



Service général de l'Enseignement

PROGRAMME D'ÉTUDES

LANGUES MODERNES

501/2020/240

Enseignement secondaire ordinaire
1^{er} degré commun

PROGRAMME D'ÉTUDES

LANGUES MODERNES

Enseignement secondaire ordinaire
1^{er} degré commun

Table des matières

AVERTISSEMENT	5
1 LES NOUVEAUX RÉFÉRENTIELS	7
1.1 CE QUI NE CHANGE (PRESQUE) PAS	7
1.2 CE QUI EST DIFFÉRENT	9
2 LES COMPÉTENCES	16
2.1 INTRODUCTION	16
2.2 LES COMPÉTENCES RÉCEPTIVES : LA COMPRÉHENSION À L'AUDITION ET LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE	17
2.3 LES COMPÉTENCES PRODUCTIVES : L'EXPRESSION ORALE EN INTERACTION, L'EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION ET L'EXPRESSION ÉCRITE.....	23
2.4 TÂCHES D'APPLICATION OU TÂCHES DE TRANSFERT ?	32
3 LES RESSOURCES	39
3.1 INTRODUCTION : LES DIFFÉRENTS TYPES DE TÂCHES	39
3.2 LES RESSOURCES LEXICALES	40
3.3 LES RESSOURCES GRAMMATICALES	49
3.4 LES RESSOURCES PHONOLOGIQUES	54
3.5 LES RESSOURCES STRATÉGIQUES	56
3.6 AUTRES PARAMÈTRES INFLUANT SUR LE CHOIX DES RESSOURCES	57
3.7 CONCLUSION.....	59
4 LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	61
4.1 DÉFINITION	61
4.2 REMARQUES	61
4.3 EXPRESSION ORALE EN INTERACTION	62
4.4 EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION	67
4.5 EXPRESSION ÉCRITE	73
4.6 COMPRÉHENSION À L'AUDITION.....	81
4.7 COMPRÉHENSION À LA LECTURE.....	87
5 LA SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE	93
5.1 QU'EST-CE QU'UNE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE ?	93
5.2 COMMENT ÉLABORER UNE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE ?	93
6 L'ÉVALUATION	97
6.1 INTRODUCTION	97
6.2 IMPACT DU CECRL SUR L'ÉVALUATION	98
6.3 STATUT DE L'ERREUR	98
6.4 LA NOTATION	98
6.5 GRILLES D'ÉVALUATION.....	99

7	LA DIFFÉRENCIATION	103
7.1	INTRODUCTION	103
7.2	COMMENT DIFFÉRENCIER ?	103
7.3	POUR ALLER PLUS LOIN... ..	107
8	LA REMÉDIATION	109
8.1	INTRODUCTION	109
8.2	STRUCTURE GÉNÉRALE DES OUTILS PROPOSÉS	110
9	LA CULTURE	112
9.1	DÉFINITION DE LA CULTURE ET SA PLACE DANS LE COURS DE LANGUE MODERNE.....	112
9.2	LES SAVOIRS CULTURELS	112
9.3	LES SAVOIR-FAIRE CULTURELS	116
9.4	LES ŒUVRES LITTÉRAIRES	117
9.5	LES SUPPORTS SONORES ET AUDIOVISUELS	119
9.6	ÉVALUATION DE TÂCHES EN LIEN AVEC DES ÉLÉMENTS CULTURELS	119
10	LES MÉTHODES ALTERNATIVES	122
10.1	INTRODUCTION	122
10.2	L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	123
10.3	LA CLASSE INVERSÉE.....	125
	GLOSSAIRE DISCIPLINAIRE.....	129
	BIBLIOGRAPHIE.....	132
	SITOGRAFIE.....	133
	ANNEXE 1 : LES NIVEAUX EUROPÉENS À ATTEINDRE	135
	ANNEXE 2 : LES UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE	138
	A1 : UAA - ÉCOUTER POUR (S')INFORMER ET/OU (FAIRE) AGIR	138
	A1 : UAA - LIRE POUR (S')INFORMER ET/OU (FAIRE) AGIR	143
	A1 : UAA - PARLER EN INTERACTION POUR (S')INFORMER ET/OU FAIRE AGIR	148
	A1 : UAA - PARLER SANS INTERACTION POUR (S')INFORMER	153
	A1 : UAA - ÉCRIRE POUR (S')INFORMER.....	158
	A2 : UAA - ÉCOUTER POUR (S')INFORMER ET/OU (FAIRE) AGIR	162
	A2 : UAA - LIRE POUR (S')INFORMER ET/OU (FAIRE) AGIR	168
	A2 : UAA - PARLER EN INTERACTION POUR (S')INFORMER ET/OU FAIRE AGIR	173
	A2 : UAA - PARLER SANS INTERACTION POUR (S')INFORMER ET/OU FAIRE AGIR.....	179
	A2 : UAA - ÉCRIRE POUR (S')INFORMER ET/OU FAIRE AGIR	185
	ANNEXE 3 : LES CHAMPS THÉMATIQUES.....	190
	ANNEXE 4 : ÉVOLUTION DES FONCTIONS LANGAGIÈRES SUR LA BASE DES NIVEAUX EUROPÉENS.....	200
	LES COMPÉTENCES RÉCEPTIVES	200
	LES COMPÉTENCES PRODUCTIVES	203
	ANNEXE 5 : LES RESSOURCES GRAMMATICALES PAR NIVEAU DU CECRL.....	208

NÉERLANDAIS	208
ANGLAIS	216
ALLEMAND	227
ANNEXE 6 : LES RESSOURCES STRATÉGIQUES	238
LES STRATÉGIES DISCIPLINAIRES	238
LES STRATÉGIES TRANSVERSALES	246
ANNEXE 7 : CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES SUPPORTS ET DES MESSAGES.....	251
ANNEXE 8 : CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DES SUPPORTS ET DES FORMES DE PRODUCTION	252
EXPRESSION ORALE EN INTERACTION.....	252
EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION	259
EXPRESSION ÉCRITE	264
COMPRÉHENSION À L' AUDITION	267
COMPRÉHENSION À LA LECTURE	270
ANNEXE 9 : LES DIFFÉRENTS TYPES DE TÂCHES	273
ANNEXE 10 : EXEMPLE DE SÉQUENCE	278
ANNEXE 11 : EXEMPLES D'EXERCICES DE DIFFÉRENCIATION	306
EXPRESSION ORALE	306
COMPRÉHENSION À L' AUDITION	309
COMPRÉHENSION À LA LECTURE	310
EXPRESSION ÉCRITE	311
ANNEXE 12 : EXEMPLES D'EXERCICES DE REMÉDIATION	315
L'EXPRESSION ORALE EN INTERACTION : « MA PREMIÈRE EXPÉRIENCE DANS UNE FAMILLE D' ACCUEIL »	315
L'EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION : « MA PREMIÈRE EXPÉRIENCE DANS UNE FAMILLE D' ACCUEIL ».....	323
L'EXPRESSION ÉCRITE : « UN WEEK-END À VENISE »	332
LA COMPRÉHENSION À L' AUDITION : "ASKING INFORMATION ABOUT A CITY BUS TOUR"	342
LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE : "SURFING HOLIDAY"	350

Avertissement

- Le présent programme est d'application à partir de l'année scolaire 2019-2020 dans le premier degré commun de l'enseignement obligatoire.
- Il abroge et remplace le programme 41/2000/240.
- Il remplace l'outil d'accompagnement 488/2018/240.
- Le présent programme figure sur le serveur pédagogique de l'enseignement organisé par Wallonie-Bruxelles Enseignement¹. Il peut en outre être imprimé au format PDF.
- La nouvelle orthographe est utilisée, conformément aux recommandations du Conseil Supérieur de la Langue.
- Dans un souci de lisibilité, les mots suivis d'un astérisque (*) sont définis dans le glossaire.
- Le formidable travail réalisé par les concepteurs du programme 41/2000/240 ne doit certainement pas être balayé d'un revers de la main. C'est pourquoi certaines parties du présent programme s'en inspirent librement.

¹ <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/index.cfm?page=db1&profil=visiteur>

LES NOUVEAUX RÉFÉRENTIELS

1 Les nouveaux référentiels

Ce programme est une déclinaison du nouveau référentiel « Socles de compétences »² en langues modernes qui fixe les niveaux à atteindre au premier degré commun. Il contient des pistes méthodologiques qui permettront à l'enseignant d'amener ses élèves à s'approprier les ressources (savoirs et savoir-faire) listées dans le référentiel afin d'acquérir les compétences visées au niveau attendu.

Compte tenu du profil des élèves du premier degré, le professeur s'efforcera plus que jamais de susciter l'intérêt des jeunes adolescents pour la langue apprise et de les motiver à améliorer leurs performances ; il veillera donc à adapter ses objectifs à leur développement intellectuel et relationnel. Il proposera des activités et des documents attractifs en lien direct avec leurs intérêts. Le recours aux outils numériques prend naturellement ici aussi tout son sens.

Quelles sont les implications concrètes de ce nouveau référentiel ?

1.1 Ce qui ne change (presque) pas

1. Plus que jamais, le référentiel accorde la primauté à la **communication** et, conformément au décret « Missions » (1997)³, vise à « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ».
2. La priorité est accordée à la **composante orale**. Cette priorisation influencera bien entendu le temps dévolu et le nombre d'activités consacrées à l'entraînement de l'expression orale (en ou sans interaction) et de la compréhension à l'audition.

² Arrêté du Gouvernement de la Communauté française (C-2018/10434) déterminant les socles de compétences en langues modernes à l'issue du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition, les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études, les compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition, paru au Moniteur belge le 22 février 2018.

³ Décret « Missions ». (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

3. L'**enchaînement** et la **progression des apprentissages** au fil du cursus scolaire sont au cœur du nouveau référentiel ; les compétences visées et les ressources grammaticales et lexicales à installer s'articulent de manière résolument **spiralaire***.
4. Le référentiel liste des **savoirs** et des **savoir-faire** (lexicaux, grammaticaux, stratégiques...) à mobiliser à bon escient afin de comprendre et de se faire comprendre dans des situations qui **font sens pour l'élève**.

Les ressources linguistiques sont davantage précisées :

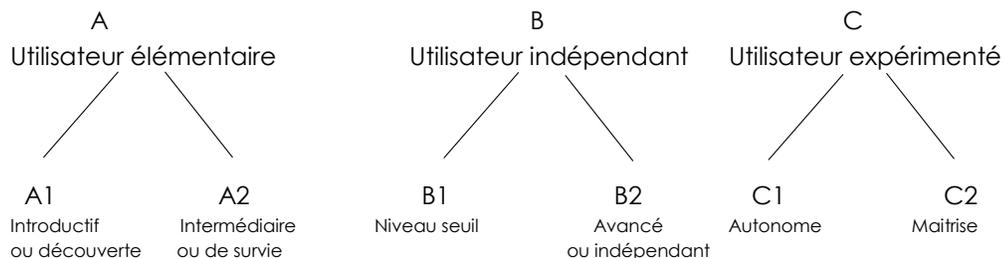
- les **12 champs thématiques**, qui ne diffèrent pas fondamentalement des champs thématiques des anciens référentiels, font l'objet d'un découpage par degré, en l'occurrence le 1^{er} degré commun ;
 - les **fonctions langagières** sont listées en fonction de la compétence entraînée, de l'intention de communication et du niveau d'apprentissage ;
 - les **ressources grammaticales** sont répertoriées par langue d'après les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL,). En fonction du moment d'apprentissage, une distinction est faite entre les ressources qui ne font pas l'objet d'un enseignement formel (à reconnaître en compréhension) et les ressources qui font l'objet d'une structuration formelle (à utiliser en expression) ;
 - les **stratégies de communication** (disciplinaires et transversales) que les élèves doivent pouvoir mobiliser sont listées pour chaque compétence.
5. En outre, le référentiel définit (de façon beaucoup plus précise qu'auparavant) le niveau de maîtrise attendu à l'issue du premier degré.
 6. Le référentiel recommande d'intégrer aussi souvent que possible aux activités d'apprentissage les dimensions socioculturelle et citoyenne par le biais des documents proposés et des thématiques abordées.
 7. Enfin, le recours aux outils numériques est fortement encouragé, tant via les champs thématiques et les supports proposés que dans les productions attendues.

1.2 Ce qui est différent

L'intégration du **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECRL) et l'**organisation en unités d'acquis d'apprentissage** (UAA) constituent les grandes nouveautés qui structurent le référentiel et ce programme.

1.2.1 LE CECRL

- établit une échelle, internationalement reconnue, de 6 niveaux de maîtrise des langues étrangères sur la base de descripteurs précis.



Afin d'affiner les descripteurs et de les faire correspondre au découpage de l'apprentissage en degrés, ces niveaux ont été divisés en sous-niveaux. Ainsi, le niveau à atteindre à la fin du 1^{er} degré commun est A2- (voir le tableau des niveaux à l'annexe 1) ;

- décrit les **5 grandes compétences** à développer : ÉCOUTER, PARLER EN INTERACTION, PARLER SANS INTERACTION, LIRE et ÉCRIRE ;
- intègre, outre la composante **linguistique***, les composantes **sociolinguistique*** (prise en compte des normes sociales propres à la langue) et **pragmatique*** (usage fonctionnel des ressources langagières, recours aux stratégies de communication, cohérence du discours, etc.) ;
- décrit les caractéristiques générales du niveau (prévisibilité, sphère, étendue et formulation : voir annexe 7) ;
- décrit les caractéristiques des productions attendues et des supports proposés.

L'intégration du CECRL au référentiel aide à :

- **cibler et décrire le niveau de maîtrise** à atteindre à l'issue du premier degré commun de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- **situer l'apprenant** sur une échelle employée partout en Europe et faciliter sa mobilité au sein de l'espace européen ;
- **affiner l'approche de l'évaluation**, notamment au regard du statut accordé à l'erreur.

1.2.2 Les unités d'acquis d'apprentissage (UAA)

1.2.2.1 Qu'est-ce qu'une unité d'acquis d'apprentissage ?

- L'expression « unité d'acquis d'apprentissage » désigne « un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué »⁴.
- L'expression « acquis d'apprentissage » désigne « ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage »⁵.

Chaque UAA correspond à une des cinq compétences, déclinée en une ou plusieurs intentions de communication à un des niveaux du CECRL. Au 1^{er} degré commun, le professeur entrainera les UAA suivantes aux niveaux A1+ et A2- :

- écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir ;
- parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir ;
- parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir ;
- lire pour (s')informer et/ou (faire) agir ;
- écrire pour (s')informer et/ou faire agir.

Il ne faut pas confondre UAA et séquence d'apprentissage⁶.

Lors de l'élaboration d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant programmera toutes les activités qui vont permettre d'atteindre les objectifs préalablement définis en termes de compétences. La séquence témoigne de **l'enchaînement des activités** proposées aux élèves. **Différentes UAA (compétences) y sont donc entrainées et évaluées.**

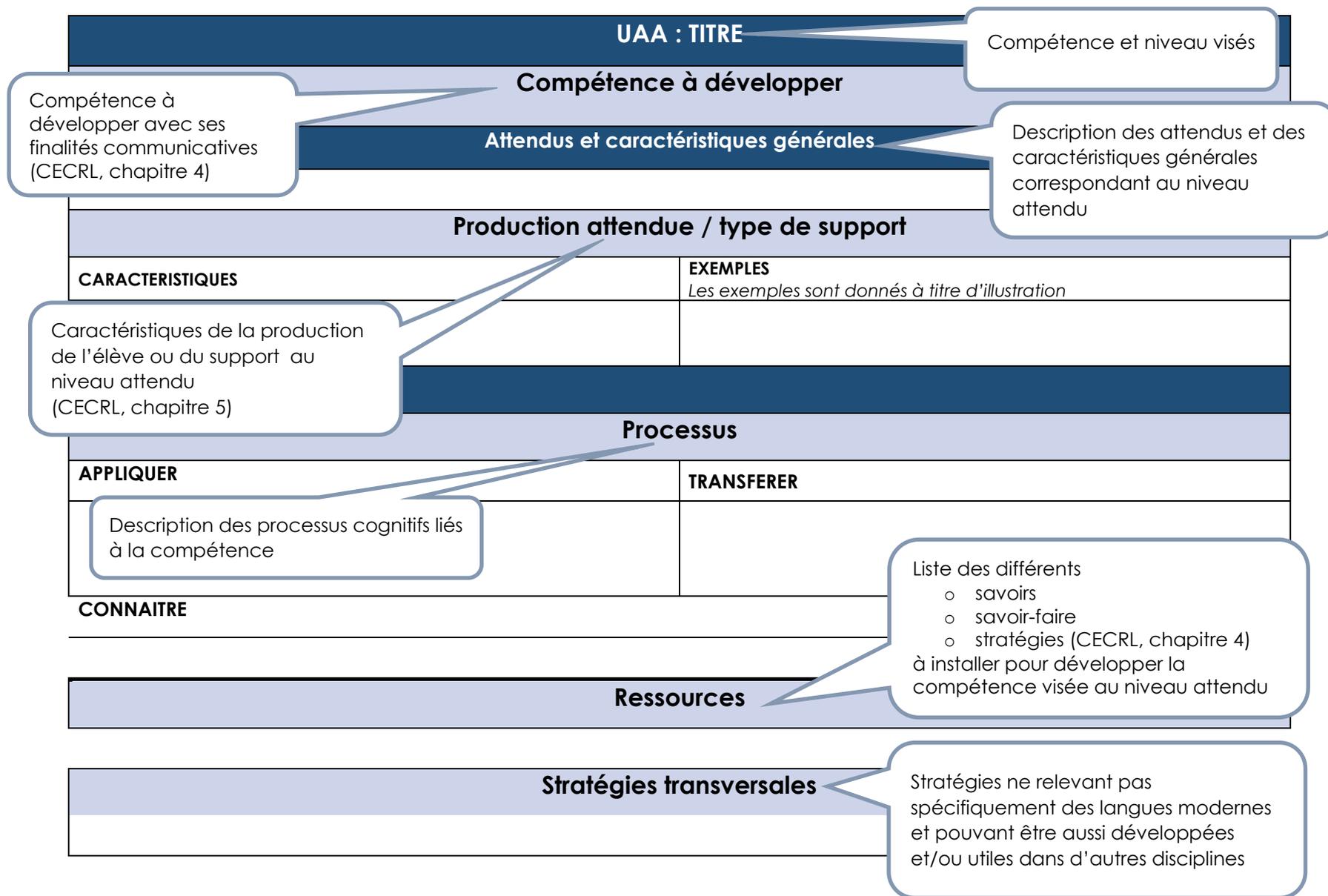
Exemple : dans une même séquence, les élèves pourraient être entrainés à décrire les symptômes d'une maladie (parler pour informer) et à comprendre les symptômes décrits par un tiers (écouter pour s'informer).

