de mobiele fietsenmaker » - Nedbox – https://www.nedbox.be/teaser/dries-de-mobiele-fietsenmaker?niveau=2&vaardigheid=2</p>															
<p>Contexte</p> <p>Avec des amis, vous vous renseignez sur des métiers un peu hors du commun. Tu viens de trouver une vidéo qui répond bien à ce que vous cherchez.</p> <p>Tâche</p> <p>Regarde la vidéo ; complète, en français, la fiche que tu as préparée avec toutes les informations utiles à ta recherche et que tu repèreras dans cette capsule vidéo.</p> <p>Fiche à compléter</p>															
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="231 907 1364 974">Fiche métier</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="231 974 614 1041">Nom du métier</td> <td data-bbox="614 974 1364 1041"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="231 1041 614 1131">Diplôme nécessaire pour exercer ce métier</td> <td data-bbox="614 1041 1364 1131"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="231 1131 614 1198">Matériel nécessaire</td> <td data-bbox="614 1131 1364 1198"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="231 1198 614 1265">Horaire de travail</td> <td data-bbox="614 1198 1364 1265"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="231 1265 614 1332">Avantage(s) du métier</td> <td data-bbox="614 1265 1364 1332"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="231 1332 614 1377">Inconvénient(s) du métier</td> <td data-bbox="614 1332 1364 1377"></td> </tr> </tbody> </table>		Fiche métier		Nom du métier		Diplôme nécessaire pour exercer ce métier		Matériel nécessaire		Horaire de travail		Avantage(s) du métier		Inconvénient(s) du métier	
Fiche métier															
Nom du métier															
Diplôme nécessaire pour exercer ce métier															
Matériel nécessaire															
Horaire de travail															
Avantage(s) du métier															
Inconvénient(s) du métier															

Activité 1 : travail individuel ou par paires

Stratégie travaillée : anticiper le contenu du message ; formuler des hypothèses.

- a. Relève dans le contexte et la tâche des indices (des mots clés) qui vont t'aider à anticiper le contenu de la vidéo que tu vas regarder.
- b. Regarde la vidéo une première fois (**sans** le son) et coche dans la liste que tu as élaborée lors de l'étape a. ce qui semble se confirmer.
- c. Visionne la vidéo une deuxième fois (cette fois **avec** le son) et complète la liste d'indices (en te servant des mots entendus mais aussi des supports visuels).

À la fin du travail, tu reprendras cette liste pour vérifier si tu avais bien anticipé le contenu global de la vidéo.

Activité 2 : travail individuel ou par paires

Stratégie travaillée : anticiper les éléments lexicaux.

Examine la fiche que tu dois compléter. Pour chacun des domaines à traiter, note quelques mots ou expressions que tu pourrais peut-être entendre dans la vidéo.

Fiche métier	
Nom du métier	
Diplôme nécessaire pour exercer ce métier	
Matériel nécessaire	
Horaire de travail	
Avantage(s) du métier	
Inconvénient(s) du métier	

Activité 3 : travail individuel puis par paires

Stratégie travaillée : formuler des hypothèses de contenu sur la base d'indices (linguistiques et non linguistiques) puis vérifier ces hypothèses.

Écoute maintenant la vidéo et complète individuellement ta fiche (voir tâche) avec les éléments d'information que tu as repérés.

Avec ton partenaire, comparez ensuite vos réponses, discutez et décidez ce qui doit être conservé, supprimé ou modifié. Une dernière écoute vous permettra de vérifier si vos choix sont corrects ou pas et, éventuellement, de les adapter.

Bonheur

Niveau visé B1+	Type de production :
UAA : EOSI – parler sans interaction pour informer et exprimer des opinions et des sentiments	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte descriptif et explicatif ▪ monologue (micro-trottoir)
<p>Contexte :</p> <p>La Loterie Nationale réalise une série d’interview de type « micro-trottoir » sur le bonheur. Tu acceptes de participer et de présenter ta position face aux points suivants :</p> <p>Que ferais-tu et que ne ferais-tu plus si tu gagnais au lotto ? Est-ce que cela te garantirait le bonheur ? Pourquoi ou pourquoi pas ?</p> <p>Tâche :</p> <p>Après avoir pris connaissance du sujet, tu présentes ton avis. Structure ta réponse en fonction de tes priorités.</p>	

Remarque : les activités proposées ci-dessous le sont de manière individuelle. Il est aussi intéressant de faire suivre chacune de ces démarches individuelles par un moment de mise en commun par paires, trios ou quatuors. Ceci notamment afin d’enrichir les ressources des uns et des autres.

Activité 1 : travail individuel

Stratégies travaillées : se forger une représentation mentale de la production attendue ; sélectionner des ressources lexicales appropriées.

Lis la consigne et identifie les différents aspects que tu vas devoir traiter. Pour chacun de ces aspects, liste quelques mots ou expressions qui pourraient t’être utiles. Complète le tableau suivant (en utilisant le nombre de lignes qui te semblent nécessaires – tu peux bien entendu en ajouter).

Aspects à traiter	Ressources lexicales utiles

Activité 2 : travail individuel

Stratégie travaillée : sélectionner les ressources grammaticales appropriées.

Reprends les différents aspects à traiter et pour chacun, liste les temps/structures dont tu vas avoir besoin pour les traiter.

Activité 3 : travail individuel

Stratégies travaillées : s'appuyer sur des expériences antérieures ; envisager les informations à communiquer.

Afin de pouvoir structurer ta réponse et de pouvoir présenter ton avis de façon cohérente, organise les différentes idées à présenter.

Complète le tableau suivant (avec des mots-clés en langue cible) :

Si tu gagnais au lotto, dans ton quotidien...	Envisage les conséquences de ces choix
Que ferais-tu davantage que maintenant ?	
Que continuerais-tu à faire ?	
Que ferais-tu moins que maintenant ?	
Que ne ferais-tu plus ?	

Activité 4 : travail individuel

Stratégies travaillées : envisager les informations à communiquer ; sélectionner les ressources lexicales nécessaires.

Tu vas devoir parler de ce qui fait le bonheur. Pour t'y préparer, complète le tableau ci-dessous avec **des mots** qui pourraient t'être utiles.

Notion de bonheur	Aspect matériel	Activités (spéciales)
Substantifs		
Verbes/express. verbales		
Adjectifs (+adverbes gradation)		

OGM

Niveau visé B1+ UAA : CA – écouter pour s’informer	Type de support : <ul style="list-style-type: none">▪ à dominante explicative▪ reportage audio
Contexte <p>Ta maman a acheté une nouvelle sorte de tomates pour le souper, des tomates de couleur inhabituelle et génétiquement modifiées. À cause de cela, un membre de ta famille a refusé d’en manger.</p> <p>Cela t’a interpellé et tu décides de te renseigner pour pouvoir te faire une idée précise sur le sujet. Tu trouves un reportage de la BBC à ce sujet.</p>	
Tâche <p>Écoute le reportage et liste les avantages et les inconvénients de la nourriture génétiquement modifiée en général et des tomates en particulier.</p> <p>Prends des notes en français et organise-les.</p> <p>Source audio : http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/2014/08/140807_6min_purple_tomatoes.shtml</p>	

Les propositions d’activités reprises ci-dessous peuvent servir de trame de travail pour le développement de l’essentiel des stratégies de compréhension à l’audition et constituer la base d’une fiche outil à destination des élèves.

Les différentes étapes suivantes peuvent être réalisées au sein de sous-groupes. Par la suite, si nécessaire, on peut mélanger les membres des différents sous-groupes pour en construire d’autres où chacun peut alors apporter le regard de son groupe initial. Ceci permet d’enrichir et d’étouffer le résultat des différentes réflexions.

Activité 1 : Je décède la consigne :

- Que me demande-t-on ?
- Quel type d’informations vais-je devoir repérer ?
- Quel type de notes attend-on de moi ?

Activité 2 : Avant la première écoute :

en fonction de la situation et de la tâche, j’anticipe

- je formule des hypothèses à propos de ce que je vais entendre (santé, environnement, gout, ...);
- je liste des mots que je suis susceptible d’entendre ;
- je me demande qui pourrait prendre la parole et quels types de position pourraient être défendus (partisan, opposant, journaliste, expert, consommateur, ...);
- ...

Activité 3 : Après la première écoute :

- je valide ou non mes hypothèses : quelles sont celles qui se retrouvent dans le texte ? Quelles sont celles qui ne s’y trouvent pas ?
- j’identifie les éléments suivants :
 - ▶ Combien de personnes prennent la parole ?

Exemple
de fiche
outil pour le
développement
des
stratégies de
compréhension
à l’audition

- ▶ À quel titre ces personnes prennent-elles la parole ?
- ▶ Quelles sont les émotions exprimées ?
- ▶ ...
- j'organise ma prise de notes
 - ▶ en fonction de la tâche ;
 - ▶ en réfléchissant au type d'informations contenues dans le texte ;
 - ▶ en tenant compte de la nature des différents intervenants ;
 - ▶ en prévoyant la seconde écoute.

Activité 4 : Pendant la deuxième écoute :

- je prends note en français :
 - ▶ des idées que j'ai comprises ;
 - ▶ des mots-clés en langue cible, pour les idées encore moins bien comprises.

Activité 5 : Après la deuxième écoute :

- je complète mes notes et les réorganise ;
- je formule des hypothèses quant aux mots en langue cible qui semblent importants et dont je n'ai pas compris le sens ;
- j'identifie les endroits où il faudra être attentif lors de la 3^e écoute.

Activité 6 : Pendant la troisième écoute :

- j'infère le sens des mots incompris à partir du contexte et/ou de leur morphologie.

Activité 7 : Après la troisième écoute :

- je vérifie mes notes ;
- j'y sélectionne les éléments pertinents par rapport à la tâche¹³.

¹³ Pour certains cette étape peut déjà commencer après la deuxième écoute.

Ecotourisme

Niveau visé B2- UAA : CL – lire pour s’informer	Type de support : <ul style="list-style-type: none">▪ à dominante informative▪ article de magazine
Contexte <p>Ta classe prépare actuellement le voyage de fin d’année. Une des propositions défendues par des élèves soucieux de protéger l’environnement est l’écotourisme. Tu es un peu sceptique et décides de te renseigner à ce sujet pour voir si c’est quelque chose de sérieux ou juste un nouveau concept à la mode.</p>	
Tâche <p>Lis l’article ci-joint et relève-y les reproches faits à l’écotourisme ainsi que les conditions indispensables pour que ce genre de tourisme respecte réellement l’environnement.</p>	
Modalités <ul style="list-style-type: none">▪ Prends des notes <u>structurées</u> en <u>français</u>.▪ Donne des exemples quand c’est possible.▪ L’usage du <u>dictionnaire</u> est permis pendant 10 minutes.	
Références du support : extrait d’un article du magazine Speakeasy, année 2003-2004, vol.4 (mois de mai).	

Activité 1 : travail individuel puis partage par paires

Stratégies travaillées : compréhension de la consigne ; organisation de la réponse.

La première chose importante est de bien comprendre ce qu’on attend de toi.

a. Voici quelques exemples de situations de communication¹⁴ de compréhension à la lecture. Pour chacune d’elles, lis la consigne et

- reformule les informations que tu dois identifier dans le texte ;
- repère les mots-clés qui vont te permettre d’**organiser** les différentes informations de ta réponse ;
- sur la base de ces mots-clés, **structure** ta feuille de réponse pour pouvoir indiquer directement les différents éléments à l’endroit adéquat.

1. **Contexte**

L’an prochain, ton école projette de monter une exposition sur les années 70 et la façon de vivre des jeunes à cette époque. Chaque classe a été chargée d’une partie de la préparation de cet événement. Tu as reçu la tâche de récolter des informations sur l’école, l’écologie, la sécurité et la santé. Tu découvres un forum qui te paraît intéressant.

Tâche

Lis les interventions du forum, et relève-y pour chacune des catégories tous les éléments qui pourront contribuer à ton travail. Rédige ta réponse en français.

¹⁴ Ces situations sont issues des épreuves proposées pour la fin du 2^e degré des humanités générales et technologiques. Elles sont présentées ici dans le cadre de l’apprentissage.

2. Contexte

Dans les médias, il est souvent question de violences ayant lieu dans des écoles. Tu es interpellé par ce phénomène et tu aimerais pouvoir mieux le comprendre pour y faire face.

Tâche

Relève dans le texte, d'une part, 4 causes possibles de ce phénomène et d'autre part, les 5 actions que toi, tu peux entreprendre pour l'éviter, tant chez toi que chez les autres élèves. Pour chacune des réponses (concernant causes et actions), sois le plus précis possible, et donne un exemple si le texte en mentionne. Formule tes réponses en français.

3. Contexte

Ta commune organise des ateliers intergénérationnels, c'est-à-dire des ateliers où des jeunes et des personnes âgées se retrouvent autour d'une même activité. Avant de décider si tu y participeras ou non, tu aimerais savoir quel est l'intérêt de ces contacts intergénérationnels.

Tâche

Lis les témoignages suivants et repère 4 bénéfiques de différentes natures pour les jeunes et 6 bénéfiques de différentes natures pour les personnes âgées.

b. Maintenant, prépare ta feuille de réponse pour la compréhension du texte sur l'écotourisme.

Activité 2 : travail individuel puis partage par paires

Stratégie travaillée : exploiter les indices linguistiques

Les idées développées dans un texte et les exemples qui les soutiennent ne sont pas du même niveau dans le texte. Il est essentiel de bien les différencier. Mais comment faire ?

N.B. si les élèves n'ont pas d'idées à suggérer, le professeur pourra leur proposer une liste d'items (dont certains sont incorrects) dans lesquels ils feront alors des choix (qui pourront être objets de discussion dans la classe) – voir exemple ci-dessous.

Le tableau suivant fournit quelques pistes pour identifier les exemples dans un texte. Attention, certaines propositions sont fausses ! Complète-le, corrige-le et n'hésite pas à ajouter d'autres possibilités

Nature des indices qui permettent d'identifier un exemple	Quelques exemples concrets dans la langue cible
des locutions	
des connecteurs	
la conjonction <i>that</i>	
des guillemets (un témoignage, une citation)	
après des noms propres	
en début de paragraphe	
les différents temps (passé/présent/futur)	
les noms propres : lieux, personnes,	
...	

Activité 3 : travail individuel

Stratégie travaillée : vérifier l'adéquation entre la production et la tâche.

- a. Dans le texte proposé « écotourisme », relève tous les exemples donnés en te basant sur les indices qui permettent de les identifier (et si nécessaire, complète le tableau de l'activité 2).
- b. Ensuite, pour chaque exemple identifié, estime s'il est pertinent ou pas par rapport à la tâche : est-ce un exemple d'un effet bénéfique ou un exemple d'effet négatif de l'écotourisme (et donc un reproche que l'on peut lui faire) ?

Activité 4 : travail par paires

Stratégies travaillées : formuler des hypothèses ; exploiter sa connaissance du sujet ; inférer le sens de mots ou d'expressions inconnus à partir du contexte ; identifier les mots dont la compréhension est nécessaire.

Quand tu lis un texte, il y a souvent des mots que tu ne comprends pas. Attention, lors d'un exercice de compréhension à la lecture, tu n'as généralement accès au dictionnaire que pendant un temps limité. Tu ne pourras donc pas tout vérifier... De plus, le dictionnaire n'est pas toujours un « ami ». Il ne faut s'en servir qu'en dernier recours.

- a. Avant d'utiliser le dictionnaire, il y a d'autres techniques à mettre en œuvre. Note ici quelques démarches que tu peux faire pour optimiser ce temps.

Avec ton partenaire, comparez vos réponses et discutez de leur bien fondé. Après discussion, vous pourrez certainement enrichir votre liste personnelle.

- b. Parmi les mots inconnus qui restent, comment choisir ceux dont tu chercheras le sens au dictionnaire en priorité ?
- c. Quelles techniques peux-tu utiliser pour avoir une recherche efficace ? Cites-en au moins 4.
 -
 -
 -
 -

ANNEXES

Ressources linguistiques

Ressources lexicales

- Annexe 1. Liste des champs thématiques 98
- Annexe 2. Liste des fonctions langagières au service des compétences réceptives .. 116
- Annexe 3. Fonctions langagières productives par niveau du CECRL 120

Ressources grammaticales par niveau du CECRL, par langue

- Annexe 4.1. Néerlandais 128
- Annexe 4.2. Anglais 134
- Annexe 4.3. Allemand 141
- Annexe 4.4. Espagnol 148
- Annexe 4.5. Italien..... 154

Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux

- Annexe 5. Tableau récapitulatif 160

Annexe 1. Champs thématiques

« Eu égard au caractère généraliste de l'enseignement de transition, on veillera particulièrement, tant dans le choix des supports que dans les situations de communication proposées, à ouvrir aussi largement que possible les champs culturels, sociaux et citoyens, sans verser dans la spécialisation. » (Référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités Générales et Technologiques – Langues modernes – 2017 – Introduction)

Liste des champs thématiques – LM1		
Lorsqu'un sous-champ est abordé pour la première fois, il l'est dans sa forme la plus simple et la plus générique.		
Tout sous-champ sera entretenu aux niveaux supérieurs.		
Si un sous-champ est élargi ultérieurement, le professeur développera alors progressivement le vocabulaire.		
LM1	1. Caractérisation personnelle	
	2 ^e degré	3 ^e degré
	Toutes compétences	CA- EE- EO
		CL
	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspect physique : caractéristiques particulières ▪ métiers ▪ traits de caractère ▪ forces, faiblesses et aptitudes ▪ vêtements <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sentiments ▪ identité culturelle (pays et culture d'origine, provenance) ▪ titres et appellations 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p> <p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, dans cette compétence, à élargir raisonnablement les sous-champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	2. Habitat, environnement	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mobilier, équipement ▪ le quartier <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dimensions ▪ écologie ▪ différents quartiers d'une ville ▪ paysages, milieux naturels, phénomènes naturels 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	3. Vie quotidienne	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
<p>Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ fêtes et traditions <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ argent de poche ▪ jobs d'étudiants 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	4. Loisirs		
	2 ^e degré	3 ^e degré	
	Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
4.1 Activités culturelles			
<p>Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> lieux, intervenants, objets et activités liés à la culture <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> lieux, intervenants, objets et activités liés à diverses formes d'expression artistique 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture</i> <i>On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>	
4.2. Sports et loisirs			
<p>Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> lieux, intervenants et activités liés aux sports et aux loisirs 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture</i> <i>On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>	
4.3. Technologies de l'information et de la communication, médias			
<p>Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> outils et activités liés aux technologies de l'information et aux médias 			

LM1	5. Voyages	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
5.1. Transports et déplacements		
<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ moyens de transport et les actions y associées ▪ lieux et les bâtiments ▪ objets liés aux voyages <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ incidents ▪ accidents ▪ le trafic ▪ équipements de base des moyens de transport 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture</i> <i>On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>
5.2. Séjours		
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux de vacances et d'hébergement ▪ activités ludiques, sportives et culturelles liées aux vacances ▪ infrastructures, équipements et services <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ types et formules d'hébergement ▪ intervenants 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture</i> <i>On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	6. Relations avec les autres	
	2 ^e degré	3 ^e degré
	Toutes compétences	CA- EE- EO
	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ types de relations avec l'entourage ▪ actions liées aux relations avec l'entourage <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vie associative, économique, politique et citoyenne ▪ sentiments et émotions ▪ problèmes de société (criminalité, faits divers...) 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p> <p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	7. Santé et bien-être	
	2 ^e degré	3 ^e degré
	Toutes compétences	CA- EE- EO
	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ parties du corps ▪ état d'esprit ▪ état de santé ▪ maux, symptômes, conseils et remèdes ▪ hygiène de vie ▪ intervenants, lieux, objets et actions en lien avec la santé et le bien-être <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ hygiène de vie et prévention 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p> <p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	8. Enseignement et apprentissage	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ étapes du cursus scolaire ▪ acquis et aptitudes ▪ TICE 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	9. Achats et services	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ articles de consommation ▪ lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats et aux services (notamment d'urgence) <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ modes de paiement ▪ plaintes et réclamations 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	10. Nourriture et boissons	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aliments et boissons ▪ saveur et caractéristiques des aliments ▪ objets, intervenants et actions liés à la nourriture et aux boissons <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ différents plats qui composent un menu (langues germaniques) 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	11. Météo et climat	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la météo - prévisions météorologiques (en compréhension) 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p> <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ phénomènes météorologiques et leurs conséquences 	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

LM1	12. Division du temps	
2 ^e degré	3 ^e degré	
Toutes compétences	CA- EE- EO	CL
<p>Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ unités de temps <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ chronologie d'évènements du présent, du passé et du futur ▪ périodes historiques 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s)</p>	<p><i>A ces niveaux d'enseignement, l'amplitude des champs thématiques sera plus importante en compréhension à la lecture. On veillera par conséquent, <u>dans cette compétence</u>, à élargir raisonnablement les sous- champs qui s'y prêtent</i></p>

« Eu égard au caractère généraliste de l'enseignement de transition, on veillera particulièrement, tant dans le choix des supports que dans les situations de communication proposées, à ouvrir aussi largement que possible les champs culturels, sociaux et citoyens, sans verser dans la spécialisation. » (Référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités Générales et Technologiques – Langues modernes – 2017 – Introduction)

Liste des champs thématiques – LM2

Lorsqu'un sous-champ est abordé pour la première fois, il l'est dans sa forme la plus simple et la plus générique.