Toutes les UAA du référentiel sont construites sur la base du schéma ci-après :

⁴ Référentiel « Socles de compétences », avant-propos, p. 1.

⁵ Ibid.

⁶ Un exemple de séquence est proposé à l'annexe 100.



1.2.2.2 Les caractéristiques générales du niveau

Ces caractéristiques sont la prévisibilité du contenu, la sphère concernée, l'étendue des sujets abordés et, pour les activités de compréhension, la manière dont les informations sont formulées. Le tableau comparatif ci-dessous reprend les caractéristiques générales des niveaux A1 et A2-⁷. Il reflète le caractère spiralaire de l'apprentissage des langues.

	A1	A2-
Prévisibilité	Contenu prévisible	Contenu prévisible
Sphère	<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
Étendue des sujets	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)
Formulation (uniquement pour les compréhensions)	Explicite	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

1.2.2.3 Les caractéristiques des productions et des supports

Dans cette partie des UAA, l'enseignant trouvera une description précise des productions attendues (messages oraux ou écrits) ou des documents (écrits, sonores, audiovisuels) à proposer au niveau visé. Des exemples de productions ou de supports y figurent également.

Des tableaux comparatifs pour les caractéristiques des supports et des productions aux niveaux A1 et A2- sont proposés à l'annexe 8.

⁷ Un tableau synoptique illustrant l'évolution de ces paramètres figure à l'annexe 7.

1.2.2.4 Les processus « connaître », « appliquer » et « transférer »

1.2.2.4.1 Processus « connaître »

L'enseignant veillera à outiller l'élève de savoirs (règles de grammaire, lexique...) et de savoir-faire (utilisation des savoirs et des stratégies de communication) porteurs de sens. Il va de soi que l'appropriation et/ou la réactivation des savoirs et savoir-faire se feront toujours dans le cadre d'une séquence d'apprentissage, l'objectif étant d'outiller l'élève en vue de la réalisation des tâches d'application et/ou de transfert. L'élève sera ensuite capable de mobiliser ces ressources indifféremment d'une situation donnée à l'autre.

Dans le processus « connaître », l'élève pourra à la fois citer et/ou expliciter ces ressources (SSFL, stratégies de communication...) et justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées (« je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir ou tel savoir-faire »). Cette démarche peut se faire de façon prospective ou rétrospective et ne fera l'objet que d'une évaluation formative.

Le professeur trouvera des exemples d'exercices visant à travailler le « connaître » dans les situations d'apprentissage proposées au chapitre 4.

1.2.2.4.2 Processus « appliquer » et « transférer »

Dans le cadre de l'apprentissage comme de l'évaluation des compétences, il s'agit de distinguer les tâches qui relèvent de l'application de celles qui relèvent du transfert.

La **tâche de transfert** présente toujours les 5 caractéristiques suivantes. Elle est :

- contextualisée : elle s'inscrit dans un contexte qui lui donne du sens ;
- finalisée : elle s'inscrit dans une situation de communication* (j'écoute, je lis, j'écris et je parle pour (m')informer, agir/faire agir...) ;
- complexe : elle amène l'élève à mobiliser et à organiser des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des stratégies ;
- inédite : elle n'est pas la reproduction à l'identique d'une tâche déjà entraînée ;
- ouverte : elle amène l'élève à faire des choix (mobilisation de ressources et/ou sélection d'informations en fonction de la tâche) en toute autonomie, sans guidance.

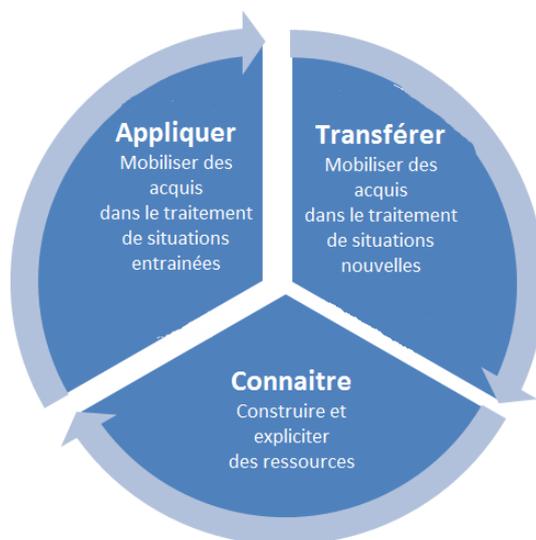
La **tâche d'application**, quant à elle :

- est également contextualisée et finalisée ;
- présente des degrés de complexité et/ou d'inédicité et/ou d'ouverture moindres que la tâche de transfert.

En aucun cas, la tâche d'application **ne se limitera** à une tâche de restitution ou à la reproduction à l'identique d'une tâche déjà entraînée.

Des exemples de tâches d'application et de transfert sont proposés dans le chapitre 2 consacré aux compétences.

Il va de soi que ces 3 processus cognitifs sont étroitement liés : « les connaissances ne constituent pas un donné, mais se (re)construisent et (re)configurent au fil des activités d'application et de transfert »⁸.



1.2.2.5 Les ressources lexicales, grammaticales, phonologiques

Les ressources lexicales, grammaticales et phonologiques sont présentées au chapitre 3.

1.2.2.6 Les ressources stratégiques (disciplinaires et transversales)

Le référentiel accorde une attention particulière à l'entraînement des stratégies de communication, tant disciplinaires que transversales. Il répond ainsi « à la nécessité de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie ("Lifelong learning")⁹ ».

Ces ressources sont présentées au chapitre 3.5 et détaillées à l'annexe 6.

Les différentes UAA à couvrir sur le 1^{er} degré commun se trouvent à l'annexe 2. Elles englobent :

- les UAA du niveau A2-, qui constituent le niveau à atteindre en fin de degré ;
- les UAA du niveau A1, jointes à toutes fins utiles.

⁸ Référentiel « Socles de compétences », avant-propos.

⁹ Référentiel « Socles de compétences », introduction.

LES COMPÉTENCES

2 Les compétences

2.1 Introduction

En accord avec l'approche adoptée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, le référentiel « Socles de compétences » accorde la primauté à la **communication** basée sur l'acquisition de 5 compétences : la compréhension à l'audition, la compréhension à la lecture, l'expression écrite, l'expression orale en interaction et l'expression orale sans interaction.

Mais que signifie « être compétent » ? Le décret « Missions » (1997) définit la compétence comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Enseigner du vocabulaire, des fonctions langagières, des structures grammaticales, des stratégies est donc incontournable mais le réel défi est d'amener l'élève à *organiser* ces ressources et à les *mobiliser* pour devenir *compétent*.

Les activités qui permettent d'évaluer **les compétences** sont donc des activités **contextualisées** (1), **inédites** (2), **complexes** (3), **ouvertes** (4) et **finalisées** (5) :

1. l'élève est « mis en situation » : la tâche s'inscrit dans un contexte qui lui donne du sens ;
2. la tâche ne constitue pas la reproduction à l'identique d'une tâche déjà entraînée ;
3. l'élève doit mobiliser et organiser des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des stratégies ;
4. l'élève doit sélectionner les informations pertinentes par rapport à une situation donnée, il opère des choix en toute autonomie, sans guidance ;
5. la tâche s'inscrit dans une situation de communication : l'élève sait dans quel but il écoute, il lit, il parle ou il écrit. Les UAA des niveaux A1 et A2-, qui nous occupent dans le présent programme, définissent les finalités communicatives suivantes : on écoute, on lit, on parle ou on écrit pour (s')informer et/ou pour (faire) agir.

Ces tâches peuvent relever de l'application ou du transfert (voir introduction p. 13 et chapitre 2.4).

En classe, la plupart des activités de communication sont simulées. Le CECRL parle de « faire-semblant accepté volontairement »¹⁰. Mais pour que l'élève adhère à ces activités, elles devront toujours être porteuses de sens.

Le référentiel « Socles de compétences » s'articule autour d'unités d'acquis d'apprentissage (UAA)¹¹. Chaque UAA correspond à une macro-compétence* (et à

¹⁰ CECRL, p. 121.

¹¹ Voir introduction p. 9.

ses finalités communicatives) déclinée à un des niveaux visés par le CECRL. Les compétences restent donc bien au cœur de l'apprentissage.

2.2 Les compétences réceptives : la compréhension à l'audition et la compréhension à la lecture

« Comprendre, c'est découvrir un sens »¹².

« Comprendre un message, c'est être capable d'en extraire l'information nécessaire pour rencontrer des besoins variés »¹³.

Il ne suffit donc pas de comprendre la langue (les mots, les expressions, les structures grammaticales) pour comprendre un message. Pour rendre l'élève **compétent**, le professeur ne devra pas se limiter à lui fournir des outils : il lui incombe d'amener progressivement l'élève à **s'approprier les ressources** dont il dispose et à **mettre en place des stratégies** afin de pouvoir les utiliser au service des compétences «compréhension à l'audition » et « compréhension à la lecture ».

2.2.1 La compréhension à l'audition

2.2.1.1 L'entraînement de la compréhension à l'audition

Une panoplie d'activités s'offre au professeur. Parmi ces activités, il faut distinguer :

- les activités d'écoute qui relèvent du SSFL :
 - elles permettent d'introduire et/ou d'exercer des savoirs lexicaux et grammaticaux ;
Exemples :
 - transcrire des nombres ;
 - noter des numéros de téléphone, des dates ;
 - compléter un texte lacunaire ;
 - ...
 - elles servent à travailler la prononciation et l'intonation.
Exemples :
 - écouter un document en lisant le script ;
 - écouter et répéter en imitant l'intonation ;
 - ...

- les activités qui permettent de vérifier la compréhension de certains éléments « dispersés » (pas forcément reliés entre eux) :

¹² Circulaire de Monsieur le Ministre Pierre Hazette du 13 juin 2002 sur l'évaluation en langues germaniques.

¹³ Programme 41/2000/240, cahier 3, p. 1.

Exemples :

- répondre à des questions portant sur des éléments de détail ;
- choisir entre « vrai / faux / non mentionné » ;
- répondre à un questionnaire à choix multiples, à des questions fermées ;
- ...

➤ les activités qui vérifient la compréhension globale :

Exemples :

- répondre à des questions globales (locuteurs, contexte, sujet(s) abordé(s)...)
- associer ce qu'on a entendu à une illustration, un titre ;
- ...

➤ les activités qui permettent d'exercer les stratégies de compréhension à l'audition (voir chapitre 4.6) :

Exemples :

- lire le titre et/ou la consigne, observer les illustrations ou visionner la vidéo sans le son et émettre des hypothèses sur le contenu du document ;
- être attentif au contexte sonore/audiovisuel et y trouver des indices ;
- repérer les mots-clés, s'appuyer sur ce que l'on a compris pour construire du sens ;
- vérifier la plausibilité de ses réponses, confronter les réponses aux hypothèses émises ;
- ...

Toutes ces activités d'entraînement ne sont certainement pas dépourvues d'intérêt **mais elles ne sont que des étapes dans l'acquisition de la compétence « compréhension à l'audition »** qui implique la résolution de tâches contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées (voir supra).

2.2.1.2 Le choix des supports/documents

Supports sonores et supports audiovisuels

Traditionnellement, la plupart des activités de compréhension à l'audition proposées en classe se basent sur des supports exclusivement sonores : l'élève écoute une conversation, un monologue, un reportage... sans support visuel. Il faut bien admettre que cette situation est très éloignée de la réalité : nos adolescents évoluent dans un monde de l'image où il est de plus en plus rare d'écouter sans voir la ou les personnes qui s'expriment et le contexte dans lequel elles s'expriment. Par ailleurs, le support audiovisuel permet à l'auditeur de mettre en place des stratégies de compréhension : les expressions du visage, les gestes du locuteur, le *background* sont autant d'éléments qui lui fournissent des informations facilitant la compréhension. Pour toutes ces raisons, le référentiel impose désormais le recours aux deux formes de support.

Le professeur sélectionnera les documents en fonction du niveau attendu en tenant compte de divers critères : sur la base des descripteurs du CECRL, les UAA listent, pour les différents niveaux attendus, les caractéristiques générales¹⁴ et spécifiques¹⁵ des messages qui seront proposés aux élèves. Des exemples de supports y figurent également à titre d'illustration (voir UAA jointes à l'annexe 2).

Il est important d'introduire de la variété dans les tâches, non seulement pour motiver les élèves mais aussi pour couvrir tous les types de supports/documents listés dans le référentiel. Les exemples contenus dans les UAA seront une source d'inspiration pour le professeur.

2.2.1.3 L'utilisation de la langue cible et le recours au français

Chacun s'accorde sur la nécessité de plonger les élèves dans un bain linguistique et, à cette fin, les enseignants utiliseront (et feront utiliser) la langue cible le plus souvent possible. Il reste néanmoins indispensable de s'assurer que les élèves comprennent les consignes et informations données par le professeur. De même, le recours obligatoire à la langue cible ne peut pas devenir un obstacle à la communication entre le professeur et ses élèves. L'emploi du français peut donc parfois s'avérer incontournable.

Au tout début de l'apprentissage, pour les activités d'écoute (voir supra), il sera sans doute utile de donner les consignes à la fois en langue cible (afin d'exposer au maximum les apprenants à la langue) et en français (pour s'assurer de leur compréhension). Ensuite, les consignes seront progressivement données en langue cible uniquement.

Pendant les activités d'entraînement, le professeur veillera à ce que les élèves formulent leurs réponses en langue cible le plus souvent possible. Cela n'est toutefois pas toujours envisageable pour les débutants, surtout si la réalisation de la tâche demande une formulation.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, la consigne et les réponses des tâches de type 4¹⁶ seront données en français.

Remarques

- Des dérogations pourraient être accordées à des élèves primo-arrivants qui seraient pénalisés par leur non-maitrise de la langue française. Cela fera l'objet d'une décision du conseil de classe pour les situations d'évaluation sommative¹⁷.
- Dans les classes très hétérogènes, le recours au français peut constituer une technique de différenciation (voir chapitre 7).

¹⁴ Prévisibilité, sphère, étendue des sujets et formulation.

¹⁵ Structuration, lexique, débit, accent...

¹⁶ Voir Annexe 9 : les différents types de tâches.

¹⁷ Il faut toutefois garder à l'esprit que, dans l'état actuel des choses, les épreuves externes ne prévoient pas ce genre de dérogations.

2.2.1.4 Situations d'apprentissage

Des situations d'apprentissage spécifiques à la compréhension à l'audition sont proposées au chapitre 4.6. Elles illustrent la façon dont une tâche d'audition peut être abordée en apprentissage en fonction des objectifs poursuivis par le professeur.