Tout sous-champ sera entretenu aux niveaux supérieurs.

Si un sous-champ est élargi ultérieurement, le professeur développera alors progressivement le vocabulaire.

LM2	1. Caractérisation personnelle	
	2 ^e degré	3 ^e degré
	<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nom, âge, genre, état civil, nationalité, lieu et date de naissance ▪ adresse postale et électronique, numéro de téléphone ▪ composition de la famille proche et élargie ▪ couleurs ▪ aspect physique : caractéristiques générales et courantes ▪ vêtements et accessoires les plus courants ▪ amis ▪ quelques noms de métiers courants ▪ langues parlées ou apprises ▪ animaux domestiques 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspect physique : caractéristiques particulières ▪ métiers ▪ traits de caractère ▪ forces, faiblesses et aptitudes ▪ vêtements <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sentiments ▪ identité culturelle (pays et culture d'origine, provenance titres et appellations)

LM2	2. Habitat, environnement	
2^e degré		3^e degré
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ éléments constitutifs de base d'un bâtiment ▪ types d'habitation, les pièces et leur situation ▪ mobilier de base ▪ quelques bâtiments et lieux du quartier ▪ quelques éléments du mobilier urbain ▪ types d'agglomération : ville et village 		<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mobilier, équipement ▪ le quartier <p>Aborder les sous-champ suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dimensions ▪ écologie ▪ différents quartiers d'une ville, paysages, milieux naturels, phénomènes naturels

LM2	3. Vie quotidienne	
2^e degré		3^e degré
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ activités routinières (à la maison, à l'école, en vacances) ▪ fêtes 		<p>Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ fêtes et traditions <p>Aborder les sous-champ suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ argent de poche ▪ jobs d'étudiants

LM2	4. Loisirs	
2 ^e degré		3 ^e degré
4.1 Activités culturelles		
Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux liés à la culture 	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux, intervenants, objets et activités liés à la culture Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux, intervenants, objets et activités liés à diverses formes d'expression artistique 	
4.2. Sports et loisirs		
Aborder les sous-champs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ noms de sports et de loisirs courants ▪ activités liées aux sports et aux loisirs ▪ quelques lieux liés aux sports et aux loisirs 	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux, intervenants et activités liés aux sports et aux loisirs 	
4.3. Technologies de l'information et de la communication, médias		
Aborder les sous-champs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ types de médias les plus courants ▪ quelques noms d'outils numériques 	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ outils et activités liés aux technologies de l'information et aux médias 	

LM2	5. Voyages	
	2 ^e degré	3 ^e degré
5.1. Transports et déplacements		
	<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne ▪ titres de transports ▪ lieux et bâtiments liés au transport ▪ directions, itinéraires simples ▪ horaires 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ moyens de transport et les actions y associées ▪ lieux et les bâtiments ▪ objets liés aux voyages <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ incidents ▪ accidents ▪ le trafic ▪ équipements de base des moyens de transport
5.2. Séjours		
	<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ quelques lieux de villégiature et d'hébergement ▪ quelques activités de loisir routinières liées aux vacances 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux de vacances et d'hébergement ▪ activités ludiques, sportives et culturelles liées aux vacances ▪ infrastructures, équipements et services <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ types et formules d'hébergement ▪ intervenants

LM2	6. Relations avec les autres	
	2 ^e degré	3 ^e degré
	<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ titres et appellations (madame mademoiselle, monsieur) ▪ types de relations avec son entourage (ami, petit ami...) ▪ actions liées aux relations avec l'entourage (correspondre, inviter...) 	<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ types de relations avec l'entourage ▪ actions liées aux relations avec l'entourage <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vie associative, économique, politique et citoyenne ▪ sentiments et émotions ▪ problèmes de société (criminalité, faits divers...)

LM2	7. Santé et bien-être	
2^e degré		3^e degré
Aborder les sous-champs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ principales parties du corps ▪ état de santé ▪ humeur ▪ maux, symptômes, conseils et remèdes très courants ▪ hygiène de base 		Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ parties du corps ▪ état d'esprit ▪ état de santé ▪ maux, symptômes, conseils et remèdes ▪ hygiène de vie ▪ intervenants, lieux, objets et actions en lien avec la santé et le bien-être Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ hygiène de vie et prévention

LM2	8. Enseignement et apprentissage	
2^e degré		3^e degré
Aborder les sous-champs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux et intervenants liés à la vie scolaire ▪ activités liées à la vie scolaire ▪ cours suivis par l'élève ▪ mobilier de la classe, matériel scolaire ▪ quelques consignes, demandes liées à la vie de la classe 		Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ étapes du cursus scolaire ▪ acquis et aptitudes ▪ TICE

LM2	9. Achats et services	
2^e degré		3^e degré
Aborder les sous-champs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ articles de consommation courante (alimentaires, vestimentaires) ▪ des descripteurs (taille, dimension, poids, prix) ▪ lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats ▪ noms courants de commerces et de commerçants ▪ noms de rayons dans un magasin 		Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ articles de consommation ▪ lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats et aux services (notamment d'urgence) Aborder les sous-champ suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ modes de paiement ▪ plaintes et réclamations

LM2	10. Nourriture et boissons	
2^e degré		3^e degré
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aliments et boissons courants ▪ repas de la journée, parties du repas ▪ quelques lieux, objets, et actions liés à la nourriture et aux boissons ▪ expression de la faim, de la soif ▪ quelques intervenants liés à la nourriture et aux boissons 		<p>Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aliments et boissons ▪ saveur et caractéristiques des aliments ▪ objets, intervenants et actions liés à la nourriture et aux boissons <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ différents plats qui composent un menu

LM2	11. Météo et climat	
2^e degré		3^e degré
<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la météo - descripteurs de base 		<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la météo - prévisions météorologiques (en compréhension)

LM2	12. Division du temps	
2^e degré		3^e degré
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ heure ▪ date complète ▪ unités de temps (jour, semaine, mois, année, siècle...) ▪ saisons ▪ fréquence des évènements ▪ évènements qui jalonnent une journée, une année scolaire ▪ évènements festifs qui jalonnent une année 		<p>Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ unités de temps <p>Aborder les sous-champ suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ chronologie d'évènements du présent, du passé et du futur ▪ périodes historiques

« Eu égard au caractère généraliste de l'enseignement de transition, on veillera particulièrement, tant dans le choix des supports que dans les situations de communication proposées, à ouvrir aussi largement que possible les champs culturels, sociaux et citoyens, sans verser dans la spécialisation. » (Référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités Générales et Technologiques – Langues modernes – 2017 – Introduction)

Liste des champs thématiques – LM3

Lorsqu'un sous-champ est abordé pour la première fois, il l'est dans sa forme la plus simple et la plus générique.

Tout sous-champ sera entretenu aux niveaux supérieurs.

Si un sous-champ est élargi ultérieurement, le professeur développera alors progressivement le vocabulaire.

LM3

1. Caractérisation personnelle

Aborder les sous-champs suivants :

- nom, âge, genre, état civil, nationalité, lieu et date de naissance
- adresse postale et électronique, numéro de téléphone
- composition de la famille proche et élargie
- couleurs
- aspect physique : caractéristiques générales et courantes
- vêtements et accessoires les plus courants
- amis
- quelques noms de métiers courants
- langues parlées ou apprises animaux domestiques

LM3

2. Habitat, environnement

Aborder les sous-champs suivants :

- éléments constitutifs de base d'un bâtiment
- types d'habitation, les pièces et leur situation
- mobilier de base
- quelques bâtiments et lieux du quartier
- quelques éléments du mobilier urbain
- types d'agglomération : ville et village

LM3	3. Vie quotidienne
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ activités routinières (à la maison, à l'école, en vacances) ▪ fêtes 	

LM3	4. Loisirs
4.1 Activités culturelles	
<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux liés à la culture 	
4.2. Sports et loisirs	
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ noms de sports et de loisirs courants ▪ activités liées aux sports et aux loisirs ▪ quelques lieux liés aux sports et aux loisirs 	
4.3. Technologies de l'information et de la communication, médias	
<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ types de médias les plus courants ▪ quelques noms d'outils numériques 	

LM3	5. Voyages
5.1. Transports et déplacements	
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne ▪ titres de transports ▪ lieux et bâtiments liés au transport ▪ directions, itinéraires simples ▪ horaires 	
5.2. Séjours	
<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ quelques lieux de villégiature et d'hébergement ▪ quelques activités de loisir routinières liées aux vacances 	

LM3	6. Relations avec les autres
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ titres et appellations (madame mademoiselle, monsieur) ▪ types de relations avec son entourage (ami, petit ami...) ▪ actions liées aux relations avec l'entourage (correspondre, inviter...) 	

LM3	7. Santé et bien-être
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ principales parties du corps ▪ état de santé ▪ humeur ▪ maux, symptômes, conseils et remèdes très courants ▪ hygiène de base 	

LM3	8. Enseignement et apprentissage
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lieux et intervenants liés à la vie scolaire ▪ activités liées à la vie scolaire ▪ cours suivis par l'élève ▪ mobilier de la classe, matériel scolaire ▪ quelques consignes, demandes liées à la vie de la classe 	

LM3	9. Achats et services
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ articles de consommation courante (alimentaires, vestimentaires) ▪ des descripteurs (taille, dimension, poids, prix) ▪ lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats ▪ noms courants de commerces et de commerçants ▪ noms de rayons dans un magasin 	

LM3	10. Nourriture et boissons
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aliments et boissons courants ▪ repas de la journée, parties du repas ▪ quelques lieux, objets, et actions liés à la nourriture et aux boissons ▪ expression de la faim, de la soif ▪ quelques intervenants liés à la nourriture et aux boissons 	
LM3	11. Météo et climat
<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la météo - descripteurs de base 	
LM3	12. Division du temps
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ heure ▪ date complète ▪ unités de temps (jour, semaine, mois, année, siècle...) ▪ saisons ▪ fréquence des évènements ▪ évènements qui jalonnent une journée, une année scolaire ▪ évènements festifs qui jalonnent une année 	

Annexe 2. Liste des fonctions langagières au service des compétences réceptives

Il s'agit de lister ici les **démarches communicatives** - et non les expressions en tant que telles - que les élèves devront pouvoir **identifier et comprendre**. La sélection de la ou des expression(s) et locution(s) au service de ces démarches reviendra aux professeurs, dans le respect des indications contenues dans le cadre ci-dessous.

LÉGENDE

	Début de l'apprentissage – Cette étape correspond toujours aux expressions de base/simples utilisées dans cette démarche communicative.
	Au niveau qui fait directement suite à l'apprentissage d'une fonction langagière, on envisagera systématiquement d'en renforcer la connaissance.
	Aux niveaux suivants, les fonctions langagières seront considérées comme acquises. Ceci n'exclut évidemment pas de les retravailler si nécessaire. Par ailleurs, on amplifie le répertoire au fur et à mesure de la progression dans les différents niveaux.

	A1	A2	B1	B2 EN COMPRÉHENSION À LA LECTURE
Contacts sociaux : comprendre quelqu'un qui veut ...				
aborder quelqu'un				
se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre / présenter quelqu'un				
saluer				
prendre congé				
remercier				
féliciter				
donner un retour positif ou négatif				
s'excuser				
refuser, accepter (invitation, offre)				
utiliser les registres de langue	formules sociales de base (tutoiement, vouvoiement, ...)		formules sociales plus complexes (registres de langue élargis)	

souhaiter				
mener une conversation de base au téléphone (Écouter)				
prendre un rendez-vous (et confirmer / avancer / reporter / annuler)				
pour recevoir de l'information : comprendre quelqu'un qui veut				
demander/donner des informations				
décrire/caractériser				
situer dans le temps et l'espace				
parler de ses goûts				
dire ce qui est possible / ce qui ne l'est pas				
confirmer/infirmier				
préciser/rectifier				
parler de ses projets				
exprimer des degrés de certitude / d'incertitude				
rapporter les paroles de quelqu'un				au passé
dire que l'on sait ou non, que l'on se souvient ou non				
exprimer la cause / la conséquence				
exprimer son intérêt, son indifférence				
rectifier				
prédire, prévoir				
Formuler des hypothèses				
Pour (faire) agir, comprendre quelqu'un qui veut :				
ordonner / interdire				
inviter à / proposer				

demander et donner une autorisation, un accord				
mettre en garde				
encourager				
insister				
proposer ses services, de l'aide				
demander et donner des conseils				
demander, inviter à / proposer de faire quelque chose				
promettre				
rappeler à quelqu'un de faire quelque chose				
demander, inviter à / proposer/ donner envie de faire quelque chose (ensemble)				
faire des suggestions et réagir à des propositions				
demander des précisions				
avertir, prévenir, menacer				
Pour percevoir du ressenti ou des sentiments et des opinions : comprendre quelqu'un qui veut ...				
		ce qui est ressenti, exprimé de manière simple	les sentiments et les opinions	
marquer son (dés)accord				
exprimer un regret				
exprimer sa gratitude				
exprimer un souhait				
exprimer sa satisfaction ou son mécontentement / se plaindre				
exprimer des intentions / des ambitions				

exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère)		mots-clés	plus nuancé	
exprimer ses (dé)gouts + son (dés)intérêt			+ son indifférence	
exprimer un besoin		primaire	personnel	
exprimer la confiance / la méfiance				
émettre des hypothèses				
exprimer une opinion, un jugement et le défendre				
dire que l'on sait ou pas				
exprimer ses besoins				
Pour comprendre la structuration d'un propos, comprendre quelqu'un qui veut ...				
annoncer un plan/un développement, introduire				
développer un thème, un sujet				
souligner, mettre en évidence				
faire une transition				
donner un exemple				
rapporter des propos				
conclure				

Annexe 3. Liste des fonctions langagières au service des compétences productives

Il s'agit de lister ici les **démarches communicatives** - et non les expressions en tant que telles - que les élèves devront pouvoir **formuler oralement (sans ou en interaction) ou par écrit**. La sélection de la ou des expression(s) et locution(s) au service de ces démarches reviendra aux professeurs, dans le respect des indications contenues dans le cadre ci-dessous.

LÉGENDE

	Début de l'apprentissage – Cette étape correspond toujours aux expressions de base/simples utilisées dans cette démarche communicative.
	Au niveau qui fait directement suite à l'apprentissage d'une fonction langagière, on envisagera systématiquement d'en renforcer la connaissance.
	Aux niveaux suivants, les fonctions langagières seront considérées comme acquises. Ceci n'exclut évidemment pas de les retravailler si nécessaire. Par ailleurs, on amplifie le répertoire au fur et à mesure de la progression dans les différents niveaux.

	A1			A2			B1		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
Pour établir des contacts sociaux									
aborder quelqu'un									
saluer									
se présenter / présenter quelqu'un									
faire connaissance avec quelqu'un : se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre / présenter quelqu'un									
prendre congé									
demander des nouvelles / donner de ses nouvelles brièvement									

	A1			A2			B1		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
remercier									
s'excuser									
refuser, accepter (invitation ou offre)									
registres de langue : formules sociales de base (tutoiement, vouvoiement, ...)									
féliciter									
souhaiter									
mener une conversation (en face à face ou au téléphone) en respectant les conventions y afférentes									
rédiger un document en respectant les conventions y afférentes									
prendre un rendez-vous (et confirmer / avancer / reporter / annuler)									

	A1			A2			B1		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
préciser / prévoir									
Exprimer son intérêt, son indifférence									
Exprimer la cause et la conséquence									
Préciser / rectifier									
Exprimer ses sentiments, ses (dé)gouts, son (dé)intérêt									
Exprimer des degrés de certitude / d'incertitude									
Rapporter les paroles de quelqu'un									
Dire que l'on sait ou non, que l'on se souvient ou non									
S'exprimer et interagir à propos de ses sentiments									
Prédire / prévoir									
Pour faire agir									
inviter à / proposer									

	A1			A2			B1		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
Pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple en A1 et A2 – exprimer ce que l'on ressent en B1									
marquer son (dés) accord									
exprimer un regret									
exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère) (mots-clés)									
exprimer un souhait personnel									
exprimer ses (dé) goûts + son (dés) intérêt + son indifférence									
exprimer un besoin primaire									
exprimer sa gratitude									
exprimer sa satisfaction ou son mécontentement/ se plaindre									
Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère)									
Pour structurer ses propos									
Annoncer un plan / un développement, introduire									

	A1			A2			B1		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
Exprimer une opinion, un jugement et le défendre									
Exprimer sa satisfaction ou son mécontentement / se plaindre									
Pour maintenir la conversation									
Se corriger, se reprendre									
Reprendre la parole après avoir été interrompu									
S'assurer qu'on a bien compris son interlocuteur									
Engager et / ou terminer une conversation									
Indiquer qu'on veut prendre la parole									
S'assurer que l'on a bien compris son interlocuteur									
S'assurer que son interlocuteur a bien compris									
Demander des précisions									

Annexe 4

4.1. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : néerlandais

Les éléments grammaticaux ne constituent pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

Ce tableau est un complément à la rubrique « ressources grammaticales » des différentes UAA.

Il convient donc de le consulter dans la perspective communicative qui préside aux UAA.

LÉGENDE :

	Initiation et/ou réception : les ressources peuvent être abordées sans faire l'objet d'un enseignement formel.
	Moment clé de l'apprentissage : les ressources font l'objet d'une structuration formelle (dans le respect des niveaux de maîtrise définis pour chaque niveau du CECRL). Après ce moment clé d'apprentissage, il conviendra d'y revenir pour en assurer l'intégration (approche spiralaire).
B2	Ce niveau ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire.

			A1	A2	B1	B2	
Règles d'orthographe							
Groupe nominal							
Le nom	genre		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	pluriel	règle générale : -en/ -s / 's					
		pluriels irréguliers		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
L'adjectif	place de l'adjectif	attribut / épithète			ordre dans une suite d'adjectifs		
	accord de l'adjectif	les formes et règles d'accord de base					
		adjectifs en <i>-en</i> et participes passés employés adjectivement					
		cas particuliers					
	<i>iets/niets /wat/ + adj-s</i>						
substantivé	formes et règles d'emploi						

			A1	A2		B1	B2
	degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base		A2-	A2+		
		autres formes : <i>hoe... hoe... ; steeds ...</i> superlatif absolu					B2
	Les déterminants	articles indéfinis	<i>een</i> + absence d'article	formes	règles		
	articles définis	<i>de / het</i>	formes	A2- diminutifs	A2+ règles diminutifs		
	démonstratifs	formes et règles d'emploi (<i>die / dat / dit / deze</i>)					
	possessifs	formes de base	en fonction des intentions de communication	en fonction des intentions de communication			
		formes accentuées					
	numéraux	cardinaux	en fonction des besoins				
		ordinaux					
	interrogatifs	<i>welk?</i>					
		<i>wat voor (een)?</i>					
	indéfinis			en fonction des besoins		en fonction des besoins	
Les pronoms	personnels sujets	formes					
	personnels compléments	formes et règles d'emploi					
		le pronom <i>het</i> et ses emplois					
	réfléchis	formes de base	en fonction du lexique	A2-	A2+		
		formes en <i>-zelf</i>					
	réciproques	<i>elkaar</i>			A2+		
possessifs	formes						

			A1	A2	B1	B2	
	démonstratifs	formes (<i>dat, dit, die, deze</i>)				B2 Het-/degene dat/ die	
	interrogatifs	<i>wie / wat</i>					
	indéfinis		en fonction des besoins	en fonction des besoins		en fonction des besoins	
	relatifs	<i>die, dat, waar, wie</i>			A2+		
Les adverbess pronominaux	personnels	<i>er</i> + préposition			A2+		
	démonstratifs	<i>hier / daar</i> + préposition			A2+		
	interrogatifs	<i>waar</i> + préposition			A2+		
	relatifs	<i>waar</i> + préposition					
Groupe verbal							
		<i>er is / er zijn</i>		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	
	auxiliaires de mode	<i>kunnen, mogen, moeten, willen,- zullen</i> et règles d'emploi	présent/ capacité permission	élargissement progressif en fonction des intentions de communication		élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
		<i>hoeven te</i>					
	verbes à particule séparable		formes en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	inséparable			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes réfléchis		en fonction du lexique abordé	A2-	A2+		

			A1	A2		B1	B2
La conjugaison	présent (OTT)	formes, règles d'emploi	formes en fonction du lexique abordé	formes + règles d'emploi			
	imparfait (OVT)	<i>hebben / zijn</i>					
		verbes réguliers, règles d'emploi		A2-	A2+		
		verbes irréguliers		A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé		
	futur simple (OTkT)	<i>zullen +infinitif</i> et règles d'emploi d'autres formes : <i>gaan</i> + infinitif, indication de temps + OTT					
	conditionnel présent (OVTkT)	formes et règles d'emploi		zouden + graag		formes et règles	
	passé composé (VTT)	verbes réguliers (choix de l'auxiliaire + formation du participe passé) et règles d'emploi					
		verbes irréguliers		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		double infinitif			A2+		
	plus-que-parfait (VVT)	formes et règles d'emploi			A2+		
	futur antérieur (VTkT)	formes et règles d'emploi					
	conditionnel passé (VVTkT)	formes					
	impératif (<i>gebiedende wijs</i>)	formes et règles d'emploi	expressions routinisées				
		l'impératif de <i>zijn</i>			A2+		
	voix passive	temps simples			A2+		
temps composés						B2	