2.2.2 La compréhension à la lecture

2.2.2.1 L'entraînement de la compréhension à la lecture

Comme pour la compréhension à l'audition, le professeur pourra proposer à sa classe une grande variété d'activités. Parmi ces activités, il faudra aussi distinguer :

- les activités de lecture qui relèvent du SSFL : elles permettent d'introduire et/ou d'exercer des savoirs lexicaux et grammaticaux :

Exemples :

- compléter un texte lacunaire ;
- repérer des informations « non contextualisées » : un lieu, une profession, une date, la couleur des cheveux... ;
- ...
- les activités qui permettent de vérifier la compréhension de certains éléments « dispersés » (pas forcément reliés entre eux) :

Exemples :

- répondre à des questions portant sur des éléments de détail ;
- choisir entre « vrai / faux / non mentionné » ;
- répondre à un questionnaire à choix multiples, à des questions fermées ;
- ...
- les activités qui vérifient la compréhension globale :

Exemples :

- répondre à des questions globales (contexte, sujet(s) abordé(s)...)
- reconstituer un texte dont les paragraphes ont été mélangés ;
- reconstituer un ordre chronologique ;
- associer chaque partie du texte avec une illustration, un titre ;
- ...
- les activités qui permettent d'entraîner les stratégies de la compréhension à la lecture (voir chapitre 4.7) :

Exemples :

- lire le titre et/ou la consigne, observer les illustrations et émettre des hypothèses sur le contenu du document ;
- observer la structure du texte (découpage en paragraphes, sous-titres...) et repérer les différentes idées développées ;

- repérer les mots-clés, s'appuyer sur ce que l'on a compris pour construire du sens ;
- vérifier la plausibilité de ses réponses, confronter les réponses aux hypothèses émises ;
- ...

Toutes ces activités d'entraînement ne sont certainement pas dépourvues d'intérêt **mais elles ne sont que des étapes dans l'acquisition de la compétence « compréhension à la lecture »** qui implique la résolution de tâches contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées (voir supra).

2.2.2.2 Le recours au dictionnaire traductif (en version papier ou numérique)

L'utilisation du dictionnaire traductif fait partie des attendus listés dans le référentiel « Socles de compétences ».

Certains enseignants sont totalement opposés à l'utilisation du dictionnaire traductif lors des exercices de lecture, spécialement s'il s'agit d'une évaluation sommative. Ils sont persuadés que les élèves, sachant qu'ils pourront disposer d'un dictionnaire pendant l'exercice, ne verront plus l'utilité d'étudier le vocabulaire.

Il faut toutefois prendre en compte les éléments suivants :

- le dictionnaire ne doit pas forcément être laissé à la disposition de l'élève pendant toute la durée de l'exercice : celui-ci ne pourra donc rechercher qu'un nombre limité de mots. L'élève devra donc d'abord repérer le ou les mots qui sont indispensables à la réalisation de la tâche et dont il ne peut pas déduire le sens en recourant à d'autres stratégies (déduction à partir du contexte ou de la morphologie, par exemple) ;
- trouver des mots dans le dictionnaire n'est pas forcément un exercice aisé (homonymes, verbes conjugués...) ;
- certains enseignants fournissent aux élèves la traduction ou une définition dans la langue cible d'un ou plusieurs mots inconnus. Cette pratique est certes plus « sécurisante » et moins chronophage que le recours au dictionnaire ; elle est toutefois moins intéressante car elle ne favorise pas l'autonomie des élèves.

Remarque

Étant une stratégie incontournable, l'utilisation du dictionnaire traductif devra faire l'objet d'un apprentissage à part entière. Les élèves seront également guidés dans le choix d'un dictionnaire (notamment en ligne).

2.2.2.3 Le choix des documents/supports

Supports à dominante textuelle et supports à dominante iconographique

L'utilisation de supports à dominante textuelle restera sans doute prédominante mais, à ce stade de l'apprentissage, le recours aux documents à dominante iconographique est incontournable. Ces documents (horaires, annonces publicitaires...) offrent en effet souvent l'opportunité, rare à ce niveau, de confronter les apprenants à de véritables documents authentiques non simplifiés. Ils constituent également des ressources idéales pour exercer la lecture sélective.

Le professeur sélectionnera les documents en fonction du niveau attendu en tenant compte de divers critères : sur la base des descripteurs du CECRL, les UAA listent, pour les différents niveaux attendus, les caractéristiques générales¹⁸ et spécifiques¹⁹ des supports qui seront proposés aux élèves. Des exemples de supports y figurent également à titre d'illustration (voir UAA jointes à l'annexe 2).

Il est important d'introduire de la variété dans les tâches, non seulement pour motiver les élèves mais aussi pour couvrir tous les types de documents/supports listés dans le référentiel. Les exemples contenus dans les UAA seront une source d'inspiration pour le professeur.

2.2.2.4 L'utilisation de la langue cible et le recours au français

Chacun s'accorde sur la nécessité de plonger les élèves dans un bain linguistique et, à cette fin, les enseignants utiliseront (et feront utiliser) la langue cible le plus souvent possible. Il reste néanmoins indispensable de s'assurer que les élèves comprennent les consignes et informations données par le professeur. De même, le recours obligatoire à la langue cible ne peut pas devenir un obstacle à la communication entre le professeur et ses élèves. Le recours au français peut donc parfois s'avérer incontournable.

Au tout début de l'apprentissage, pour les activités de lecture (voir supra), il sera sans doute utile de donner les consignes à la fois en langue cible (afin d'exposer au maximum les apprenants à la langue) et en français (pour s'assurer de leur compréhension). Ensuite, les consignes seront progressivement données en langue cible uniquement.

Pendant les activités d'entraînement, le professeur veillera à ce que les élèves formulent leurs réponses, le plus souvent possible, dans la langue cible. Cela n'est toutefois pas toujours envisageable pour les débutants, surtout si la réalisation de la tâche demande une formulation.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, la consigne et les réponses des tâches de type 4 seront données en français.

¹⁸ Prévisibilité, sphère, étendue des sujets et formulation.

¹⁹ Structuration, lexicale, débit, accent...

Remarques

- Des dérogations pourraient être accordées à des élèves primo-arrivants qui seraient pénalisés par leur non-maitrise de la langue française. Cela fera l'objet d'une décision du conseil de classe pour les situations d'évaluation sommative²⁰.
- Dans les classes très hétérogènes, le recours au français peut constituer une technique de différenciation (voir chapitre 7).

2.2.2.5 Situations d'apprentissage

Des situations d'apprentissage spécifiques à la compréhension à la lecture sont proposées au chapitre 4.7. Elles illustrent la façon dont une tâche de lecture peut être abordée en apprentissage en fonction des objectifs poursuivis par le professeur.

2.3 Les compétences productives : l'expression orale en interaction, l'expression orale sans interaction et l'expression écrite

Il ne suffit pas de connaître des mots, des expressions, des structures grammaticales pour être capable de s'exprimer oralement ou par écrit. Pour rendre l'élève **compétent**, le professeur ne devra donc pas se limiter à lui fournir des outils : il lui incombe d'amener progressivement l'élève à **s'approprier les ressources** dont il dispose et à **mettre en place des stratégies** afin de pouvoir les utiliser au service des compétences « expression orale en interaction », « expression orale sans interaction » et « expression écrite ».

2.3.1 L'expression orale en interaction et l'expression orale sans interaction

La communication orale est incontestablement la compétence la plus utile à la plupart des usagers d'une langue étrangère : les voyages ou déplacements occasionnels, les contacts avec des collègues ou des clients... sont autant d'opportunités de s'exprimer oralement. La multiplication des déplacements et l'accès généralisé aux « nouvelles technologies » ne fait que renforcer ce constat. Il va donc de soi que, dans le référentiel « Socles de compétences », la composante orale reste prioritaire.

Toutefois, si l'importance de la compétence « expression orale » est unanimement reconnue, elle est probablement, pour diverses raisons (voir ci-dessous), la plus difficile à entraîner.

Bien sûr, de nombreux séjours d'immersion linguistique sont organisés à l'intention des adolescents, leur offrant l'opportunité de pratiquer la langue orale de façon plus ou moins intensive. Mais, afin d'éviter toute discrimination sociale, l'école doit

²⁰ Il faut toutefois garder à l'esprit que, dans l'état actuel des choses, les épreuves externes ne prévoient pas ce genre de dérogations.

absolument veiller à donner l'occasion à tous les élèves d'exercer la communication orale en classe. À côté des activités « classiques » plus ou moins originales, les « nouvelles technologies » (Skype, téléconférences...) permettent à l'enseignant de diversifier et de proposer des activités souvent très motivantes pour sa classe. Les excursions, activités parascolaires, échanges entre classes sont aussi autant d'occasions de rencontrer des locuteurs natifs et de communiquer avec eux. Beaucoup d'élèves se trouvent d'ailleurs motivés ou valorisés « lorsqu'ils découvrent leurs capacités de communiquer oralement malgré des moyens limités »²¹.

2.3.1.1 Les compétences « expression orale en et sans interaction »

Le plus souvent, la communication orale est interactive. Pour parler de communication, les échanges entre les locuteurs doivent absolument comporter une part plus ou moins grande d'imprévu : l'élève ne sait pas ce que son interlocuteur va dire et le tour de parole n'est pas fixé au préalable. Dans une activité orale de type expositif, le locuteur ne doit ni lire ni « réciter » un texte préparé à l'avance et doit se faire comprendre par des interlocuteurs qui ne savent pas non plus à l'avance ce qui va être dit.

Il est indispensable d'accorder à l'élève quelques minutes de temps de préparation avant tout exercice d'expression orale. Celui-ci ne pourra cependant pas se contenter de lire (ou de réciter par cœur) un texte qu'il aurait écrit au préalable. Dans le cas d'un exercice en interaction, les élèves doivent impérativement préparer l'échange séparément et, afin d'assurer l'« information gap », ils ne doivent pas connaître les informations données dans la consigne de l'interlocuteur.

2.3.1.2 L'entraînement de l'expression orale

Parmi les activités d'entraînement à l'expression orale, il faut distinguer :

- les activités qui permettent d'exercer des ressources (le SSFL) :

Exemples :

- poser des questions (et y répondre) à propos d'un texte travaillé en classe ;
- décrire une image, une photo ;
- résumer un texte ou un message, reformuler ;
- expliquer la signification d'un mot ;
- élaborer une conversation ou un « exposé » sur la base de *cue-cards* ;
- ...

²¹ Programme 41/2000/240, cahier 3, p 35.

- les activités à caractère ludique ou créatif :

Exemples :

- décrire un personnage et faire deviner de qui il s'agit ;
- interpréter des photos ;
- raconter une histoire en chaine ;
- construire une histoire où chacun apporte un élément ;
- imaginer la suite d'une histoire ;
- réaliser un sondage auprès des élèves de la classe et faire la synthèse des réponses reçues ;
- ...

- les activités qui entraînent les stratégies de l'expression orale (voir chapitre 4) :

Exemples d'activités permettant d'exercer les stratégies d'expression orale **en interaction** :

- élaborer une mind map pour planifier sa production ;
- élaborer des hypothèses (imaginer les questions qui pourraient être posées, les informations qui pourraient être données par l'interlocuteur...) ;
- s'exercer à interrompre, manifester sa non-compréhension, demander de répéter ;
- s'exercer à reformuler sa pensée, à simplifier son discours ;
- ...

Exemples d'activités permettant d'exercer les stratégies d'expression orale **sans interaction** :

- élaborer une mind map pour planifier sa production ;
- s'exercer à adapter son non-verbal à son discours ;
- s'exercer à observer le non-verbal du public ;
- ...

Toutes ces activités d'entraînement ne sont certainement pas dépourvues d'intérêt **mais elles ne sont que des étapes dans l'acquisition des compétences « expression orale en et sans interaction »** qui impliquent la résolution de tâches contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées (voir supra).

2.3.1.3 La gestion des activités orales

L'entraînement de l'expression orale est certainement le plus grand défi auquel le professeur de langue est confronté.

D'une part, beaucoup d'adolescents sont inhibés par la peur du ridicule, leur réticence à prendre la parole en public, l'impression de ne pas disposer des outils

nécessaires pour s'exprimer... Il est donc primordial pour l'enseignant de veiller à bien gérer sa classe, à installer un climat de confiance, à faire respecter des règles de communication, à sanctionner les railleries des condisciples. Chacun pourra ainsi s'exprimer librement et sereinement. L'enseignant évitera aussi la correction trop systématique des erreurs (voir point suivant).

D'autre part, dans des classes souvent nombreuses, le temps de parole dont chaque élève dispose est très limité.

Pour donner la parole au plus grand nombre, le professeur va donc devoir profiter de toutes les opportunités : il s'adressera individuellement à tous les élèves pour leur demander de donner un avis, d'émettre une hypothèse, de donner un exemple, reformuler ou résumer une idée, donner une définition, venir en aide à un condisciple en difficulté... Les échanges informels en début ou fin de cours peuvent aussi être l'occasion pour les élèves de s'exprimer dans la langue cible dans une situation de communication « réelle ».

Le professeur pourra également recourir au travail par groupes ou par paires, particulièrement si le nombre d'élèves est élevé. Certes, il ne pourra pas contrôler systématiquement l'activité de chacun mais cette organisation permettra au plus grand nombre (y compris les élèves manquant d'assurance) de prendre la parole.

Il est, dans ce cas, plus que jamais indispensable de donner aux élèves des consignes très claires, précisant l'attendu, le rôle de chacun et les conditions de réalisation (temps disponible, possibilité ou non de recourir au dictionnaire...).

Le professeur supervise l'activité en se déplaçant de groupe en groupe pour apporter son aide et prendre note de remarques et de mises au point à faire ultérieurement.

À la fin de l'activité, un ou plusieurs groupes peuvent présenter leur travail devant la classe. Tous les élèves seront impliqués si une tâche précise leur est confiée : préparer des questions pour le groupe, relever des erreurs, donner un avis...

La configuration de la classe peut évidemment favoriser la communication : un alignement des bancs en rangées ne convient pas à un cours basé sur la communication.

2.3.1.4 La correction des erreurs

Il n'est certainement ni possible (lors de travaux de groupes par exemple) ni opportun de corriger systématiquement les erreurs commises par les élèves qui s'expriment oralement : si le professeur veut tout contrôler et tout corriger, le temps de parole de chacun sera forcément très limité.

Par ailleurs, l'exercice d'expression orale est très difficile pour l'élève qui doit à la fois penser à ce qu'il veut exprimer, à la manière de l'exprimer et aux stratégies qu'il va devoir mettre en place pour y parvenir. Une correction systématique de ses erreurs va rompre le rythme de son discours et plus que probablement agir comme un renforcement négatif : l'élève n'osera plus ou n'aura plus envie de s'exprimer s'il est incessamment interrompu.

Le professeur devra trouver un équilibre : il corrigera les erreurs quand elles nuisent à la communication, par exemple en reformulant correctement une phrase erronée. Il pourra aussi prendre note des principales erreurs (et/ou demander à la classe de les repérer) et y revenir à la fin de l'exercice.

Filmer la production des élèves peut aussi se révéler très utile. En visionnant leur production, ceux-ci pourront non seulement repérer certaines de leurs erreurs lexicales et/ou grammaticales mais aussi prendre conscience de l'inadéquation de certaines attitudes, du rythme, de l'intonation. Dans le cadre de l'expression orale sans interaction, un simple enregistrement peut suffire.

2.3.1.5 Le choix des productions

Le professeur proposera des productions en fonction du niveau attendu en tenant compte de divers critères : sur la base des descripteurs du CECRL, les UAA (voir annexe 2) listent, pour les différents niveaux attendus, les caractéristiques générales (prévisibilité, sphère, étendue des sujets et formulation) et spécifiques (contenu, lexique, correction sociolinguistique...) des productions des élèves. Des exemples de productions y figurent également à titre d'illustration.

Il est important d'introduire de la variété dans les tâches, non seulement pour motiver les élèves mais surtout pour couvrir tous les types de productions listés dans le référentiel. Les exemples contenus dans les UAA seront une source d'inspiration pour le professeur.

L'engouement des adolescents pour les nouvelles technologies permettra au professeur de varier les activités et d'en augmenter la vraisemblance. Par exemple : l'élève laissera un message oral sur WhatsApp plutôt que sur la boîte vocale d'un téléphone, il enregistrera une capsule vidéo ou un tutoriel, il contactera son interlocuteur par Skype, une téléconférence sera organisée entre 2 classes...

2.3.1.6 Le recours au français

Chacun s'accorde sur la nécessité de plonger les élèves dans un bain linguistique et, à cette fin, les enseignants utiliseront (et feront utiliser) la langue cible le plus souvent possible. Il reste néanmoins indispensable de s'assurer que les élèves comprennent les consignes et informations données par le professeur. De plus, la rédaction en langue cible de la consigne d'un exercice de production pourrait fournir à l'élève des éléments lexicaux et/ou des indices grammaticaux (temps à utiliser par exemple). Le recours au français peut donc parfois s'avérer incontournable.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, la consigne des tâches de type 4 sera donnée en français.

Remarque

Des dérogations pourraient être accordées à des élèves primo-arrivants qui seraient pénalisés par leur non-maitrise de la langue française. Cela fera l'objet d'une décision du conseil de classe pour les situations d'évaluation sommative²².

2.3.1.7 Situations d'apprentissage

Des situations d'apprentissage spécifiques à l'expression orale sont proposées au chapitre 4. Elles illustrent la façon dont une tâche d'expression orale peut être abordée en apprentissage en fonction des objectifs poursuivis par le professeur.