			A1	A2		B1	B2
Les formes verbales	infinitif sans <i>te</i>	avec les auxiliaires de mode					
		avec d'autres verbes		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	infinitif avec <i>te</i>			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		avec verbes de position					
Mots invariables							
Les prépositions			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
Les adverbes			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	degrés de comparaison	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
Phrase							
	affirmative	règle de base					
		inversion et place des compléments					
	négative	de base (<i>niet / geen</i>)					
		négations complexes		A2-	A2+		
	interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)					
		fermée (sans mot interrogatif)					
adverbes pronominaux interrogatifs				A2+			
Les propositions	coordonnées	<i>en, maar, want, of, dus</i>					
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>die, dat, wat, wie</i>			A2+		
		<i>waar</i> +préposition				A2+	
	infinitives	<i>om... te, zonder ... te</i>		A2-	A2+		

			A1	A2		B1	B2
	autres subordonnées	<i>omdat, dat, toen, als, wanneer</i>		A2-	A2+		
		autres conjonctions			A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	discours indirect interrogatif, affirmatif				A2+	avec la concordance des temps	

4.2. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : anglais

Les éléments grammaticaux ne constituent pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

Ce tableau est un complément à la rubrique « ressources grammaticales » des différentes UAA.

Il convient donc de le consulter dans la perspective communicative qui préside aux UAA.

LÉGENDE :

	Initiation et/ou réception : les ressources peuvent être abordées sans faire l'objet d'un enseignement formel
	Moment clé de l'apprentissage : les ressources font l'objet d'une structuration formelle (dans le respect des niveaux de maîtrise définis pour chaque niveau du CECRL). Après ce moment clé d'apprentissage, il conviendra d'y revenir pour en assurer l'intégration (approche spiralaire).
B2	Ce niveau ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire.

			A1	A2	B1	B2
Règles d'orthographe						
Groupe nominal						
Le nom	pluriel	règles générales : -s / -es				
		pluriels irréguliers	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	cas possessif	formes et règles d'emploi				
L'adjectif	place de l'adjectif	épithète /attribut				
	énumération d'adjectifs	ordre des adjectifs				
		degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base		A2-	A2+
			emplois particuliers			
	-ed/-ing				A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé
Les déterminants	articles indéfinis	formes et règle de base				
		autres emplois		en fonction du lexique abordé		

			A1	A2	B1	B2	
	articles définis	forme et règle de base					
		autres règles d'emploi		en fonction des besoins	en fonction des besoins		
	absence d'article	règles		en fonction des besoins	en fonction des besoins		
	démonstratifs	formes et règles d'emploi					
	possessifs	formes et règles d'emploi	my / your				
	numéraux	cardinaux	en fonction des besoins				
		ordinaux					
	interrogatifs	<i>what + nom, which + nom</i>		A2-	A2+		
	indéfinis	<i>much, many, a lot of, more, each, every, all</i>					
		<i>some, any, (a) little, (a) few, most</i>		A2-	A2+	autres indéfinis	
Les pronoms	personnels sujets	formes					
	personnels compléments	formes et règles d'emploi					
	réfléchis	formes et règles d'emploi					
	réciproques	<i>each other</i>		A2-	A2+		
	démonstratifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
	interrogatifs	<i>who / what + règles d'emploi</i>	formes routinisées			A2+ sujet	
		<i>who / what / where + préposition + règles d'emploi</i>		A2-	A2+		
		<i>which / whose + règles d'emploi</i>					
	possessifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
	indéfinis	<i>everything, nothing</i>					

			A1	A2		B1	B2
		<i>some</i> et <i>any</i> et leurs composés <i>no (body/ one), every (body/ one)</i>		A2-	A2+		
	relatifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
Groupe verbal							
		<i>there is / there are</i>		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	
	auxiliaires de mode	<i>can, must</i> et règles d'emploi (capacité, demande, obligation)		élargissement progressif en fonction des intentions de communication		élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
		<i>will, shall, should, could, may, might, have to</i> et règles d'emploi				élargissement progressif en fonction des intentions de communication	B2 Ought to Had better need
		formes de remplacement					
La conjugaison	Present Simple	formes et règles d'emploi de base (habitudes et vérités générales)	formes				
		autres règles d'emploi (futur dans un horaire...)		élargissement progressif en fonction des intentions de communication		subordonnées de temps (futur)	
	Present Continuous	formes (+ règles d'orthographe) et règles d'emploi de base					
		verbes ne s'employant pas / pas toujours au continu selon le sens		A2-	A2+	en fonction du lexique abordé	
		autre règle d'emploi : arrangements dans le futur					
		autre règle d'emploi : habitude agaçante					

		A1	A2		B1	B2
Past Simple	<i>to be</i>					
	formes, règles d'orthographe et règles d'emploi (+liste de mots clés)					
	verbes irréguliers		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	<i>used to</i>					
Past Continuous	formes et règles d'emploi		A2+			
Future avec will	formes et règles d'emploi				élargissement progressif en fonction des intentions de communication	B2 Future Continuous Future Perfect
	les subordonnées de temps (<i>when, as soon as</i>)					
Future avec be going to	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
Present Perfect Simple	formes régulières et règles d'emploi (+liste de mots clés)			A2+ en fonction des besoins		
	formes irrégulières			A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Present Perfect Continuous						
Past Perfect Simple				A2+		
Past Perfect Continuous						B2
Conditional	la structure <i>Sujet + would like</i>					
	formes (conditionnels 0 et 1) et règles d'emploi de base			A2+		

			A1	A2	B1	B2	
		formes (conditionnels 2, 3 et mixed) et règles d'emploi de base					
	Imperative	formes et règles d'emploi de base (ordre/instruction, avertissement, conseil, invitation, demande)	expressions routinisées				
		autre forme (let's+ infinitif)					
	voix passive	formes et règles d'emploi			A2+	apprentissage progressif en fonction des besoins	
Les formes verbales	forme en -ing	des verbes régissant <i>-ing</i>		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	infinitif avec to	des verbes régissant <i>infinitif + to</i>		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	forme en <i>-ing</i> /infinitif avec to	des verbes régissant <i>-ing</i> ou <i>infinitif +to</i>					
	Infinitif sans to	des verbes régissant infinitif (sans to)			A2+ en fonction du lexique abordé		
	phrasal verbs			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé
			emploi de la forme en <i>-ing</i> comme substantif			A2+	
Mots invariables							
Les prépositions			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
Les adverbes				en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	adverbes de fréquence						
	degrés de comparaison	comparatif /superlatif		A2-	A2+		

			A1	A2	B1	B2	
La phrase							
	phrase affirmative	règle de base					
		place des compléments			ordre dans une suite		
	phrase négative		en fonction des temps vus		en fonction des temps vus	en fonction des temps vus	
		négations complexes					
	phrase interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)	en fonction des temps vus		en fonction des temps vus	mots interrogatifs complexes + en fonction des temps vus	
		fermée (sans mot interrogatif)	en fonction des temps vus		en fonction des temps vus		
		short answers					
question tags				A2-	A2+		
Les propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>and, but, or, so ...</i>				en fonction du lexique	
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>who, whose, which, that, -</i>		A2-	A2+		
	Infinitives de but				A2+		
	autres subordonnées			A2-	A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	subordonnées de discours indirect			A2-	A2+ présent		
	subordonnées d'interrogation indirecte				A2+		B2

4.3. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : allemand

Les éléments grammaticaux ne constituent pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication. Ce tableau est un complément à la rubrique « ressources grammaticales » des différentes UAA. Il convient donc de le consulter dans la perspective communicative qui préside aux UAA.

LÉGENDE :

	Initiation et/ou réception : les ressources peuvent être abordées sans faire l'objet d'un enseignement formel.
	Moment clé de l'apprentissage : les ressources font l'objet d'une structuration formelle (dans le respect des niveaux de maîtrise définis pour chaque niveau du CECRL). Après ce moment clé d'apprentissage, il conviendra d'y revenir pour en assurer l'intégration (approche spiralaire).
B2	Ce niveau ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire.
(D)	Développement en fonction de l'apprentissage des déclinaisons.

			A1	A2	B1	B2
Groupe nominal						
Les déclinaisons (en général)	nominatif			combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	
	accusatif				combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	
	datif				combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	
	génitif				A2+	combiné à d'autres apprentissages grammaticaux
Le nom	genre		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	pluriel		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	les masculins faibles	formes et règles d'emploi	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	

			A1	A2		B1	B2
L'adjectif	place de l'adjectif	attribut / épithète (règle de base)		A2-			
		ordre dans une suite d'adjectifs					
	accord de l'adjectif	attribut					
		épithète : les formes et règles d'accord		A2- (D)	A2+		
		épithète : règles d'orthographe (adj en -el / -er / -en)					
		épithète : précédé d'un déterminant (ex : dies- / jen- / jed- / welch- / all /...)		en fonction des besoins			
	substantivé	les formes et règles d'emploi					
	etwas+adj / nichts+adj			A2+			
	les degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base		A2-	A2+ en fonction du lexique abordé		
		les règles d'orthographe		A2-	A2+ en fonction du lexique abordé		

			A1	A2	B1	B2	
		emploi particulier : superlatif utilisé adverbialement (am +sten)					
		genauso , ebenso wie, gleich + règles d'emploi		A2+			
Les déterminants	articles indéfinis	formes ((k)ein)	(D)				
	articles définis	formes	(D)				
	absence d'article		formes en fonction du lexique abordé	règle en fonction du lexique abordé			
	démonstratifs	formes et règles d'emploi	dies-				
		<i>solch-</i> et règles d'emploi					
	possessifs	formes	(D) en fonction des besoins				
	numéraux	les cardinaux	en fonction des besoins				
		les ordinaux					
	interrogatifs	formes (<i>welch-, was für ein-</i>) et règles de base					
indéfinis		en fonction des besoins	en fonction des besoins	en fonction des besoins			
Les pronoms	sujets	formes					
	compléments	formes et règles d'emploi	(D)				
	réfléchis	formes					
	réciproques	formes et règles d'emploi					