2.3.2 L'expression écrite

Le référentiel « Socles de compétences » recommande de privilégier la composante orale de la langue (écouter, parler en et sans interaction). Faut-il pour cela négliger l'expression écrite ? Si, pour la majorité de nos élèves, les occasions de s'exprimer par écrit dans une langue étrangère sont souvent peu nombreuses, les nouvelles technologies remettent au goût du jour la communication écrite : les applications de type « WhatsApp », le sms, le post sur un réseau social, l'article de blog, le courriel... font indéniablement partie de la vie moderne.

L'exercice d'écriture est aussi un « *processus plus réfléchi que l'expression orale* »²³ parce que l'élève a l'opportunité de relire sa production et de l'améliorer. Il est donc aussi très utile dans l'évaluation diagnostique des progrès et lacunes des apprenants et comme base de la remédiation.

Enfin, l'expression écrite a un rôle non négligeable dans le développement de certaines compétences transversales comme la structuration de la pensée ou l'exercice de la créativité (voir stratégies transversales en annexe 6).

2.3.2.1 La compétence « expression écrite »

Selon Danielle Bailly (1998), les conditions requises pour écrire sont d'avoir quelque chose à dire, savoir à qui le scripteur adresse son message et pourquoi il l'écrit. On s'adresse à un destinataire par l'intermédiaire d'un support (papier ou écran). Bien que l'émetteur et le récepteur ne soient pas côte à côte, écrire est bel et bien un acte de communication.

On parle donc de la compétence « expression écrite » quand on écrit dans un contexte donné, avec une intention communicative, en s'adressant à un destinataire, en reliant de façon cohérente des informations et en respectant certaines conventions.

2.3.2.2 L'entraînement de l'expression écrite

Parmi les activités d'entraînement à l'expression écrite, il faut distinguer :

²² Il faut toutefois garder à l'esprit que, dans l'état actuel des choses, les épreuves externes ne prévoient pas ce genre de dérogations.

²³ Programme 41/2000/240, cahier 3, p. 55.

- les activités qui permettent d'exercer des ressources (le SSFL) :

Exemples :

- compléter des phrases (*If I lived in Spain..., Ik ben laat omdat..., Ich komme zu spät, weil...*) ;
- utiliser des mots dans des phrases ou les replacer dans un paragraphe ;
- rédiger un petit texte en utilisant un ou des temps donnés ;
- décrire une illustration ;
- ...

- les activités qui permettent d'exercer les stratégies de l'expression écrite (voir chapitre 4) :

Exemples :

- élaborer une mind map pour planifier sa production et choisir les ressources lexicales et grammaticales ;
- organiser un texte en le découpant en paragraphes et/ou en y ajoutant des mots liens ;
- étayer sa production ou enrichir un texte à l'aide d'adjectifs, d'adverbes, de compléments, d'exemples... ;
- paraphraser, simplifier son discours ;
- utiliser un ouvrage de référence à bon escient (dictionnaire traductif en version papier ou numérique, lexique, grammaire...) ;
- ...

- les activités à caractère ludique ou créatif :

Exemples :

- écrire un message à un personnage célèbre ;
- imaginer la suite d'une histoire ;
- imaginer une histoire à propos d'une photo ;
- ...

Toutes ces activités d'entraînement ne sont certainement pas dépourvues d'intérêt **mais la plupart ne sont que des étapes dans l'acquisition de la compétence « expression écrite »** qui implique la résolution de tâches contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées (voir supra).

2.3.2.3 Le recours au dictionnaire traductif (version papier ou numérique)

L'utilisation du dictionnaire traductif fait partie des attendus listés dans le référentiel « Socles de compétences ».

Certains enseignants sont opposés à l'utilisation du dictionnaire traductif lors des exercices d'expression écrite, spécialement s'il s'agit d'une évaluation sommative. Ils sont persuadés que les élèves, sachant qu'ils pourront disposer d'un dictionnaire pendant l'exercice, ne verront plus l'utilité d'étudier le vocabulaire.

Il faut toutefois prendre en compte les éléments suivants :

- le dictionnaire ne doit pas forcément être laissé à la disposition de l'élève pendant toute la durée de l'exercice : celui-ci ne pourra ainsi rechercher qu'un nombre limité de mots ;

- l'élève devra donc d'abord repérer le ou les mots indispensables à la réalisation de la tâche et pour lesquels il ne peut pas avoir recours à d'autres stratégies (recours à la paraphrase, au synonyme...). Il devra ensuite trouver ces mots dans le dictionnaire, ce qui n'est pas forcément un exercice aisé (choix du mot adéquat en fonction de sa nature, homonymes...);

- certains enseignants acceptent de donner aux élèves la traduction d'un ou plusieurs mots. Cette pratique, qui est plus « sécurisante » et moins chronophage que le recours au dictionnaire, ne favorise certainement pas l'autonomie des élèves ;

- enfin, qui d'entre nous peut se targuer de ne jamais avoir recours au dictionnaire lors d'un exercice d'écriture, y compris dans sa langue maternelle ?

Remarque

Étant une stratégie incontournable, l'utilisation du dictionnaire traductif devra faire l'objet d'un apprentissage à part entière. Les élèves seront également guidés dans le choix d'un dictionnaire (notamment en ligne).

2.3.2.4 Le choix des productions

Le professeur proposera des productions en fonction du niveau attendu en tenant compte de divers critères : sur la base des descripteurs du CECRL, les UAA listent, pour les différents niveaux attendus, les caractéristiques générales (prévisibilité, sphère, étendue des sujets et formulation) et spécifiques (contenu, lexicale, correction sociolinguistique...) des productions des élèves (voir UAA en annexe 2).

Il est important d'introduire de la variété dans les tâches non seulement pour motiver les élèves mais surtout pour couvrir tous les types de productions listés dans le référentiel. Les exemples contenus dans les UAA seront une source d'inspiration pour le professeur.

2.3.2.5 Le recours au français

Chacun s'accorde sur la nécessité de plonger les élèves dans un bain linguistique et, à cette fin, les enseignants utiliseront (et feront utiliser) la langue cible le plus souvent possible. Il reste néanmoins indispensable de s'assurer que les élèves comprennent les consignes et informations données par le professeur. De plus, la rédaction en langue cible de la consigne d'un exercice de production pourrait fournir à l'élève des éléments lexicaux et/ou des indices grammaticaux (temps à utiliser par exemple). Le recours au français peut donc parfois s'avérer incontournable.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, la consigne des tâches de type 4 sera donnée en français.

Remarque

Des dérogations pourraient être accordées à des élèves primo-arrivants qui seraient pénalisés par leur non-maitrise de la langue française. Cela fera l'objet d'une décision du conseil de classe pour les situations d'évaluation sommative²⁴.

2.3.2.6 Situations d'apprentissage

Des situations d'apprentissage spécifiques à l'expression écrite sont proposées au chapitre 4. Elles illustrent la façon dont une tâche d'expression écrite peut être abordée en apprentissage en fonction des objectifs poursuivis par le professeur.

²⁴ Il faut toutefois garder à l'esprit que, dans l'état actuel des choses, les épreuves externes ne prévoient pas ce genre de dérogations.

2.4 Tâches d'application ou tâches de transfert ?

Les exemples ci-dessous illustrent la différence entre ces 2 processus.

2.4.1 Compréhension à la lecture

1. Tâche proposée en apprentissage

Contexte

Tu vas passer quelques jours en Zélande avec ta famille. Vous avez repéré un hôtel et un club de vacances. Avant de réserver, tu décides de t'informer.

Tâche

Lis les commentaires laissés par des voyageurs et prends note des points positifs et négatifs pour chaque établissement afin de pouvoir en parler à tes parents.

ZON EN ZEE, Terneuzen



« Zon & Zee » is een nieuwe vakantieclub, gelegen op 100 meter van het strand en op 15 minuten lopen van een winkelcentrum. Jammer genoeg is er ook een discotheek in de buurt: 's nachts is er dus veel lawaai!

We hadden een comfortabele kamer met zicht op de zee, maar de badkamer was echt klein en er was geen bad en geen haardroger.

« Zon & Zee » heeft een groot openlucht zwembad en een fitnesszaal maar geen sauna. Ze organiseren aqua gym lessen elke morgen om 9 uur: een beetje vroeg voor mij... In de miniclub (voor kinderen van 2 tot 10 jaar) is het personeel heel vriendelijk!

Het restaurant is gespecialiseerd in (lekkere) vis en zeevruchten. Ze serveren ook speciale gerechten voor kinderen. Tijdens de maaltijden zijn de frisdranken gratis. Bij mooi weer kan je op een aangenaam en zonnig terras eten. 😊

Jan, Gent

“DE DUIN” – Zeeland

Het hotel ligt in een zeer kalme wijk, op 500 meter van de zee.

Alle kamers beschikken over gratis wifi, een gemeubileerd balkon en een minibar. In elke badkamer is er een groot bad en een douche.

Het ontbijt is niet heel gevarieerd en duur. Het personeel van het restaurant is niet heel vriendelijk.

Het hotel organiseert boottochten, uitstapjes naar Vlissingen, wandelingen op het strand en in de bossen (met een gids). Er is een groot openlucht zwembad, een kinderswembad, een spa en een minigolf. Je kan ook naar het dorp fietsen: daar vind je cafés met mooie terrassen, een klein museum en een paar souvenirwinkels. Maar 's avonds is er niet veel te doen...

Lies, Kortrijk

2. **Tâche d'application** : cette tâche est **similaire** à la tâche proposée en apprentissage. L'élève doit relever les points positifs et les points négatifs d'un logement de vacances. Elle reste toutefois inédite : les informations contenues dans les commentaires sont différentes.

Contexte

Tu voudrais visiter Gand avec des amis. Vous avez l'intention de loger dans une auberge de jeunesse. Tu as sélectionné deux auberges bien cotées sur Internet. Mais laquelle choisir ?

Tâche

Lis les appréciations et prends note des points positifs et négatifs pour chaque établissement afin d'en parler à tes amis avant de prendre une décision.

“DE WITTE DEUR”: splinternieuw!



Alles is nieuw en modern. De kamers zijn groot, met comfortabele bedden. Maar ze geven je de lakens en dekens en je moet zelf je bed opmaken.
In de gang is er één badkamer (met douche en WC) voor 3 kamers, dat is niet genoeg!
Het ontbijt is uitstekend en in de prijs inbegrepen. Je kan ook het avondeten in de herberg nemen: het is simpel en te duur, vind ik.
In de receptie zijn er ook gratis openbare computers: goed idee!
Maar ze hebben geen gezelschapsspellen. ☹️
De herberg ligt in een winkelstraat en op 15 minuten te voet van het centrum. Dat is praktisch om de stad te bezoeken!
Jammer genoeg kan je geen fietsen huren...

Jan, Gent

“DE TULPEN” – Een driesterrenhostel



De herberg is ideaal gelegen, op 10 minuten lopen van het centrum en dicht bij een metrostation.

Dit 3-sterrenhostel biedt gratis Wifi en een 24-uursreceptie. Het personeel spreekt Nederlands maar ook Frans en Engels maar de mensen aan de receptie zijn niet heel vriendelijk! Jammer...

In elke kamer is er een badkamer met douche en WC. In sommige kamers is er ook een kitchenette: je kan dus zelf koken. De kamers met zicht op de straat zijn 's nachts niet rustig want er zijn veel cafés en restaurants in de buurt.

Je kan elke ochtend een continentaal ontbijt nemen (in de prijs inbegrepen). 's Avonds serveert het restaurant internationale gerechten: ze zijn altijd lekker en niet te duur! Dat is ideaal om nieuwe gerechten te ontdekken.

De herberg organiseert interessante bezoeken van de stad (met een gids) en ze hebben een grote bibliotheek en een ruime keuze aan gezelschapsspellen.

Lies, Kortrijk

3. **Tâche de transfert** : les savoirs et savoir-faire à mobiliser ont été entraînés mais la tâche est **différente** de la tâche proposée en apprentissage : en se basant sur le profil donné dans le contexte, l'élève doit relever des informations pour convaincre ses amis. Le document proposé est également différent : il s'agit d'un folder qui ne contient pas d'avis sur l'établissement décrit.

Contexte

Tu voudrais passer 3 jours à Amsterdam avec 4 amis. Vous désirez un minimum de confort mais vous avez un budget très limité : vous avez donc l'intention de préparer vous-même certains repas. Vous recherchez un logement pas trop éloigné du centre et qui propose des activités pour la soirée. Tu as trouvé ce folder d'une auberge de jeunesse que tu trouves géniale.

Tâche

Lis le folder et note 10 informations qui pourraient t'aider à convaincre tes copains de choisir cet endroit.

Jeugdherberg "Budget" *** Amsterdam

Onze jeugdherberg is ideaal gelegen, in een rustige straat, op 15 minuten lopen van het centrum. Er is een klein winkelcentrum op 500m (bakker, slager, supermarkt...).

Alle kamers zijn modern en proper. We hebben tweepersoonskamers, vijfpersoonskamers en ook familiekamers (2 volwassenen en 2 kinderen) met een tweepersoonsbed en een stapelbed voor de kinderen. Alle kamers beschikken over een kleine badkamer met douche en WC. De gasten krijgen lakens en dekens aan de receptie maar moeten hun bed zelf opmaken.

De herberg heeft al het comfort: we hebben een ruime eetkamer en de gasten kunnen de kitchenette gebruiken. We serveren ook een ontbijt van 7 tot 9 uur (5 euro per persoon) en een buffet met brood, verse groenten, kaas, charcuterie en sauzen van 18 tot 20 uur (12 euro per persoon). Onze gezellige bar is open elke avond tot 23 uur.

Op de eerste verdieping hebben we een bibliotheek en een speelkamer met gezelschapsspellen (voor alle leeftijden), een biljart en een pingpongtafel. We verhuren ook fietsen (5 euro per dag).

Aan de receptie vindt u folders met informatie over de musea, tentoonstellingen, activiteiten in en rond de stad... Onze gasten kunnen ook computers gratis gebruiken.

Prijzen

	< 3 jaar	3 tot 15 jaar	16 tot 30 jaar	+ 30 jaar
Tweepersoonskamer	gratis	18 €	25 €	28 €
Vijfpersoonskamer	gratis	13 €	20 €	23 €
Familiekamer	gratis	15 €	22 €	21 €

2.4.2 Expression orale en interaction

1. Tâche proposée en apprentissage

Rôle A (élève)

Contexte

Ton correspondant va bientôt venir passer quelques jours chez toi. Il te contacte par Skype car il voudrait des informations sur ta ville/ton village et ton quartier (activités possibles, déplacements, commerces, contacts avec les voisins...).

Tâche

Prépare-toi à :

- décrire ta ville/ton village et ton quartier ;
- répondre aux questions de ton correspondant.

Le rôle B est joué par le professeur.

2. **Tâche d'application** : cette tâche est **similaire** à la tâche proposée en apprentissage. L'élève doit décrire une ville/un village et un quartier et répondre à des questions à ce propos. Elle reste toutefois **inédi**te : il ne s'agit pas de la même ville.

Rôle A (élève)

Contexte

Tu es en city-trip à ... avec ta famille et vous séjournez en plein centre de la ville. Tu prends contact avec ton correspondant via WhatsApp pour lui parler de la ville où tu séjournes et du quartier où tu loges (activités possibles, déplacements, commerces, contacts avec les habitants...).

Tâche

Prépare-toi à :

- décrire la ville et le quartier ;
- répondre aux questions de ton correspondant.

Le rôle B est joué par le professeur.

3. **Tâche de transfert** : les ressources à mobiliser ont été entraînées mais la tâche est **différente** de la tâche proposée en apprentissage : l'élève doit parler des avantages et des inconvénients de la vie dans une grande ville.

Rôle A (élève)

Contexte

Tu passes quelques jours à Londres. C'est très dépaysant : la vie dans une grande ville a des côtés positifs mais aussi des côtés négatifs. Tu prends contact avec ton correspondant via WhatsApp pour lui parler de ton expérience.

Tâche

Prépare-toi à décrire les avantages et les inconvénients de la vie dans une grande ville et à répondre aux questions de ton correspondant.

Le rôle B est joué par le professeur.

Les ressources

3 Les ressources

3.1 Introduction : les différents types de tâches

Avant d'aborder les différentes ressources prévues dans le référentiel, il est sans doute opportun de faire le point sur les différentes tâches qu'un enseignant peut proposer au cours d'une séquence d'apprentissage en vue de l'installation, de la structuration et de l'utilisation de ces ressources (pour de plus amples informations sur l'élaboration d'une séquence, voir chapitre 5).

Tâches de type 1

Ces tâches permettent à l'enseignant de vérifier le savoir décontextualisé lié aux différentes ressources (connaissance des termes liés aux champs thématiques abordés, des temps primitifs, des conjugaisons...). Il s'agit de tâches de restitution pure.

Tâches de type 2

Ces tâches permettent à l'enseignant de vérifier l'utilisation et/ou la reconnaissance correctes des ressources dans des exercices contextualisés (dans la mesure du possible) : mettre un texte à un temps du passé, retranscrire des horaires entendus, appairer des éléments entre eux, compléter un texte lacunaire à l'aide de mots proposés... Il s'agit donc de tâches de savoir-faire.

Tâches de type 3

Ces tâches permettent à l'enseignant de vérifier la maîtrise linguistique des ressources. Les tâches proposées seront de préférence contextualisées et finalisées et, dans tous les cas, guidées. Elles font appel à la langue comme vecteur de la communication (expression orale/écrite et compréhension orale/écrite).

Ainsi, on trouvera dans les tâches réceptives des questions précises et/ou dirigées (qui, quoi, pourquoi...), des QCM, des vrais ou faux... Dans les tâches productives, on peut imaginer des fiches « ping-pong »²⁵ en expression orale, une production écrite reposant sur un canevas contraignant (tant dans la forme que dans le contenu)... Il s'agit donc également de tâches de savoir-faire.

Tâches de type 4

Ces tâches permettent à l'enseignant de vérifier la capacité de l'élève à mobiliser et à utiliser les ressources installées au préalable. Les tâches proposées sont contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées²⁶. Ces tâches sont appelées « tâches de type 4 » ou « tâches CICOF ».

²⁵ Tâches dans lesquelles les répliques sont imposées aux élèves (exemple : rôle A « demande des nouvelles », rôle B « dis comment tu vas »).

²⁶ Voir chapitre 2 : « Les compétences ».

Remarque :

L'importance relative de ces quatre types de tâches au sein d'une séquence dépend de différents paramètres : la complexité des éléments lexicaux/grammaticaux visés, l'importance des savoirs et savoir-faire dans la séquence, les compétences visées...

Un tableau illustrant l'évolution des tâches de 1 à 4 (pour le SSFL, la compréhension écrite et orale, et la production écrite et orale) est proposé à l'annexe 9.

3.2 Les ressources lexicales

3.2.1 Les caractéristiques générales du niveau

Avant d'entamer le chapitre consacré aux ressources lexicales, il convient de rappeler que les différentes unités d'acquis d'apprentissage (UAA) qui seront travaillées dans le cadre du degré répondent toutes aux caractéristiques générales du niveau européen visé, en l'occurrence les niveaux A1 et A2- (voir le tableau à l'annexe 7).

Ces caractéristiques générales se définissent en fonction de trois paramètres : la prévisibilité du contenu, la sphère couverte et l'étendue des sujets.

Le tableau ci-dessous donne l'aperçu des caractéristiques pour les niveaux qui nous occupent.

	A1	A2
Prévisibilité	➤ contenu prévisible	➤ contenu prévisible
Sphère	➤ sphère personnelle et familiale de base ➤ sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève	➤ sphère personnelle et familiale ➤ vie quotidienne ➤ sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches
Étendue des sujets	➤ environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)	➤ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)

Les ressources lexicales à reconnaître (tâches réceptives) ou à mobiliser (tâches productives) doivent donc être suffisantes pour répondre à ces caractéristiques générales.

3.2.2 Les champs thématiques

Afin de refléter au mieux l'évolution des caractéristiques générales citées ci-dessus, les douze champs thématiques (voir annexe 3) et les sous-champs correspondants ont été classés par degré dans la perspective d'une approche spiralaire.

En fonction du degré concerné, les (sous-)champs répertoriés seront :

- soit abordés, lorsqu'ils sont traités pour la première fois au cours du 1^{er} degré du secondaire ;
- soit élargis, lorsqu'ils ont été abordés à l'étape 2 du fondamental.

Voici un exemple :

2. Habitat, environnement	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1^{er} degré commun
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ éléments constitutifs de base d'un bâtiment ○ habitations courantes et pièces ○ principaux bâtiments publics ○ quelques lieux du quartier ○ quelques éléments du mobilier urbain 	<p>Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ éléments constitutifs de base d'un bâtiment ○ types d'habitation, les pièces et leur situation ○ quelques bâtiments et lieux du quartier <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ mobilier de base ○ types d'agglomération : ville et village

3.2.3 Les marqueurs de relations sociales courants

On entend par marqueurs de relations sociales courants les « *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...)* »²⁷.

« [Les marqueurs de relations sociales] sont très différents selon les langues et les cultures car ils dépendent de facteurs tels que :

- le statut relatif des interlocuteurs ;
- la proximité de la relation ;
- le registre du discours ;
- ... »²⁸.

On y retrouve, par exemple :

- « le choix et l'usage des salutations d'accueil, de présentation et de prise de congé ;
- le choix et l'usage des formes d'adresse (officiel, formel, informel, familier...) ;
- les conventions de prise de parole ;

²⁷ Référentiel de langues modernes - Socles de compétences – décembre 2016.

²⁸ Adapté du « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer », p. 93.

- le choix et l'usage des exclamations »²⁹.

Les marqueurs de relations sociales ont toute leur place dans le cadre du champ thématique n° 6, « Relations avec les autres ».

Naturellement, le choix et l'usage de ces marqueurs sont fonction à la fois des différents niveaux européens et des registres de langue. Par exemple, dès le niveau A2-, dans un registre formel, l'enseignant pourra accepter d'un élève qu'il utilise une expression de type "Excuse me. Can I... ?" pour prendre la parole et demander quelque chose à son interlocuteur. Il ne s'attendra toutefois pas à ce que l'élève puisse utiliser des structures de type "I beg your pardon. Would you mind if I...?" pour exprimer ces mêmes intentions, étant donné que le recours à ces structures complexes relève au minimum du niveau B1.

3.2.4 Les fonctions langagières

3.2.4.1 Définition et présentation

On entend par fonction langagière « une expression, spécifique à chaque langue, d'une intention de communication (saluer, remercier, s'excuser...) »³⁰.

Les intentions de communication associées aux fonctions langagières par le référentiel « Socles de compétences » sont au nombre de quatre :

- établir des contacts sociaux ;
- (faire) agir ;
- (s')informer ;
- comprendre/exprimer ce qui est ressenti de manière simple.

Les fonctions langagières sont en outre réparties en fonction des compétences auxquelles elles se réfèrent (compétences réceptives *versus* compétences productives).

Les fonctions langagières, ainsi réparties, figurent dans les tableaux de l'annexe 4.

Dans l'exemple proposé ci-dessous, on voit aisément que certaines fonctions sont enseignées de manière spiralaire dès le niveau A1, tandis que d'autres n'apparaissent qu'au niveau A2 ou B1.

²⁹ Ibid.

³⁰ Référentiel de langues modernes - Socles de compétences - décembre 2016, glossaire.

Exemples de fonctions langagières pour les compétences réceptives

Comprendre quelqu'un qui veut (faire) agir

	A1	A2	B1	B2
Inviter à / proposer	X	X	X	X
Ordonner / interdire	X	X	X	X
Mettre en garde	X	X	X	X
Demander et donner une autorisation, un accord	X	X	X	X
Insister		X	X	X
Encourager		X	X	X
Refuser		X	X	X
Proposer ses services, de l'aide		X	X	X
Demander et donner des conseils		X	X	X
Demander, inviter à/proposer de faire quelque chose		X	X	X
Donner envie de faire quelque chose (ensemble)			X	X
Faire des suggestions et réagir à des propositions			X	X
Avertir, prévenir, menacer			X	X
Demander des précisions			X	X
Promettre			X	X
Rappeler à quelqu'un de faire quelque chose			X	X
Mettre en garde				X

3.2.4.2 Enseignement spiralaire*

Au même titre que les champs thématiques, les fonctions langagières sont à enseigner de manière spiralaire. Un exemple concret permettra d'illustrer ce concept.

La fonction langagière « ordonner », par exemple, apparaît dès le niveau A1 tout en étant présente aux niveaux ultérieurs, dans des formes plus élaborées.

Ainsi, si on se réfère aux ressources grammaticales par langue et par niveau (voir annexe 5), on constate, dans les trois langues germaniques visées par ce programme d'études, que l'impératif peut être utilisé dans des expressions routinisées* dès le niveau A1 et qu'il sera structuré au niveau A2. De même, des auxiliaires de mode pourraient être utilisés comme des expressions routinisées dans l'attente de leur structuration au niveau A2 en fonction des besoins.

Bref, même si la maîtrise d'un élément grammatical est attendue à un niveau donné, il n'est pas interdit d'y recourir à un stade antérieur pour autant qu'il soit utilisé comme

une expression routinisée ne s'appuyant pas sur une structuration explicite. On peut donc s'attendre à ce qu'un élève comprenne et utilise la phrase "Kom hier !" ou "Je moet hier komen" sans qu'il faille nécessairement en expliquer les règles de forme et d'emploi.

3.2.5 *Vocabulaire passif versus vocabulaire actif*

Les ressources lexicales, et le vocabulaire en particulier, sont la composante la plus importante de la langue. Il convient toutefois de distinguer le vocabulaire nécessaire pour :

- comprendre : l'éventail lexical auquel les élèves sont exposés dans les documents sonores, audiovisuels et écrits qu'ils doivent comprendre est inévitablement fort large. Mais tout ce vocabulaire ne doit pas nécessairement être réutilisé ;
- s'exprimer : il s'agit du lexique suffisant dont l'élève doit disposer pour pouvoir s'exprimer. Bien que moins étendu que le vocabulaire de la compréhension, ce lexique doit être bien acquis et disponible pour pouvoir être réutilisé.

La distinction entre vocabulaire à reconnaître et vocabulaire à réutiliser ne peut pas toujours se faire a priori ; souvent elle se dégage des activités de production elles-mêmes.

En outre, il convient de noter qu'au sein d'une même sphère et d'une même étendue de sujets, tels que définis dans chaque UAA (voir le tableau synoptique à l'annexe 7), les ressources actives et, dans une moindre mesure, les ressources passives, dépendront également de chaque élève. Ainsi, pour le niveau A2-, étant donné que la sphère est personnelle et familiale, et que cette sphère est liée à la « vie quotidienne » et aux « sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches », il est probable que le vocabulaire mobilisé en production sera différent d'un élève à l'autre (par exemple, un élève voudra connaître la traduction de « tourneur-fraiseur » parce que c'est le métier de son père, et donc d'un proche, tandis qu'un autre demandera la traduction de « chirurgien »).

3.2.6 *Comment et quand introduire les ressources lexicales*

3.2.6.1 *Tâches réceptives*

Dans les tâches réceptives, les ressources lexicales peuvent être introduites à différents moments, et selon différentes méthodes.

3.2.6.1.1 *Avant la découverte des documents*

Lors des activités précédant la lecture ou l'écoute, le professeur peut être amené à rappeler ou à introduire quelques mots. Il peut :

- associer un mot à une image, à un son, à un autre mot... ;
- le dessiner, le mimer ;
- utiliser des synonymes/des antonymes/une paraphrase ;
- l'expliquer en langue cible ;
- l'associer au vécu, à une expérience personnelle ;

- le faire rechercher au dictionnaire ;
- voire le traduire (si cela est nécessaire dans un souci d'efficacité).

3.2.6.1.2 Lors des activités de découverte du document

Les élèves rencontrent dans les documents d'autres mots nécessaires à la compréhension. Ils doivent être amenés, en recourant aux stratégies appropriées (voir annexe 6), à :

- en dégager le sens par le contexte ;
- en dégager le sens par la structure de la phrase, la morphologie du mot, la ressemblance avec le français... ;
- éventuellement chercher le sens de l'un ou l'autre mot au dictionnaire quand il s'agit d'un texte écrit.

3.2.6.1.3 Lors de la mise en commun des activités de découverte du document

- le professeur peut clarifier quelques autres mots qui s'avèrent encore indispensables pour affiner la compréhension ;
- après une compréhension à l'audition, les élèves peuvent découvrir des mots supplémentaires dans le script ;
- le professeur devra peut-être aussi fournir aux élèves quelques mots nécessaires dans la discussion de mise en commun.

3.2.6.2 Tâches productives

3.2.6.2.1 Lors des activités préparatoires à l'expression

Les documents ne contiennent pas nécessairement tout le vocabulaire dont les élèves ont besoin pour exprimer ce qu'ils ont envie de dire. Le professeur peut donc l'enrichir lors de la phase préparatoire aux activités de production.

Exemple :

Après avoir vu un ou plusieurs documents sur les hobbies, les élèves sont invités à parler de leurs propres hobbies. En guise de préparation, le professeur leur demande d'élaborer une mind map et de la compléter à l'aide du dictionnaire, en fonction de leurs besoins.

Si des expressions impliquent une structure grammaticale (*ich möchte, I'd like, ik slaap liever...*), celles-ci sont provisoirement apprises comme du lexique, dans l'attente d'être structurées, le cas échéant, sur le plan grammatical.

3.2.6.2.2 Au cours des activités de production

Les élèves peuvent avoir besoin de l'un ou l'autre mot qu'ils n'avaient pas prévu avant le début d'une activité de production. Dans ce cas, le professeur incitera les élèves à exprimer les choses autrement ou, si cela n'est pas possible (terme technique par exemple), il leur fournit le mot en question, s'il s'agit d'une activité orale ; s'il s'agit d'une activité écrite, il peut les encourager à le chercher au dictionnaire.

Ce vocabulaire est souvent très précieux, puisqu'il permet aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont vraiment envie de dire, en fonction de leurs intérêts et des intérêts de leurs proches.

3.2.6.3 Situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage proposées au chapitre 4 illustreront la manière dont les ressources lexicales installées peuvent être mobilisées en vue de l'acquisition des compétences visées.

3.2.7 Comment consigner le vocabulaire

3.2.7.1 Remarque introductive

Qu'il s'agisse du vocabulaire actif ou passif, celui-ci doit pouvoir être consigné de manière à permettre une mémorisation aisée de la part de l'élève.

Il convient donc, dans un premier temps, de faire une distinction entre les ressources lexicales à reconnaître et celles qui doivent être disponibles pour une réutilisation.

Pour ce faire, le professeur pourra, en fonction du degré d'autonomie de ses élèves :

- faire cocher, dans la liste de vocabulaire mise à disposition des élèves (établie par ses soins ou proposée par le manuel), les mots à pouvoir réutiliser ;
- faire noter dans le cahier le vocabulaire supplémentaire apparu lors des activités de production ;
- demander aux élèves de constituer leurs propres listes de vocabulaire.

3.2.7.2 Présentation du vocabulaire en 3 colonnes

La page de vocabulaire sera divisée en trois colonnes : deux petites pour le mot (accompagné de la transcription phonétique - partielle - en anglais) et sa traduction, et une colonne pour sa transcription dans un contexte ou pour des observations (modalités d'emploi, nuances de sens, caractéristiques, l'expression dont le mot fait partie...). Cette troisième colonne ne doit pas nécessairement être complétée si aucune observation supplémentaire n'est pertinente.

Le vocabulaire sera consigné de la façon suivante :

- les substantifs, avec leur article et leur pluriel ;
- les verbes, en faisant apparaître, le cas échéant:
 - la place de l'accent tonique ;
 - la particule séparable ;
 - les temps primitifs ;
 - les prépositions dont ils sont suivis.
- les conjonctions, avec un signe indiquant le rejet du verbe... ;
- le cas échéant, une transcription phonétique occasionnelle et partielle, ne nécessitant pas une étude systématique de l'alphabet phonétique ;
- en allemand, les prépositions, verbes... avec le cas qu'ils régissent.

Remarque : si l'enseignant opte pour l'utilisation d'un manuel, il veillera à compléter, au besoin, les listes lexicales proposées de manière à respecter ce qui précède. En

effet, il semble contreproductif de faire mémoriser une structure de type « *iets graag doen* = aimer faire quelque chose » sans ajouter une troisième colonne, ou à tout le moins une remarque dans le cahier, avec un exemple d'utilisation (« *ik spreek graag Nederlands* = j'aime parler le néerlandais »).

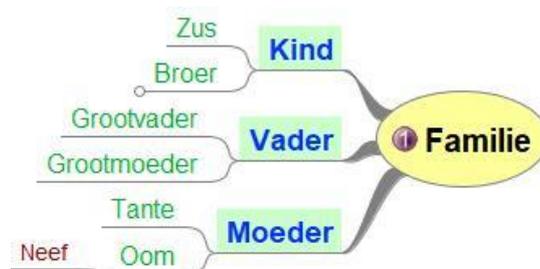
3.2.8 Comment favoriser la mémorisation du vocabulaire ?

3.2.8.1 Les associations

Mémoriser, c'est créer des **associations**. Si la présentation en colonnes permet à l'élève de vérifier qu'il peut comprendre et traduire les mots d'une langue à l'autre, cette présentation n'est pas nécessairement un bon moyen pour mémoriser le vocabulaire.