			A1	A2		B1	B2
	possessifs	formes et règles d'emploi					
	démonstratifs	formes (<i>der / dies-</i>) et règles d'emploi		(D) A2-	A2+		
	interrogatifs	<i>wer</i> formes et règles d'emploi	(D)				
		<i>was</i>					
		formes (<i>welch-</i>) et règles d'emploi					
	indéfinis						
relatifs	formes et règles d'emploi			A2+			
Les adverbess pronominaux	démonstratifs	<i>dar- + préposition</i>					B2
	interrogatifs	<i>wo- + préposition</i>		A2-wohin/ woher	A2+		B2
	relatifs	<i>wo- + préposition</i>			A2+		B2
Groupe verbal							
	auxiliaires de mode	<i>mögen, müssen, können, wollen</i> et règles d'emploi	présent / capacité et permission	élargissement progressif en fonction des intentions de communication		élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
		<i>+ dürfen, sollen</i> et règles d'emploi		élargissement progressif en fonction des intentions de communication		élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
	verbes à particule séparable		formes	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	inséparable			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes réfléchis		en fonction du lexique abordé	A2-	A2+		

			A1	A2		B1	B2
La conjugaison	Präsens	formes régulières et irrégulières	formes	formes + règles d'emploi et d'orthographe			
	Präteritum	<i>haben, sein</i>					
		verbes réguliers et règles d'orthographe		A2-	A2+		
		verbes courants irréguliers		A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé		
	Futur I	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		B2
	Futur II						
	Konjunktiv II	<i>haben, mögen</i>	expressions routinisées : exprimer poliment un souhait				B2
		<i>+ sein, können</i>					
		<i>würd-+infinitif</i> et règles d'emploi			A2+		
	Konjunktiv I						B2
	Perfekt	formes régulières (choix de l'auxiliaire +pp) et règles d'emploi					
		formes irrégulières		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		règle du double infinitif			A2+		
Plusquamperfekt	formes et règles d'emploi						

			A1	A2		B1	B2
	Imperativ	formes (2 ^e sg, pl, polie)	expressions routinisées	règles d'orthographe et d'emploi des verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique abordé			
	voix passive	temps simples			A2+		
		temps composés					B2
Les formes verbales	infinitif sans <i>zu</i>	avec les auxiliaires de mode					
				en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	infinitif avec <i>zu</i>			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	participe présent	formes et règles d'emploi					
	valences	les verbes + cas			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		les verbes + prépositions + cas			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Mots invariables							
Les prépositions			(D) en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
Les adverbess			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	degrés de comparaison	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
Phrase							
	affirmative	règles de base					
		place des compléments et inversion					

			A1	A2		B1	B2
	négative	règles de base					
		négations complexes		A2-	A2+	en fonction des formes rencontrées	
		autres règles (<i>nicht/kein... sondern</i>)					
	interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)					
		fermée (sans mot interrogatif)					
		les mots interrogatifs complexes			A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Les propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>und, aber, oder</i>					
		autres conjonctions		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		<i>um...zu, ohne zu...</i>					
		<i>statt zu...</i>					
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>der, die, das</i>			A2+		
		<i>wo, wer, was</i>			A2+		
		<i>wo</i> + préposition					B2
	autres subordonnées	Autres conjonctions		A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
subordonnées du discours indirect				A2+		B2	

4.4 Ressources grammaticales par niveau du CECRL : espagnol

Les éléments grammaticaux ne constituent pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

Ce tableau est un complément à la rubrique « ressources grammaticales » des différentes UAA.

Il convient donc de le consulter dans la perspective communicative qui préside aux UAA.

LÉGENDE :

	Initiation et/ou réception : les ressources peuvent être abordées sans faire l'objet d'un enseignement formel.
	Moment clé de l'apprentissage : les ressources font l'objet d'une structuration formelle (dans le respect des niveaux de maîtrise définis pour chaque niveau du CECRL). Après ce moment clé d'apprentissage, il conviendra d'y revenir pour en assurer l'intégration (approche spiralaire).
B2	Ce niveau ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire.

			A1	A2	B1	B2
Groupe nominal						
Le nom	genre	selon la terminaison : <i>-o, -a, -e</i> (masaje), consonne (piel)				
		irrégulier en fonction de la terminaison (<i>el problema, la mano, ...</i>)				
		terminaison en <i>-or/ora, ante/ante, ista/ista</i>				
		terminaison en <i>-or, -aje</i> (masc.) et <i>-ción, -sión, -dad, -tad</i> (fém.)				
		irrégulier en fonction de la terminaison (<i>la flor, la labor, el/la amante, el jefe/la jefa</i>)				
	pluriel	terminé par une voyelle atone + <i>s</i> , par une consonne + <i>es</i>				
		terminé par une consonne ou <i>-y + es</i>				
	diminutifs, augmentatifs et suffixes à connotation négative	en fonction du lexique abordé				
	épithètes/attribut	accord (genre et nombre) : règles générales + nationalités				

			A1	A2	B1	B2
épithètes	place : après le nom					
	place : avant le nom					
les degrés de comparaison	comparatifs : formes et règles d'emploi, réguliers et irréguliers					
	superlatifs : formes et règles d'emploi, réguliers et irréguliers					
articles indéfinis	emploi de <i>un/una</i>					
	omission devant l'adjectif <i>otro</i>					
	emploi de <i>unos/unas</i>					
articles définis	<i>el/los, la/las</i> + formes contractées <i>al/del</i>					
	emploi de <i>el</i> pour <i>la</i>					
absence d'article	règles d'emploi (en fonction du lexique abordé)					
démonstratifs	formes et règles d'emploi (<i>este/esta, estos/estas</i>)					
	formes et règles d'emploi (<i>ese/esa, esos/esas, aquel/aquella, aquellos/aquellas</i>)					
possessifs	formes et règles d'emploi : devant le nom (<i>mi, tu, su, ...</i>)	formes				
	formes et règles d'emploi : après le nom (<i>mío, tuyo, suyo, ...</i>)					
numéraux	cardinaux de 0 à 100					
	cardinaux > 100					
	ordinaux jusqu'à 10					
	ordinaux à partir de 11					
	apocope (<i>de primero, tercero, grande et bueno</i>)					
interrogatifs	<i>qué, cuánto</i>					

			A1	A2	B1	B2
	indéfinis	<i>mucho, poco, bastante</i>				
		<i>algún, ningún, otro, demasiado, suficiente, todo, uno, cualquier...</i>				
Les pronoms	personnels sujets	formes et règles d'emploi				
		<i>vos (= tú en Amérique latine)</i>				
	personnels compléments directs	formes, place et règles d'emploi				
	personnels compléments indirects	formes, place et règles d'emploi				
	personnels après préposition	formes, place et règles d'emploi (y compris <i>conmigo</i> , ...)				
	personnels neutres	<i>esto</i>				
		<i>eso, aquello</i>				
	combinaison des pronoms personnels directs et indirects	la place : OI suivi de OD avec impératif, indicatif et gérondif				
	le pronom personnel <i>se</i>	objet indirect, réfléchi, impersonnel				
	<i>gustar</i> et son pronom		formes			
	réfléchis	formes et règles d'emploi				
	démonstratifs	formes et règles d'emploi				
	interrogatifs	<i>qué, cuánto, quién, cuál</i>	formes			
	possessifs	formes et règles d'emploi				
	indéfinis	<i>mucho, poco, bastante</i>				
<i>algún, ningún, otro, demasiado, suficiente, todo, uno, cualquier, ...</i>						

			A1	A2	B1	B2
	relatifs	<i>que</i>				
		<i>el/la/lo/los/las que, donde...</i>				
Groupe verbal						
Verbes spéciaux	ser/estar	formes et règles d'emploi : ▪ <i>ser</i> + nom commun/propre ▪ <i>ser</i> + adjectif (de nationalité, d'origine et de caractéristique essentielle) ▪ <i>estar</i> (situation) ▪ <i>estar</i> + <i>bien/mal</i>				
		▪ <i>ser</i> + adjectif uniquement employé avec <i>ser</i> ▪ <i>estar</i> + gerundio ▪ <i>estar</i> + adjectif uniquement employé avec <i>estar</i>				
		différences de sens selon l'adjectif utilisé				
	haber	hay	forme			
		formes et règles d'emploi		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps
	Conjugaison	presente de indicativo	verbes réguliers en <i>-ar, -er, -ir</i> verbes irréguliers : <i>ser, estar, haber, ir</i>	formes		
verbes irréguliers (diphthongues, changements orthographiques)						
verbes <i>tener, querer, gustar, saber, poder, dar</i>						
participio		participes réguliers des trois conjugaisons employés comme adjectifs	formes			
pretérito perfecto		formes et règles d'emploi				
pretérito imperfecto		formes et règles d'emploi				

			A1	A2	B1	B2
	pretérito indefinido	verbes réguliers + <i>tener, hacer, estar, ser, ir, ver</i> et <i>dar</i>				
		verbes irréguliers (changements vocaliques ou orthographiques)				
	imperativo	verbes réguliers + formes <i>di, haz, pon, sal</i>				
		<i>imperativo negativo</i> (expressions figées sans référence au subjonctif)				
		verbes irréguliers + <i>imperativo negativo</i>				
	futuro simple	formes et règles d'emploi				
	futuro perfecto	formes				
	condicional	formes et règles d'emploi				
	condicional compuesto	formes				
	pretérito pluscuamperfecto	formes et règles d'emploi				
	presente de subjuntivo	formes et règles d'emploi				
	imperfecto de subjuntivo	formes				
	subjuntivo perfecto	formes				
voix passive	formes					
Mots invariables						
Les prépositions		en fonction du lexique abordé				
Les adverbess		en fonction du lexique abordé				
	leur place	règles de base				
	formation des adverbess en <i>-mente</i>	règles d'orthographe				
La phrase						
	affirmative	règles de base				
		place des compléments				

			A1	A2	B1	B2
	négative	règles de base (avec <i>no</i>)				
		autres règles (<i>no...nunca, nadie, nada, ninguno, tampoco</i>)				
	interrogative	ouverte (avec <i>qué, cuánto, quién, dónde, cómo</i> et <i>por qué</i>)				
		ouverte (autres interrogatifs)				
		fermée (sans mot interrogatif)				
exclamative						
Propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>y, o, pero, ni</i>				
		avec les conjonctions <i>e, u</i>				
		en fonction du lexique abordé				
	subordonnées relatives	avec le pronom <i>que</i>				
		avec les pronoms <i>el que, la que, los que, las que, lo que</i>				
	autres subordonnées	liste des conjonctions en fonction du lexique abordé				
subordonnées du discours indirect				au présent seulement		

4.5. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : italien

Les éléments grammaticaux ne constituent pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication. Ce tableau est un complément à la rubrique « ressources grammaticales » des différentes UAA. Il convient donc de le consulter dans la perspective communicative qui préside aux UAA.