Pour pouvoir être mémorisé, le vocabulaire doit faire partie d'ensembles structurés et se greffer sur des connaissances préalables. Chaque élève crée inévitablement son propre réseau d'associations. L'un le fera de manière logique, l'autre de manière plus personnelle. Le professeur peut l'y aider en suscitant sa créativité par des exercices tels que :

- classer le vocabulaire par champs thématiques :
 - associer les mots à des images, des sons ;
 - dessiner les objets à côté des mots ;
 - annoter une image ;
 - illustrer des verbes d'action par un dessin ;
 - ...
- associer, en colonnes, des catégories de mots qui sont utilisés ensemble :
 - des activités ⇔ à des indications de temps, de lieu, de fréquence (exemple : *I jog in the park twice a week*) ;
 - certains noms (pomme...) ⇔ à des couleurs (rouge, vert, ...) ;
 - des adjectifs exprimant des sentiments (fâché, heureux...) ⇔ à des couleurs (rouge, bleu...) ;
 - des notions de quantité (beaucoup, peu...) ⇔ à ce qu'on voudrait (amour, travail...) ;
 - des verbes de perception (voir...) ⇔ à des organes (yeux, cœur...) ;
 - des activités (jouer au football...) ⇔ à des saisons (hiver, automne...)
 - ...
- créer des associogrammes
 - associer des mots à un mot central ;
 - présenter des mots en cascades ;
 - créer un arbre généalogique ;
 - ...



3.2.8.2 Création d'histoires autour de mots

Créer une histoire autour d'un certain nombre de mots permet à l'élève de les contextualiser en les reliant de manière personnelle et significative. Cette contextualisation facilite la rétention. Les histoires pourront être d'autant plus fantaisistes, voire surréalistes, que ces mots n'ont pas de lien apparent.

Exemple :

Pour relier *sun, daughter, to see, love, cow*, l'élève peut imaginer : *"My daughter is in love. She sees her friend every day. She cycles to his place. On her way she rests in a field among the cows and dreams in the sun..."*.

3.2.8.3 Les activités ludiques

Le jeu, la compétition, le défi favorisent la mémorisation du lexique. Bon nombre d'exercices peuvent progressivement être produits par les élèves eux-mêmes à l'intention des condisciples. Ce travail de conception d'exercices permet aux élèves de mieux s'approprier tant les activités d'apprentissage (autonomie) que le vocabulaire lui-même.

Exemples :

- proposer des dessins et faire trouver des mots (noms de vêtements, d'animaux...);
- mettre la première et la dernière lettre d'un mot et le faire deviner ;
- commencer une liste de mots de la même famille et la faire compléter ;
- élaborer une liste de mots en vue de trouver des contraires, des synonymes ;
- imaginer une chaîne de mots à allonger ;
- élaborer la définition d'un mot pour retrouver celui-ci ;
- imaginer une grille de mots croisés et la faire compléter ;
- imaginer un exercice à trous et le faire compléter ;
- découper des mots et les recomposer ;
- ...

3.2.8.4 La récurrence et l'utilisation

La récurrence des exercices et des jeux de vocabulaire favorise la mémorisation.

La pratique de la langue, que ce soit en compréhension ou en production, est le moyen le plus efficace de fixer le vocabulaire à long terme.

L'écoute et la lecture à domicile permettent en outre de maintenir un contact avec la langue et d'enrichir le vocabulaire.

À cet égard, des sites en ligne, tels que *Quizlet* ou *Memrise*, peuvent faciliter la mémorisation du vocabulaire dans la mesure où ils allient autonomie et approche ludique.

3.3 Les ressources grammaticales

3.3.1 Quelle grammaire ?

Le référentiel « Socles de compétences » répartit les ressources grammaticales non seulement par niveau européen mais également en fonction du stade de l'apprentissage : « initiation/réception » versus « moment clé de l'apprentissage ». En d'autres termes, un élément grammatical prévu à un niveau européen donné peut, dans un premier temps, être abordé de manière passive par le biais des documents sonores, audiovisuels et écrits auxquels l'élève sera exposé (phase d'initiation/réception) pour ensuite faire l'objet d'une structuration formelle (moment clé de l'apprentissage).

Cette évolution se traduit dans les tableaux de ressources grammaticales (voir annexe 5) par la couleur des cellules (couleur grisée pour l'initiation/la réception et couleur noire pour les moments clés de l'apprentissage) qui caractérisent chaque élément grammatical aux différents niveaux européens. Une cellule restée blanche signifie que le point grammatical en question n'est pas encore abordé au niveau européen indiqué ou qu'il ne devrait plus faire l'objet d'un enseignement spiralaire spécifique.

Exemples (en NL) :

Éléments grammaticaux		A1	A2		B1
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+
	autres subordonnées	<i>omdat, dat, toen, als, wanneer</i>		A2-	A2+

À un moment donné de l'apprentissage, la grammaire nécessaire pour comprendre sera dès lors plus large que celle nécessaire pour s'exprimer. L'éventail des éléments grammaticaux auxquels l'élève est exposé dans les supports/documents est dans un premier temps plus large que celui qu'il doit pouvoir utiliser en production. Toutefois,

une fois structuré, l'élément grammatical doit pouvoir être utilisé par l'élève en fonction des besoins.

Cependant, quel que soit le stade de l'apprentissage, « les éléments grammaticaux ne constituent pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication »³¹.

3.3.2 Les étapes de la maîtrise

La méthodologie prônée par WB-E prévoit des étapes graduelles permettant de développer la maîtrise des mécanismes grammaticaux par une bonne compréhension et une bonne appropriation.

1. **Comprendre** les formes et l'emploi :
 - par la découverte progressive du phénomène dans de nombreux exemples en contexte ;
 - par des exercices appropriés.
2. **Utiliser** les formes :
 - dans des exercices où la préoccupation formelle fait progressivement place au souci d'exprimer un contenu ;
 - pour aboutir à l'expression dans une situation de communication.

3.3.3 Méthodologie

3.3.3.1 Une découverte progressive des formes grammaticales

Les élèves rencontrent naturellement les phénomènes grammaticaux lors des écoutes et des lectures.

On peut parfois se contenter, dans un premier temps, d'apprendre la forme grammaticale comme du lexique ou comme une expression à retenir provisoirement telle quelle (*jeden Tag, I'd like, how are you ? waar naartoe ? ik eet liever corn flakes...*). À la demande, le professeur peut donner quelques explications orales brèves.

Dans le respect des niveaux européens attendus, lorsqu'un même phénomène a été rencontré à plusieurs reprises, on peut passer à la phase de systématisation et de formulation des règles.

En effet, certains élèves auront déjà commencé à comprendre le mécanisme. Mais, en fonction de leur style d'apprentissage, d'autres auront besoin d'une analyse plus organisée. La grammaire traitée explicitement est pour eux un élément facilitateur : il accélère et clarifie la structuration qu'ils n'auraient pas réalisée eux-mêmes au fur et à mesure de l'input.

3.3.3.2 La formulation des règles

Ici encore, on procède par étapes. L'apprentissage se fait en spirale, c'est-à-dire au fur et à mesure des phénomènes rencontrés. Les règles visent à les structurer et les

³¹ Référentiel « Socles de compétences », annexes grammaticales.

généraliser, sans jamais tendre à l'exhaustivité. Ainsi, on peut se limiter, dans un premier temps, à l'emploi du présent continu pour exprimer une action en cours ; de même, on peut se contenter de formaliser l'utilisation d'un ou deux auxiliaires de mode sans les aborder tous, etc.

Il conviendra à cet égard de respecter l'évolution prévue par le tableau des ressources grammaticales ventilées par niveau (voir annexe 5).

3.3.3.2.1 Observer, comparer, analyser

Les élèves doivent, par exemple, élaborer un tableau des différents types de phrases interrogatives rencontrés avec ou sans mot interrogatif, mot interrogatif sujet ou complément. Ils peuvent les rechercher, individuellement ou en groupes, à domicile ou en classe, dans les documents dont ils disposent (ou dans un document fourni par le professeur). Les élèves imaginent eux-mêmes un classement des différents types de phrases interrogatives. Cette activité est déjà une construction de la règle. Le professeur peut aussi proposer des catégories dans lesquelles les élèves doivent insérer des exemples.

Parfois, on peut aider la compréhension en attirant l'attention sur les similitudes et les différences avec d'autres langues, ou sur le contraste avec le français.

Exemples :

- « Est-ce que » ne se traduit pas ; comparez « Est-ce que vous venez ? » et “*Kommt ihr ?*” ;
- confronter « Elle est arrivée hier » et “*She arrived yesterday*” permet à l'élève de comprendre que le passé composé du français ne correspond pas automatiquement à un *present perfect* en anglais.

Par contre, il est inutile de s'attarder lourdement sur des points de grammaire qui ne se différencient en rien du français, même si les manuels le prévoient.

3.3.3.2.2 Formuler la règle

Les élèves proposent ensuite une formulation de la règle. Le professeur peut en admettre plusieurs. Pour s'assurer qu'elles sont correctes, la classe vérifie que les différentes formulations s'appliquent à tous les exemples rencontrés. Le cas échéant, elles sont corrigées.

Le professeur peut aussi proposer sa formulation de la règle et éventuellement inviter les élèves à comparer avec les tableaux, règles et synthèses du manuel.

Une synthèse est notée au cahier, présentée sur feuille dactylographiée ou proposée en ligne (dans le cas de manuels numériques). Le système de classement des matières abordées doit permettre à l'élève une consultation ultérieure aisée.

3.3.3.3 Des exercices à l'expression

Dans les points suivants, quelques idées de tâches de types 2 et 3 sont proposées. Dans ces exercices, la préoccupation formelle fait progressivement place au souci

d'exprimer un contenu... pour aboutir à l'expression dans une situation de communication.

3.3.3.3.1 Exercices permettant d'assimiler les formes (tâches de type 2)

- dans un texte, mettre les verbes entre parenthèses aux temps indiqués ;
- en anglais, introduire des adverbes dans un texte ;
- formuler des phrases interrogatives ;
- nier des énoncés ;
- placer correctement des verbes dans des subordonnées ;
- décrire des images : que sont-ils en train de faire ? (répétitif, formel) ;
- ...

3.3.3.3.2 Exercices permettant d'employer les formes (tâches de type 2)

- dans un texte, mettre les verbes entre parenthèses au présent simple ou continu ;
- introduire dans un texte les auxiliaires de mode voulus selon le contexte (possibilité, nécessité, obligation) ;
- dans un texte, conjuguer les verbes au passé composé ;
- en allemand, introduire les terminaisons voulues selon le cas ;
- conjuguer les verbes au temps voulu selon le contexte ;
- placer correctement les verbes dans un texte mélangeant propositions coordonnées et subordonnées ;
- ...

Ces exercices sont à proposer, dans la mesure du possible, dans un contexte porteur de sens. Par exemple, si la séquence dans laquelle s'inscrit l'exercice prévoit en bout de course une narration, il est intéressant de placer l'exercice de grammaire (de type contraste *past simple – past continuous...*, par exemple) dans cette perspective.

3.3.3.3.3 Exercices permettant d'utiliser les formes (tâche de type 3)

Une fois que l'élève a assimilé et employé des formes dans des tâches idéalement contextualisées, il est recommandé de proposer des tâches réceptives et productives qui, même si elles ne permettent pas de s'assurer encore de la maîtrise des compétences, donnent à l'élève la possibilité de vérifier sa maîtrise des éléments grammaticaux tout en commençant à construire du sens. Ces tâches peuvent donc être proposées avec un contexte significatif et une finalité mais, en général, le degré d'ouverture sera relativement faible et la guidance sera importante.

Ainsi, pour permettre à l'élève de vérifier sa maîtrise de la grammaire de la réception, le professeur peut proposer des tâches de lecture et d'audition de type questions fermées, QCM, vrais ou faux, textes lacunaires...

De même, pour la grammaire de l'expression, le professeur peut demander de :

- raconter une histoire à partir d'une suite d'images (emploi des temps) ;
- écrire un petit courriel, post, blog... de son lieu de vacances pour raconter ce qu'on est en train de faire et comment on passe son temps (présent simple et continu) ;

- reconstituer en détails les activités d'une journée pour justifier son emploi du temps pour sa petite amie, la police... (emploi des temps) ;
- imaginer ce que l'espion voit à travers ses jumelles (forme progressive) ;
- rédiger le règlement de l'école idéale (utilisation des auxiliaires de mode) ;
- écrire un petit texte pour se définir en disant ce qu'on n'est pas, ce qu'on n'a pas, ce qu'on ne fait pas, ce que l'on ne veut pas (la négation) ;
- raconter ce qu'on ne fait pas d'habitude, mais ce qu'on fait aujourd'hui (emploi des temps) ;
- ...

3.3.3.4 Apprentissage par le jeu

Quel que soit le type d'exercices proposés, ceux-ci peuvent être rendus plus attrayants et plus efficaces s'ils sont présentés sous forme de jeux ou de concours.

Par exemple :

- les élèves A et B ont des images présentant 6 différences ; ils doivent les identifier en se décrivant mutuellement les images (emploi des temps, utilisation des comparatifs/superlatifs) ;
- les élèves doivent regarder un dessin pendant deux minutes, puis rappeler tout ce qu'ils y ont vu (ici, les structures grammaticales pourront être plus variées, selon la richesse de l'illustration) ;
- des dessins, avec un petit texte, sont soumis aux élèves. Ils contiennent des aberrations à propos desquelles les élèves doivent réagir (utilisation du passé et de la négation) ;
- un élève pense à un membre du groupe. Les autres lui posent des questions fermées pour découvrir à qui il pense (formulation de questions) ;
- devinette : par paires, les élèves notent 5 questions et imaginent la réponse ; tour à tour, ils lisent les réponses aux autres, qui doivent imaginer quelle était la question (la forme interrogative) ;
- deux élèves ont le plan d'une pièce, l'un avec les meubles, l'autre sans ; celui qui a le plan avec les meubles doit dicter leur emplacement à l'autre (utilisation des prépositions de lieu) ;
- transformer des phrases : la classe est divisée en deux groupes ; les élèves notent une série de phrases. Tour à tour, ils lisent une phrase et désignent quelqu'un de l'autre groupe en lui demandant de la transformer : exprimer sous forme d'ordre, exprimer au passé/au futur, nier...

3.3.3.5 Notes, manuel ou sites de référence

Qu'elles se présentent sous forme de synthèses dans le manuel, de synthèses sous format papier ou numérique, l'enseignant doit veiller à ce que les élèves aient accès aux notes grammaticales qu'ils pourront consulter au besoin (lors de la correction de travaux, par exemple).

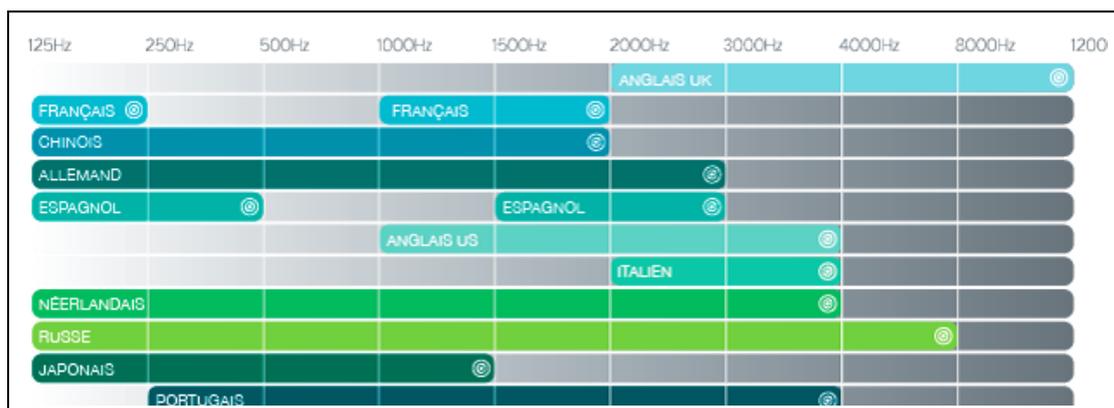
Le cas échéant, l'enseignant aide les élèves à décoder les règles et les tableaux dans le manuel d'apprentissage et à s'y référer en cas de besoin. Enfin, il peut leur conseiller un outil de référence grammatical (papier ou numérique).

3.4 Les ressources phonologiques

3.4.1 Introduction

À la naissance, l'oreille a le potentiel d'entendre tous les sons de toutes les langues et les organes phonatoires ont le potentiel de les produire tous. Mais par l'écoute intensive de la langue maternelle, l'oreille se conditionne peu à peu ; elle a ensuite des difficultés à percevoir certains sons d'autres langues. La langue cible est perçue via le crible linguistique de la langue maternelle.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des fréquences spécifiques de quelques langues.



www.gonative.today

De la même façon, la prononciation de la langue cible est influencée par les habitudes acquises en langue maternelle. La production de sons étrangers peut même paraître « étrange », voire entraîner la crainte du ridicule chez certains. En classe, cette difficulté peut être accentuée par l'appréhension de parler devant un groupe ou la peur de « ne pas y arriver ».

3.4.2 Objectifs

Conformément au référentiel « Socles de compétences », l'élève doit disposer des ressources phonologiques qui lui permettront d'identifier/exprimer l'intention communicative au moyen de l'intonation, du débit et de la prononciation.

3.4.3 Méthodologie

Pour que l'élève puisse acquérir une bonne prononciation en langue étrangère :

- il doit être exposé de manière intensive à la langue enseignée ;
- il doit réaliser des exercices qui l'aideront à imiter les sons étrangers et à se les approprier ;
- il convient d'adopter une approche plus globale de l'expression orale qui permette de prendre en compte les divers aspects de la question.

3.4.3.1 L'exposition à la langue étrangère

Cette exposition passe en premier lieu par le bain linguistique que l'enseignant s'efforcera de maintenir en classe selon le principe « la langue cible, autant que possible ; le français, autant que nécessaire ».

Cette exposition se fait également à travers :

- l'écoute du plus grand nombre possible de documents authentiques, tant en classe qu'en accès libre ou à domicile (fichiers audio proposés par les manuels, vidéos en ligne, chansons, publicités, séries, documentaires...) ;
- la rencontre avec des autochtones.

Le professeur donnera aux élèves l'occasion de lire, quand c'est possible, le script des textes entendus afin qu'ils saisissent mieux la spécificité de la langue parlée (p.ex. *wanna, gotta, gonna...*).

3.4.3.2 L'imitation d'intonations et de sons étrangers

Elle peut se faire par :

- l'imitation et la répétition de courtes répliques ;
- l'accompagnement gestuel du schéma intonatif ;
- la répétition d'une réplique dans différents registres affectifs (neutre, en colère, avec incrédulité...) ;
- l'imitation, par jeu, de l'accent étranger ;
- la lecture à voix haute des scripts des documents entendus et la comparaison de sa propre prononciation avec celle entendue sur le support ;
- des exercices de prononciation et d'intonation.

Remarque :

S'il est exclu de recourir systématiquement à la transcription phonétique, celle-ci peut cependant être une aide précieuse dans certains cas :

- indication de la prononciation de certaines lettres ou de certains groupes de lettres : *laugh* [f], *know* [n], *life* [ai], etc. ;
- indication de l'accent tonique : *e'nough*, *'doorbreken* ;
- indication de la valeur et de la longueur des voyelles : *zit* [i] et *ziet* [i:], *sit* [i] et *seat* [i:].

3.4.3.3 Une approche plus globale

Tout le corps (la posture, la gestuelle...) doit participer à l'expression orale. Ainsi, lors de la préparation d'une présentation ou d'une interaction, le travail sur la mise en scène et la communication non verbale (mimique, regard...) entraîne une meilleure accentuation et intonation, qui induisent elles-mêmes en général une meilleure prononciation.

Enfin, comme signalé plus haut, la difficulté à prononcer correctement peut être liée à des facteurs psychologiques (peur de la nouveauté, du ridicule), renforcés dans le

groupe par la présence des autres. C'est toute l'approche de l'expression orale qui pourra contribuer à résoudre ces problèmes :

- créer un climat détendu ;
- proposer à l'élève de se décrisper avant de parler ;
- ne pas s'acharner si un élève ne parvient pas à prononcer correctement ;
- faire parler par paires ou en petits groupes.

3.5 Les ressources stratégiques

3.5.1 Les stratégies disciplinaires et leur place dans la communication

Les UAA du référentiel « Socles de compétences » présentent les stratégies comme des ressources, au même titre que le lexique ou la grammaire. On part en effet du principe qu'une tâche communicationnelle ne peut être réalisée à l'aide uniquement de mots et de structures syntaxiques.

Mais qu'entend-on par « stratégies » ? Selon le CECRL, les stratégies sont « ...considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant... et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) ».

En outre, les stratégies favorisent l'autonomie de l'élève dans la mesure où lui seul décidera de l'opportunité d'y recourir.

Elles se répartissent selon trois principes :

- la planification de l'action ;
- le choix des ressources et la compensation des déficiences au cours de l'exécution ;
- le contrôle des résultats et la remédiation, le cas échéant³².

Le référentiel ventile donc les stratégies par compétence (CA/CL/EE/EOEI/EOSI) et par niveau européen, en fonction des étapes suivantes :

- pour les compétences réceptives : cadrage, formulation des hypothèses, vérification des hypothèses, révision des hypothèses ;
- pour l'expression écrite : planification, exécution, relecture de la production et remédiation ;
- pour les expressions orales : planification, exécution, vérification de la compréhension du message grâce au feed-back (verbal ou non verbal) de l'interlocuteur ou du destinataire, remédiation aux éventuelles incompréhensions.

Les tableaux reprenant les différentes stratégies figurent à l'annexe 6.

Des exemples concrets illustrant le recours à ces stratégies disciplinaires sont proposés dans les situations d'apprentissage, au chapitre 4.

³² CECRL, p. 29.

3.5.2 Les stratégies transversales

Outre les stratégies disciplinaires ci-dessus, le référentiel contient des stratégies transversales ventilées comme suit :

- les stratégies communicationnelles : celles-ci se réfèrent aux attitudes à adopter afin de privilégier et de faciliter la communication (attitude d'écoute ou de lecture positive, esprit de collaboration...). Elles sont reprises in extenso dans les tableaux de l'annexe 6 ;
- les stratégies méthodologiques : ces stratégies concernent l'approche méthodologique adoptée par l'élève (décodage des consignes, exploitation de sa connaissance du monde...). Elles sont également reprises in extenso dans les tableaux de l'annexe 6.

3.6 Autres paramètres influant sur le choix des ressources

Après avoir couvert la sélection, l'enseignement et l'utilisation des ressources lexicales, grammaticales et stratégiques, il nous paraît opportun de rappeler un certain nombre de paramètres qui sous-tendent les différents choix que l'enseignant devra opérer au moment de sélectionner et de proposer les différentes ressources à mobiliser pour réaliser une tâche donnée.

L'enseignant devra tenir compte de ces paramètres, tant lors du choix des documents écrits/sonores/audiovisuels qu'il soumettra à ses élèves que dans l'élaboration des tâches productives qu'il proposera.

3.6.1 Langue parlée et langue écrite

Entre la langue parlée familière et la langue écrite formelle, il existe de nombreux stades intermédiaires que l'enseignant devra prendre en considération afin de :

- « proposer des messages et situations de compréhension et d'expression dont il a bien mesuré la spécificité ;
- nuancer l'évaluation de la qualité des productions [de l'élève] »³³.

Ces différences se manifestent essentiellement par le caractère plus ou moins :

- direct ou différé de la communication ;
- spontané ou structuré de la communication.

De l'interaction à la communication différée

Dans la communication directe (face à face, téléphone, WhatsApp...), « il est toujours possible de demander de répéter et de clarifier. Cette "négociation du sens" est absente dans une communication différée par lettre... Elle est possible dans une

³³ Programme d'études des cours de langues germaniques 41/2000/240, cahier 4, p. 3.

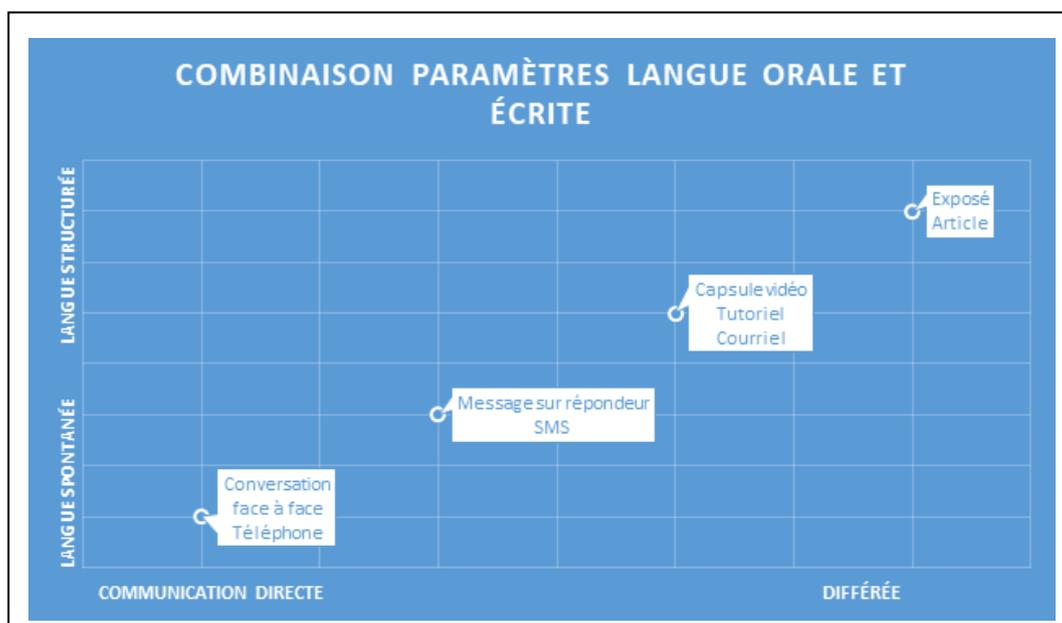
certaines mesures dans des situations intermédiaires »³⁴ (débat, échanges de courriels ou SMS...).

De la langue spontanée à la langue structurée

Le degré de formalisation de la langue n'est pas seulement déterminé par le support, écrit ou oral, mais aussi par :

- le registre (voir ci-dessous) : la langue orale structurée est souvent utilisée dans un échange plus intellectualisé, où on s'efforce d'être clair et nuancé, par exemple dans le cas d'une conférence, où la langue, tout orale qu'elle soit, a un style plus surveillé que celui de la langue écrite familière³⁵ ;
- le caractère immédiat de la communication : par exemple, le courriel ou le SMS « offr[e] un contact proche du temps réel, et le style est généralement très "conversationnel"... »³⁶.

La combinaison de ces paramètres peut être illustrée dans le graphique suivant (les exemples sont donnés à titre illustratif).



3.6.2 Variétés et registres de langue

3.6.2.1 Variétés de langue

Bien qu'elle constitue par définition un code standardisé, une langue est un phénomène mouvant dont la normalisation fluctue dans le temps et l'espace : il existe ainsi des variantes nationales, régionales ou locales, des variantes

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

socioprofessionnelles, des variantes plus ou moins adaptées à des types de document ou de communication particuliers...

Il convient dès lors d'enseigner une langue standard qui permettra à l'élève d'accéder sans trop de difficulté aux différentes variétés qu'il pourrait être amené à rencontrer.

3.6.2.2 Registres de langue

Il est question de registre « lorsqu'on évoque le degré de politesse ou de formalisation de la langue : intime, familier, poli, formel, solennel... L'élève doit pouvoir s'exprimer de façon socialement acceptable avec des interlocuteurs familiers et non familiers (registres familier et poli) »³⁷.

Jusqu'au niveau B1, « un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives. C'est dans ce registre que les locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des inconnus ; c'est celui qu'ils attendent d'eux... Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule »³⁸.

3.7 Conclusion

Compte tenu de ce qui précède, l'enseignant aura compris qu'il devra garder à l'esprit les différents paramètres décrits ci-dessus lorsqu'il outillera ses élèves des ressources nécessaires à la réalisation des tâches réceptives et productives.

³⁷ *Ibid.* p. 2.

³⁸ « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer », p. 94.

LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

4 Les situations d'apprentissage

4.1 Définition

Une **situation** d'apprentissage est une situation de communication dans laquelle l'élève

- doit résoudre un problème qui le concerne et qui a du sens pour lui : la tâche doit donc être contextualisée ;
- doit relever un défi abordable : la tâche doit rester accessible ;
- doit avoir l'occasion d'observer, d'imiter, d'essayer, d'expérimenter, de développer des stratégies ;
- est amené à exercer des processus cognitifs (connaître + appliquer ou transférer) ;
- peut échouer, recommencer (essais-erreurs) ;
- a le temps et les moyens (dictionnaire, lexique, cahier de grammaire...) de se débrouiller seul ;
- peut éventuellement travailler avec un ou plusieurs condisciples ;
- peut éventuellement compter sur l'aide de l'enseignant ;
- peut se situer, s'autoévaluer.

Une **séquence** d'apprentissage ³⁹ est un ensemble intégré de **situations** d'apprentissage. Elles sont proposées aux élèves pour

- faire découvrir et installer des ressources (phase d'input) ;
- mettre en œuvre (réactiver) ces ressources (phase d'output).

Dans les **situations** d'apprentissage décrites dans ce chapitre, on part du principe que les ressources ont déjà été installées. Le but poursuivi est de les réactiver et d'exercer les stratégies de communication. On se situe donc dans une phase d'OUTPUT.

4.2 Remarques

- Toutes les stratégies ne seront pas nécessairement travaillées dans chaque situation d'apprentissage : les stratégies les mieux adaptées aux documents proposés ou aux productions attendues ont été sélectionnées.

- Les réponses qui pourraient (formulation d'hypothèses, par exemple) ou devraient (réponses attendues) être données par les élèves sont colorées en bleu.

³⁹ Voir l'exemple de séquence d'apprentissage complète dans le chapitre 5.

4.3 Expression orale en interaction

“In een klerenwinkel”

(Niveau estimé: A2-)

Rôle A (élève)

Contexte

C'est l'anniversaire de ta sœur et tu veux lui acheter un chouette vêtement. Tu te rends dans une boutique. Tu as un budget de 30€.

Tâche

- Renseigne-toi sur les vêtements disponibles.
- Prépare-toi à répondre aux questions du vendeur.
- Finalise ton achat.

Rôle B (professeur)

Contexte

Vous êtes le vendeur dans une boutique de vêtements. Un client se présente pour acheter un cadeau.

Tâche

- Posez des questions en fonction des besoins.
- Répondez aux questions.
- Finalisez la vente.

Caractéristiques générales

<i>UAA concernée</i>	Parler en interaction pour (s')informer et faire agir
<i>Niveau attendu</i>	A2-
<i>Type de production</i>	À dominante descriptive
<i>Forme de production</i>	Conversation courante de base
Ressources à convoquer	
Ressources lexicales	
<i>Champs thématiques</i>	Caractérisation personnelle Achats et services
<i>Fonctions langagières</i>	<p>Pour établir des contacts sociaux Saluer Prendre congé Remercier</p> <p>Pour (s')informer Demander/donner des informations Décrire/caractériser Préciser Parler de/exprimer ses goûts</p> <p>Pour faire agir Proposer ses services/de l'aide Donner et demander des conseils Donner un accord Refuser</p>
Ressources grammaticales	<p>La conjugaison :</p> <ul style="list-style-type: none"> - OTT - « Ik zou graag... » <p>La phrase interrogative L'adjectif</p>
Ressources phonologiques	<p>Pour identifier/exprimer l'intention communicative</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intonation et le débit

Pour assurer la compréhensibilité du message

- La prononciation des mots connus

Ressources stratégiques

A. Planifier :

- 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

B. Exécuter :

- trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français...) et/ou non verbales dont on dispose
- maintenir le contact visuel avec son interlocuteur
- coopérer en manifestant sa (non-)compréhension
- organiser le message de façon cohérente

C. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur :

- répéter 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

D. Remédier aux éventuelles incompréhensions :

- répéter clairement lorsque l'interlocuteur 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

1. Planifier

a) Envisager les informations à communiquer

Lis le contexte et la tâche et pose-toi les questions suivantes :

Pour quelle raison viens-tu dans ce magasin ?

Acheter un cadeau pour ma sœur à l'occasion de son anniversaire.

Quel est ton budget ?

30€

Quel type de vêtement cherches-tu dans le budget alloué ?

Un T-shirt, un jeans, un pullover...

Quelles informations vas-tu devoir communiquer à ton interlocuteur concernant le vêtement recherché ?

La taille, la couleur, la matière, le style, les détails...

b) Sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées

D'après la tâche, quels mots, expressions, tournures grammaticales... pourrais-tu utiliser dans cette interaction?

Ik zou graag een blauw T-shirt voor mijn zus kopen.

Hoeveel kost het?

Ze houdt van blauw / Haar lievelingskleur is blauw.

Ze houdt niet van rood.

Hebt u dit T-shirt in het blauw?

c) Prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles

Quelles questions ton interlocuteur pourrait-il te poser et comment y répondrais-tu ?

<i>Waarmee kan ik u helpen?</i>	<i>Ik zou graag een blauw T-shirt voor mijn zus kopen.</i>
<i>Welke maat hebt u nodig?</i>	<i>Maat M.</i>
<i>Wat kleur hebt u het liefst?</i>	<i>Blauw is haar lievelingskleur.</i>
<i>Het is €25.</i>	<i>Hoeveel kost het?</i>
<i>Hoe wilt u betalen?</i>	<i>Cash, a.u.b.</i>
<i>Wilt u een tasje?</i>	<i>Nee, dank u.</i>
...	...

2. Exécuter

- a) Trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français...) et/ou non verbales dont on dispose.
Par exemple : si l'élève veut préciser la taille du T-shirt mais ne se souvient pas du mot « taille », il peut tout simplement dire : « *Ik zoek een T-shirt in M* ».
- b) Réagir de façon appropriée aux questions.
Saluer
Demander
Réagir et préciser
Conclure la vente
Prendre congé

3. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur

- Répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension.