LÉGENDE :

	Initiation et/ou réception : les ressources peuvent être abordées sans faire l'objet d'un enseignement formel.
	Moment clé de l'apprentissage : les ressources font l'objet d'une structuration formelle (dans le respect des niveaux de maîtrise définis pour chaque niveau du CECRL). Après ce moment clé d'apprentissage, il conviendra d'y revenir pour en assurer l'intégration (approche spiralaire).
B2	Ce niveau ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire.

			A1	A2	B1	B2
Groupe nominal						
Le nom	genre	selon la terminaison : -o, -a, -e				
		irrégulier en fonction de la terminaison (<i>il giornalista, il problema, la mano, ...</i>)				
		terminaison en -or/oressa, -tore/trice, ante/ante, ista/ista, -e/essa (<i>studente/studentessa</i>), -a/essa (<i>poeta/poetessa</i>)				
		terminaison en -a : masculin ou féminin (<i>la guida, l'autista...</i>)				
		terminaison en -i : féminin (<i>la crisi</i>)				
		terminaison en -è (<i>il caffè</i>), -ù (<i>la virtù</i>)				
		autre terme en fonction du genre : <i>uomo/donna, fratello/sorella</i>				
		terme identique indépendamment du genre (<i>nipote</i>)				
	pluriel	formation: -o/i (<i>libro/libri</i>), -a/-e (<i>casa/case</i>), -e/-i (<i>madre/madri</i>)				
		irrégularités (changement orthographique, accent tonique sur la dernière syllabe, mots d'origine étrangère, noms masculins en -a, pluriel avec changement de genre, invariables, formes irrégulières)				
	diminutifs	en fonction du lexique abordé				

			A1	A2	B1	B2
	augmentatifs	en fonction du lexique abordé				
L'adjectif	épithète/attribut	accord : règles générales (genre : -o/-a et pluriel : -o/-i, -a/-e, -e/-i)				
		accord : règles particulières - pluriel en -i ou -e des adjectifs terminés en -a, - adjectifs invariables (<i>pari</i>), couleurs (<i>rosa</i>)				
	épithète	place : après le nom				
		place : avant le nom (fonction descriptive)				
		ordre dans une suite d'adjectifs				
		changement de sens en fonction de la place : <i>un uomo povero</i> (objectif) / <i>un pover'uomo</i> (subjectif)				
	les degrés de comparaison	comparatifs : formes et règles d'emploi, réguliers et irréguliers				
		superlatifs : formes et règles d'emploi, réguliers et irréguliers				
		comparatif avec utilisation du subjonctif imparfait (<i>più ... di quanto pensassi</i>)				
Les déterminants	articles indéfinis	règles d'emploi et place des articles singuliers <i>un/uno, una/un'</i>				
		règles d'emploi et place des articles pluriels <i>dei, degli, delle</i>				
		règles d'emploi avec un déterminant possessif (<i>un mio amico</i>)				
	articles définis	formation, place et règles d'emploi général de : <i>il/la/lo, i/le/gli</i>				
		emplois spéciaux (devant une langue avec les verbes <i>capire, parlare</i> et <i>studiare</i> , devant les titres, devant les heures et les années, devant un déterminant possessif)				
		règles d'emploi dans les noms propres, les pourcentages, les superlatifs				

		A1	A2	B1	B2
	formes contractées : <i>al/ai, col/coi, dal/dai, del/dei, nel/nei,</i>				
absence d'article	règles d'emploi (en fonction du lexique abordé)				
démonstratifs	formes et règles d'emploi (<i>questo/questi, quello/quegli/quegli, questa/queste, quella/quelle, ...</i>)				
	règles d'emploi de <i>qua, lì, là (questo...qua)</i>				
possessifs	formes, accords et règles d'emploi : devant le nom (<i>il mio, ...</i>)	formes			
	règles d'emploi avec articles contractés (<i>nel mio, ...</i>), dans les liens de parenté				
	formes et règles d'emploi : après le nom (<i>mamma mia ...</i>)				
numéraux	cardinaux de 0 à 100				
	cardinaux > 100				
	ordinaux jusqu'à 10				
	ordinaux à partir de 11				
interrogatifs	<i>che, quale, quanto</i>				
indéfinis	<i>poco, molto</i>				
	les autres : en fonction du lexique abordé				
personnels sujets	formes et règles d'emploi (y compris <i>Lei</i>)				
personnels compléments directs	atones : formes, place et règles d'emploi (<i>mi vede</i>)				
	toniques : formes, place et règles d'emploi (<i>vede me</i>)				
personnels compléments indirects	formes, place et règles d'emploi				
personnels après préposition	formes, place et règles d'emploi				
personnels neutres	<i>questo, quello, ...</i>				

			A1	A2	B1	B2
	combinaison des pronoms personnels directs et indirects	la formation (<i>mi + lo = me lo, gli + e + lo = glielo</i>) la place : OI suivi de OD avec impératif, indicatif et gérondif				
	le pronom <i>si</i> , réfléchi ou impersonnel	règles d'emploi				
	pronoms personnels <i>ci</i> et <i>ne</i>	règles d'emploi				
	<i>piacere</i> et son pronom	formes et règles d'emploi	formes			
	réfléchis	formes et règles d'emploi				
		emploi avec <i>stesso</i>				
	démonstratifs	formes et règles d'emploi (<i>questo, quello</i>)				
		formes et règles d'emploi des autres démonstratifs en fonction du lexique abordé				
	interrogatifs	<i>chi, che, quanto, quale, dove, perché,...</i>	formes			
	possessifs	formes et règles d'emploi				
	indéfinis	<i>poco, molto</i>				
		les autres : en fonction du lexique abordé				
relatifs	<i>che</i>					
	<i>il/i/la/le + quale/quali</i> + formes contractées, <i>di/concui, chi</i>					
Groupe verbal						
Verbes spéciaux	<i>essere/stare</i>	formes et règles d'emploi : <i>stare</i> = emplacement (<i>sta in ufficio</i>), aller bien (<i>sto bene</i>), rester (<i>stiamo qui</i>), se trouver (<i>sta sul tavolo</i>)				
		<i>c'è/ci sono</i>		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps

			A1	A2	B1	B2
Conjugaison	presente dell'indicativo	verbes réguliers en <i>-are, -ere, -ire</i>				
		verbes irréguliers : <i>essere, stare, avere, andare</i>				
		autres verbes irréguliers (<i>fare, dare, dovere, potere, volere, sapere, dire, uscire, venire, salire...</i>)				
	participio passato	les participes réguliers des 3 conjugaisons employés comme adjectifs	formes			
	passato prossimo	formes et règles d'emploi				
	imperfetto dell'indicativo	formes et règles d'emploi				
	passato remoto	formes et règles d'emploi				
	trapassato remoto	formes				
	Imperativo	formes et emploi de : <i>avere, essere</i> , des verbes réguliers + <i>andare, fare, dare, stare, bere, sapere, dire, uscire, venire, salire</i> (sans référence au subjonctif)				
		autres verbes irréguliers				
	futuro semplice	formes et règles d'emploi				
	futuro anteriore	formes				
	condizionale presente	formes et règles d'emploi				
	condizionale passato	formes				
	trapassato prossimo	formes et règles d'emploi				
	congiuntivo presente	formes et règles d'emploi				
	congiuntivo imperfetto	formes				
	congiuntivo passato	formes				
	presente progressivo	<i>stare</i> + gérondif				
		<i>andare/venire</i> + gérondif				
infinitivo passato	formes					
participio presente	formes					
voix passive	formes					

			A1	A2	B1	B2
Mots invariables						
Les prépositions		en fonction du lexique abordé				
Les adverbes		en fonction du lexique abordé				
	leur place	règles de base				
	formation des adverbes en <i>-mente</i>	règles d'orthographe				
La phrase						
	affirmative	règles de base				
		place des compléments				
	négative	règles de base (avec <i>non</i>)				
		autres types de négation en fonction du lexique abordé				
	interrogative	ouverte (avec <i>che, quanto, chi, dove, come</i> et <i>perché</i>)				
		ouverte (autres interrogatifs)				
		fermée (sans mot interrogatif)				
exclamative						
Propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>e, o, ma</i>				
		autres conjonctions en fonction du lexique abordé				
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>che</i>				
		avec les autres pronoms				
	autres subordonnées	liste des conjonctions en fonction du lexique abordé				
subordonnées du discours indirect						

Annexe 5. Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux

	A1+	A2-	A2+	B1-	B1+	B2- LIRE
<i>Prévisibilité</i>	Contenu prévisible	Contenu prévisible	Contenu prévisible	Contenu pas entièrement prévisible	Contenu pas entièrement prévisible	Contenu pas nécessairement prévisible
<i>Sphère</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sphère personnelle et familiale de base ▪ Sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sphère personnelle et familiale ▪ Vie quotidienne ▪ Sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sphère personnelle, familiale et sociale de base ▪ Vie quotidienne ▪ Sujets concrets, habituels 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sphère personnelle et sociale ▪ Vie sociale et culturelle ▪ Sujets concrets de la vie courante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sphère personnelle, sociale et sociétale ▪ Vie sociale, sociétale et culturelle ▪ Sujets concrets ou abstraits de la vie courante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sphère principalement sociétale ▪ Vie sociale, sociétale et culturelle ▪ Sujets concrets ou abstraits de la vie courante que les auteurs traitent avec un regard particulier
<i>Étendue des sujets</i>	Environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)	Environnement proche (ce qui nous concerne de très près mes proches et moi)	Environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)	Environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens)	Environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens)	Environnement au sens large (ce qui concerne le monde et ce pour quoi j'ai un intérêt ; les opinions, les impressions d'autrui)
<i>Formulation (uniquement pour les compréhensions)</i>	Explicite	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)	Avec occasionnellement des informations implicites ou des jeux de mots

GLOSSAIRE

Dans ce programme figurent une série de termes sur la signification desquels il est important que les utilisateurs s'accordent.

Apprentissage coopératif	Type d'apprentissage qui met l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée.
Autonomie	Aptitude à prendre des décisions pertinentes de son propre chef après analyse de la situation à traiter. Capacité à décider par soi-même.
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf .
Champ thématique	Ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité. Les mots qui forment un champ thématique peuvent avoir comme points communs d'être synonymes ou d'appartenir à la même famille, au même domaine, à la même notion.
Compétence	Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (art. 5, 1° du décret « Missions »).
Compétences terminales	Référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire. (décret Missions).
Démarche métacognitive	Réflexion sur ses propres processus mentaux lors de l'apprentissage.
Descriptif générique	Description synthétique d'une compétence attendue à un niveau donné telle que définie dans le Cadre européen.
Différenciation	Méthode qui consiste à réguler les apprentissages d'un élève ou d'un groupe d'élèves, en ajustant ses pratiques d'enseignant et à l'aide de méthodes adaptées.
Document authentique	Qui n'a pas été créé ou adapté pour les besoins de la classe.
Evocations auditive, visuelle, kinesthésique	Construction mentale par laquelle on rend quelque chose ou quelqu'un présent à sa conscience. Elle peut être auditive (constituée d'éléments sonores et verbaux), visuelle (constituée d'images), kinesthésique (liée à des mouvements corporels) (Gestion mentale - Antoine de La Garanderie)
Fonction langagière	Expression, spécifique à chaque langue, d'une intention de communication (être d'accord, s'excuser, saluer...).
Incitatif	Qui pousse vivement quelqu'un à faire quelque chose.
Injonctif	Qui renferme un ordre ou qui est relatif à l'expression d'un ordre.
Langue standard	Langue normalisée au niveau de l'orthographe, du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation.
Message clair	Message facile à comprendre, intelligible, évident.
Message explicite	Qui est suffisamment clair et précis dans l'énoncé, qui ne peut laisser de doute.
Paratexte	Ensemble des éléments écrits et/ou visuels entourant le texte et permettant de nuancer ou d'enrichir le regard que l'on y porte.
Pédagogie active	La pédagogie active – ainsi que les méthodes pédagogiques actives associées à cette démarche – a pour objectif de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche.
Post	Message envoyé et affiché sur les murs des réseaux sociaux.

Prescriptif	<i>Prescrit, imposé, qui constitue un commandement, un ordre.</i>
Profil d'apprenant	<i>Ensemble des forces et des faiblesses caractéristiques des mécanismes qui entrent en jeu dans les démarches d'apprentissage spécifiques à un individu.</i>
Programme	<i>Document qui relève de la liberté pédagogique des réseaux et/ou des pouvoirs organisateurs. Il consiste en une mise en œuvre pratique des référentiels. Les enseignants s'y réfèrent donc dans le cadre de l'élaboration de leurs cours.</i>
Prospectif	<i>Qui anticipe, prévoit.</i>
Référentiel	<i>Document commun à tous les réseaux d'enseignement. Il fixe les compétences minimales à atteindre en matière de communication en Langues modernes. Il ne contient ni séquences d'apprentissages ni orientations méthodologiques. Il sert de base à la conception des programmes et des épreuves d'évaluation externes (certificatives ou non).</i>
Représentation mentale de la tâche	<i>Analyse de la consigne qui mène à l'élaboration d'une visualisation / d'une interprétation concrète de la tâche et à une planification d'une démarche de résolution.</i>
Ressources	<i>Ensemble de savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.</i>
Rétrospectif	<i>Qui regarde en arrière dans le temps.</i>
Routinisé	<i>Devenu tellement habituel, grâce à la répétition et/ou la mémorisation, que l'élève l'utilise spontanément.</i>
Savoir	<i>Résultat de l'assimilation d'informations acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage et/ou l'expérience. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.</i>
Situation d'apprentissage	<i>Ensemble de dispositifs au cours desquels un élève va s'approprier de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes ...).</i>
Socio-culturel	<i>Relatif aux structures sociales et à la culture qui contribue à les caractériser.</i>
Socles de compétences	<i>Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études. (décret Missions).</i>
Spiralaire	<i>Le principe de l'approche spiralaire (ou progression en spirale) est la réutilisation de ce qui a été appris, pour aller plus loin, sans oublier de temps en temps de réaffirmer ce qui a été vu puis l'approfondir. L'apprentissage d'une langue est en effet un processus continu qui s'élabore selon une complexification progressive grâce à un enrichissement progressif et une reprise constante de ce qui a été enseigné, appris et peut-être oublié. Une progression en « spirale » permet à l'élève de revenir plusieurs fois sur la même notion au cours de la formation, lui laissant ainsi le temps de la maturation, de l'assimilation et de l'appropriation et permet de s'appuyer sur les acquis pour les enrichir, en veillant à éviter le piétinement.</i>
Stratégies transversales	<i>Stratégies ne relevant pas spécifiquement d'une seule discipline et pouvant donc être développées et/ou utiles dans plusieurs disciplines.</i>
Support à dominante iconographique	<i>Document qui comprend en majorité un ensemble d'images et/ou d'illustrations.</i>
Tâche	<i>Exercice contextualisé destiné à l'acquisition, à l'entraînement et/ou à l'évaluation d'une compétence ou de ressources.</i>
Texte simple	<i>Texte constitué de peu d'éléments et donc aisé à comprendre.</i>
Unités d'acquis d'apprentissage (UAA)	<i>Ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé (décret Missions).</i>
Unité sémantique	<i>Groupe de mots, d'expressions qui font sens.</i>
Vie courante	<i>Désigne ce qui se passe de façon régulière, qui est assez habituel mais qui n'est pas systématique.</i>
Vie quotidienne	<i>Désigne ce qui se passe au quotidien, qui s'inscrit dans les habitudes récurrentes au fil des jours.</i>
Vie sociale	<i>Désigne la façon dont les gens agissent dans leurs relations et interactions avec autrui.</i>
Vocabulaire internationalement partagé	<i>Mots « transparents », qui se retrouvent dans différentes langues, éventuellement avec une faible variation orthographique ou phonétique.</i>
Volitif	<i>Relatif à la volonté, à la faculté de se déterminer soi-même vis-à-vis de certains actes.</i>

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence

- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Didier (2005). (code ISBN 9782278058136), pp.192. www.coe.int/lang-CECR.
- *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Eaquals, CIEP, Eurocentres, ACPLS/CASLT.
- *Mon premier portfolio cahier + livre du maître*. Paris : Didier (2001) (code ISBN 9782278050437). 28 pp.15. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1030&do_check=.
- *Portfolio européen des langues, collège-jeunes et adultes*. Paris : Didier (2004) (Code ISBN 9782278051946). pp.64. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1031&do_check=.
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen*. Clé International.
- SeGEC. *Mission de l'École chrétienne*. Avenue E. Mounier 100 à 1200 Bruxelles. <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=803>.

Quelques ouvrages et articles

- BOURGUIGNON, Claire (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*. Delagrave, Collection : Pédagogie et formation. <http://www.emilangues.education.fr/actualites/2010/pour-enseigner-les-langues-avec-le-cercl-cles-et-conseils>.
- GOULLIER, Francis (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf.
- GOULLIER, Francis. *Éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel*. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Séminaire, Strasbourg, 10 et 11 mai 2012. www.coe.int/lang/fr.
- MARTINYUK, Waldemar et NOIJONS, José. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*. Synthèse des résultats d'une utilisation du CECR au niveau national dans les états membres du Conseil de l'Europe. Strasbourg, 6 - 8 février 2007. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_FR.doc.

- PUREN, Christian (2011). *Compilation des guides d'utilisation du CECRL*. <http://www.christianpu-ren.com/2011/01/17/compilation-des-guides-d-utilisation-du-cecrl/#permalink>.
- OUVRAGE COLLECTIF (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Diffusion FLE. http://www.difusion.com/catalogo_details/736/l_approche_actionnelle_dans_l_enseignement_des_langues.html.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. RETZ.
- *L'éducation à la citoyenneté en Europe* - EACEA - Europa.eu. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.
- PRIGNON, Pascale et RUOL, Muriel (2004). *Les enjeux pédagogiques, philosophiques et sociaux de l'éducation à la citoyenneté*. Centre Interfaces - Pôle de Pédagogie Charnière et Pôle de Philosophie et Action Sociale. <https://www.unamur.be/sciences/philosoc/interfaces/publications/cif02>.
- *Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*. https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Definir-les-competences-du-21e-siecle-pour-l_Ontario-Document-de-reflexion-phase-1-2016.pdf.
- *Des compétences numériques à la littératie numérique, Quels enjeux derrière l'évolution de ces concepts ?* Note d'éducation permanente de l'ASBL Fondation Travail-Université (FTU) N° 2014 - 10, juin 2014. www.ftu.be/ep , http://www.ftu.be/documents/ep/2014_10_Litteratie_numerique.pdf.
- *Compétences nécessaires au XXI^e siècle - UNESCO*. <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/lifelong-learning/21st-century-skills/>.
- *L'éducation à la citoyenneté en Europe* - EACEA - Europa.eu, « L'éducation à la citoyenneté en Europe » est disponible en anglais sur le site internet d'Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Conférences

- GOULLIER, Francis. *Académie de Reims*, 25 septembre 2006. Le site académique de Reims permet de visionner la conférence dans son intégralité ou d'accéder à des extraits grâce à une entrée par chapitres : <http://dialog.ac-reims.fr/formation/langues/cadrereducat.htm>.
- GOULLIER, Francis. *CRDP de Dijon*, 26 septembre 2007. Le site du CRDP de Bourgogne propose de réécouter la conférence en baladodiffusion ou de la visionner en vidéo en ligne, avec un accès chapitré : <http://crdp.ac-dijon.fr/Faut-il-appliquer-le-Cadre.html>.
- DAVIDENKOFF, Emmanuel. *France Info*, 16 janvier 2009. À l'occasion du salon Expolangues 2009, Emmanuel DAVIDENKOFF a exprimé sur France info son point de vue sur la révolution introduite par l'adoption du CECRL dans le domaine des langues. L'émission peut être réécoutée : <http://www.france-info.com/chroniques-le-chemin-de-l-ecole-2009-01-17-expolangues-et-la-revolution-deslangues-238755-81-133.html>.

Dossiers thématiques

- Guide pour les utilisateurs, élaboré sous la direction de John TRIM. Division des politiques linguistiques. Strasbourg (2002) : ce guide explicite les utilisations possibles du Cadre.
- Dossier en ligne sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>.
- Dossier en ligne sur le site Franc-Parler : <http://www.francparler.org/dossiers/cecr.html>.
- Dossier en ligne sur le site de l'académie de Paris : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/sites_11336/cecr.
- Dossier des Cahiers pédagogiques, hors-série numérique n°18, 2009, sur « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen » : http://www.emilangues.education.fr/files/parrubriques/documents/2009/actualites/hsn_langues_demo.pdf.
- Dossier de la revue de l'APLV Les Langues Modernes n°2-2008 sur « Le Cadre européen : où en sommes-nous ? » : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779>.

Sitographie

Quelques sites présentant entre autre des exemples concrets de productions aux différents niveaux européens

- <http://ww.erk.nl/>
- <http://www.webcef.eu/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=lqL3NNG0R9U>
- <https://www.youtube.com/user/nt2antwerpen> (instap 1, 2, 3, 4).