Exemples de phrases utilisées afin de s'assurer de la bonne compréhension :

Hebt u het begrepen?

Kunt u herhalen?

...

4. Remédier aux éventuelles incompréhensions

- 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, à un synonyme, un exemple...

Par exemple : pour indiquer une taille, dire simplement M, L...

4.4 Expression orale sans interaction

“A Messenger message”

(Niveau estimé : A2-)

Contexte

Ton ami anglophone t'a invité chez lui à l'occasion de son anniversaire. Comme tu es malade, tu ne pourras malheureusement pas y assister.

Tâche

Laisse un message vocal sur Messenger pour t'excuser et lui expliquer la raison de ton absence. Donne au moins 5 informations détaillées.

Caractéristiques générales

<i>UAA concernée</i>	Parler sans interaction pour informer
<i>Niveau attendu</i>	A2-
<i>Type de production</i>	À dominante descriptive
<i>Forme de production</i>	Message vocal
Ressources à convoquer	
Ressources lexicales	
<i>Champs thématiques</i>	Santé et bien-être Météo et climat Vie quotidienne
<i>Fonctions langagières</i>	Pour établir des contacts sociaux Saluer Prendre congé S'excuser Féliciter Annuler un rendez-vous

	<p>Pour informer Donner des nouvelles brèves Donner des informations</p> <p>Pour exprimer ce qui est ressenti de manière simple Exprimer un regret Exprimer un sentiment (mots-clés)</p>
<p>Ressources grammaticales</p>	<p>La conjugaison :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Present simple</i> - <i>Present continuous</i> : arrangements dans le futur - <i>Past simple</i> <p>La phrase simple et la proposition coordonnée</p>
<p>Ressources phonologiques</p>	<p>Pour identifier / exprimer l'intention communicative - L'intonation et le débit</p> <p>Pour assurer la compréhensibilité du message - La prononciation des mots connus</p>
<p>Ressources stratégiques</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, paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français...) et/ou non verbales dont on dispose

- organiser le message de façon cohérente

C. S'assurer de la compréhension du message par le ou les destinataires :

Sans objet ici

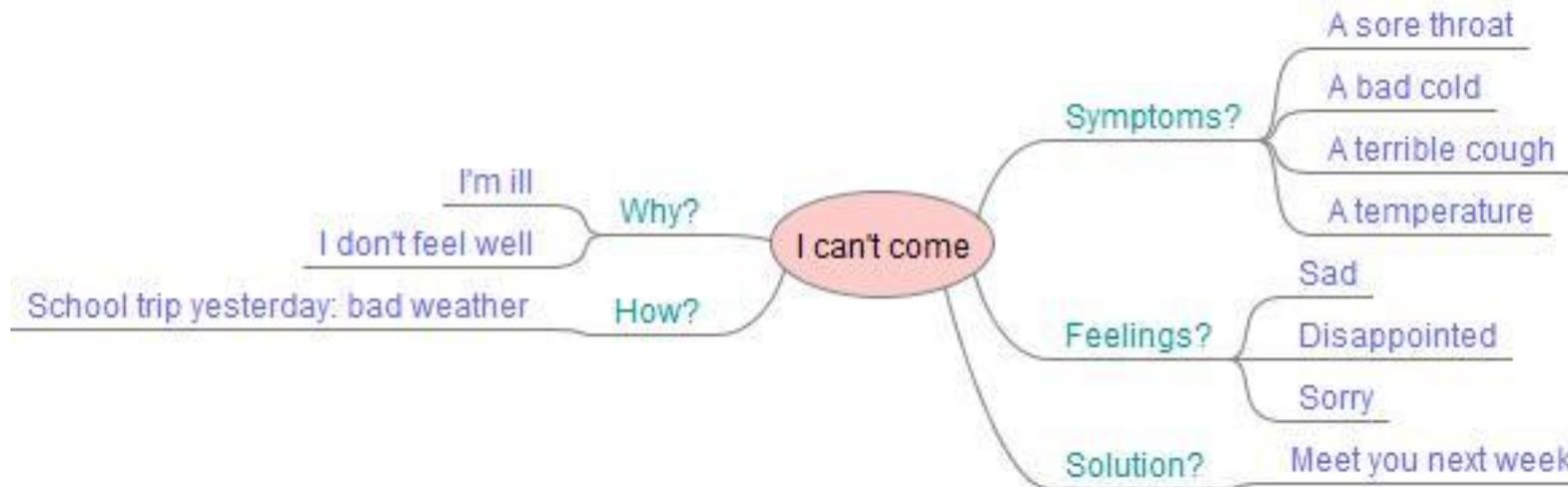
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions :

Sans objet ici

1. Planifier

a) Représentation mentale :

- Réalise une mind map afin de noter les mots et les idées que tu pourrais développer ensuite dans ton message vocal.



- Si tu n'aimes pas les mind maps, tu peux également présenter tes idées sous forme de plan

Exemples :

I can't come.

- *Why? I'm ill*
- *Symptoms? A sore throat, a terrible cough, a temperature, sneezing...*
- *How? A bad cold: school trip yesterday, bad weather*
- *Solution? I can see you next week.*

I feel...

- *disappointed*
- *sad*
- *sorry*

I don't feel...

- *well*
- *...*

- Agence maintenant tes idées de façon cohérente (quelles idées sont à développer en premier lieu, par exemple)

<i>I can't come</i>	
<i>Why? I'm ill</i>	<i>I don't feel well I'm disappointed, sad, sorry</i>
<i>How? Bad weather yesterday on school trip</i>	<i>I've a bad cold</i>
<i>Symptoms? A sore throat, a terrible cough, a temperature, sneezing</i>	
<i>Solution? I can meet you next week</i>	

b) Réflexion sur les ressources lexicales

- Quels termes pourrais-tu utiliser pour exprimer ta déception ?

- *I'm (very) disappointed*
- *I'm so sad*
- *I'm terribly sorry, I can't come*

c) Réflexion sur les ressources grammaticales

- Quels temps vas-tu employer pour parler de ton problème de santé ?
 - *Le present simple et le past simple*
- Quelles structures vas-tu employer pour décrire et donner des informations ?
 - *La phrase simple (affirmative)*
 - *La phrase coordonnée*

d) Réflexion sur les connecteurs

- Quels connecteurs peux-tu utiliser pour enchaîner les événements ?
 - *First of all, then, later, after that, finally*
- Quels connecteurs et/ou expressions peux-tu utiliser pour situer dans le temps et dans l'espace ?
 - *Yesterday, at seven o'clock, in the morning, at night*
 - *Today*
 - *This morning*

2. Exécuter la tâche

- Si tu es bloqué pour exprimer un mot et/ou une idée, quels moyens peux-tu utiliser pour contourner cette difficulté ?

Avoir recours à des synonymes et/ou antonymes, à la paraphrase, à la simplification, à l'adaptation de mots français dans la langue cible, etc.

Exemple : tu veux dire « Je suis malade car il a plu hier en voyage scolaire et j'ai pris froid » mais tu ne sais pas comment dire « il a plu ». Tu peux le dire autrement.

I'm ill because the weather was bad yesterday. So, I've got a cold.

3. S'assurer de la compréhension du message par le ou les destinataires

Sans objet ici.

4. Remédier aux éventuelles incompréhensions

Sans objet ici.

4.5 Expression écrite

“Het verjaardagsfeest”

(Niveau estimé : A2-)

Contexte

Tu as organisé une fête pour ton anniversaire et tu as passé une soirée extraordinaire.

Tâche

Tu écris un mail à ton correspondant néerlandophone pour lui raconter cette super soirée ! (entre 90 et 120 mots)

Caractéristiques générales

<i>UAA concernée</i>	Écrire pour informer
<i>Niveau attendu</i>	A2-
<i>Type de production</i>	À dominante narrative
<i>Forme de production</i>	Mail informel
Ressources à convoquer	
Ressources lexicales	
<i>Champs thématiques</i>	Vie quotidienne Nourriture et boissons Loisirs Météo et climat Division du temps
<i>Fonctions langagières</i>	Pour établir des contacts sociaux Donner des nouvelles brèves Pour informer Donner des informations Décrire / caractériser

Situer dans le temps et dans l'espace
Préciser

Pour exprimer ce qui est ressenti de manière simple

Exprimer un sentiment (mots clés)
Exprimer sa satisfaction

Ressources grammaticales

La conjugaison :

- OVT
- VTT

La phrase simple et la proposition coordonnée
L'adjectif (place et accord)

Ressources phonologiques

/

Ressources stratégiques

A. Planifier :

- 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

B. Exécuter :

- trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques dont on dispose (paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible, ...)
- organiser le message de façon cohérente

C. Relire sa production :

- 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)

D. Remédier :

- corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances et, le cas échéant, par le recours à un dictionnaire et, éventuellement, un outil grammatical/des ouvrages de référence
- à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif

1. **Planifier :**

e) **Représentation mentale :**

- Réalise une mind map afin de noter les mots et les idées que tu pourrais développer ensuite dans ton texte.



- Si tu n'aimes pas les mind maps, tu peux également présenter tes idées sous forme de plan.

Exemples :

Het verjaardagsfeest:

- *Wanneer? Verleden week / Op zaterdag / Om vijf uur / ...*
- *Waar? Thuis / In het restaurant / ...*
- *Met wie? Met mijn (beste) vrienden / Met mijn familie / ...*
- *Activiteiten? Spelen / Dansen / Zingen / ...*
- *Het weer? Mooi weer / Warm / Zonnig / ...*
- *Cadeaus? Kleren / Zakgeld / Spelletjes / ...*
- *Eten en drinken? Barbecue / Pizza's / Hamburger en frietjes / ...*

Ik was blij want:

- *Mooi weer: warm en zonnig*
- *Dansen en zingen: lol maken*
- *Spelen: ik heb me goed geamuseerd*
- *Cadeaus: mooie kleren en zakgeld*
- *Barbecue: lekkere hamburgers met frietjes*
- ...

- Agence maintenant tes idées de façon cohérente (quelles idées sont à développer en premier lieu, par exemple)

Het verjaardagsfeest	Ik was blij want
<i>Wanneer? Verleden week / Om vijf uur</i>	
<i>Met wie? Met mijn beste vrienden / familie</i>	
<i>Waar? Thuis</i>	
<i>Het weer? Mooi weer</i>	<i>Warm Zonnig</i>
<i>Activiteiten? Spelen, dansen en zingen</i>	<i>Lol maken Zich goed amuseren</i>
<i>Eten en drinken? Barbecue</i>	<i>Hamburgers en frietjes → lekker</i>
<i>Cadeaus? Kleren en zakgeld</i>	<i>Mooie kleren</i>

f) Réflexion sur les ressources lexicales

- Quels termes pourrais-tu utiliser pour exprimer ta satisfaction ?
 - *Het was leuk*
 - *Ik heb me goed geamuseerd*
 - *Ik was blij want ...*
 - ...

g) Réflexion sur les ressources grammaticales

- Quels temps vas-tu employer pour raconter ton anniversaire ?
 - L'imparfait (OVT) et le passé composé (VTT)
- Quelles structures vas-tu employer pour décrire et donner des informations ?
 - La phrase coordonnée
 - L'adjectif épithète et attribut

h) Réflexion sur les connecteurs

- Quels connecteurs peux-tu utiliser dans les phrases pour structurer ton récit de manière logique ?
 - *En, want, maar, dus, zo, daarom...*
- Quels connecteurs peux-tu utiliser pour enchaîner les événements ?
 - *Eerst, dan, daarna, later, wat later, ten slotte...*
- Quels connecteurs et/ou expressions peux-tu utiliser pour situer dans le temps et dans l'espace ?
 - *Om drie uur, rond vier uur, op maandag, vorige week...*
 - *Daar...*

i) Réflexion sur les conventions d'écriture

- Comment vas-tu commencer et terminer ton mail ?
 - *Dag Jan, Hallo Jan...*
 - *Tot ziens, Schrijf me vlug...*
- Comment vas-tu structurer ton mail ?
 - prévoir une introduction et une conclusion
Het was een leuke dag! / Ik heb me goed geamuseerd. / Het was een fantastische verjaardag.
 - découper le texte en paragraphes

2. Exécuter la tâche :

- Si tu es bloqué pour exprimer un mot et/ou une idée, quels moyens peux-tu utiliser pour contourner cette difficulté ?
 - avoir recours à des synonymes et/ou antonymes, à la paraphrase, à la simplification, à l'adaptation de mots français dans la langue cible, etc.

*Exemple : Tu veux dire « Mon anniversaire **était réussi parce qu'il a fait beau et que j'ai reçu beaucoup de cadeaux** » mais tu ne sais pas comment dire « réussi », ni comment utiliser « parce que ». Tu peux le dire autrement.*

***Het was een leuke verjaardag, want** het weer was mooi en ik heb veel cadeaus gekregen.*

- Si, après ton premier jet, tu n'obtiens pas les 120 mots demandés, comment peux-tu allonger ton texte ?
 - ajouter des adjectifs, des descriptions, des exemples, des compléments, des anecdotes, etc. S'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs.

Exemples :

*- Ik heb mijn verjaardag gevierd. → **Verleden week** heb ik mijn verjaardag **met mijn vrienden en mijn familie** gevierd.*

*- Het weer was mooi. → Het weer was mooi : **het was warm en zonnig.***

*- Ik heb cadeaus gekregen. → Ik heb **veel** cadeaus gekregen: **een leuk T-shirt en zakgeld.***

3. Relire sa production :

- Quand tu as terminé ton texte, utilise la grille d'autoévaluation ci-après pour vérifier si les critères de qualité de ta production ont été respectés :

Ai-je respecté la longueur du texte ?	oui – non
Ai-je respecté le sujet ?	oui – non
Ai-je respecté le type d'écrit (mail, lettre, sms, article...) ?	oui – non
Ai-je utilisé le bon registre de langue (tutoiement/vouvoiement...) ?	oui – non
Ai-je agencé les idées de manière logique ?	oui – non
Ai-je organisé mon message de façon cohérente ?	oui – non
Ai-je utilisé, si nécessaire, les formes de salutations adéquates ?	oui – non
Ai-je pensé, si nécessaire, à une introduction/conclusion éventuelle ?	oui – non
Ai-je divisé mon texte en paragraphes ?	oui – non
Ai-je utilisé la ponctuation adéquate ?	oui – non
Ai-je utilisé des mots liens ?	oui – non
Ai-je vérifié la correction et la richesse grammaticale (accords, place des mots, formation et emploi des temps, structures de phrase...) ?	oui – non
Ai-je utilisé un vocabulaire correct et varié ?	oui – non
Ai-je vérifié, si nécessaire, l'orthographe de certains mots ?	oui – non

4. **Remédier :**

- Si tu as répondu « non » à une ou plusieurs questions, apporte les améliorations et/ou corrections nécessaires. Corrige les éventuelles inexactitudes et incohérences et affine ta production.

4.6 Compréhension à l'audition

“Fred’s daily routine”

Source: <https://webtv.loescher.it>

(Niveau estimé: A2-)

Contexte

La semaine prochaine, tu pars avec ta classe en Angleterre. Tu vas séjourner dans la famille de Fred. Il t'a envoyé une vidéo dans laquelle il t'explique son quotidien.

Tâche

Afin de préparer ton séjour chez lui, note en français les informations concernant sa routine quotidienne.

Remarque : certaines cases peuvent rester vides.

Heures	Sujets abordés	Informations complémentaires éventuelles

Script

My name's Fred. I live in London and I'm seventeen years old. I wake up at seven and I usually get out of bed about seven thirty. Then I come downstairs and have breakfast. Usually I have cereal for breakfast with orange juice. But sometimes I have a toast with usually jam or honey. Then I pack my bag for school. I walk because my school is only in the centre of the town where I live. So it's only fifteen minutes' walk in the morning which is good cuz it means I can sleep later.

The school is quite old. It's been a school for about four hundred years. And it's got about a thousand students there in seven age groups. And it's only boys there. School starts at eight thirty and then we have two lessons which go until quarter past ten. At ten forty-five, we have break for fifteen minutes. Then eleven to twelve forty we have two more lessons. And then lunchtime. I can go into town to get my lunch. But most people have to stay in the school and eat school food. And British school food isn't very nice. Then we have two more lessons after lunch and we finish school at three thirty. Usually I come home and I just sort of relax for a little bit. And that's usually for maybe an hour. I read or I watch television.

My mum gets home about usually between half past five and six and so we would usually eat dinner about six thirty.

Pour obtenir le document sonore, cliquez sur le lien ou scannez le code QR

https://1drv.ms/v/s!AowYkk5cY--PhA0_Y2L-Gec9u9q-?e=e3hUWF



Caractéristiques générales

<i>UAA concernée</i>	Écouter pour (s')informer
<i>Niveau attendu</i>	A2-
<i>Type de support</i>	Narratif, descriptif
<i>Forme de support</i>	Audiovisuel (récit)
Ressources à convoquer	
Ressources lexicales	
<i>Champs thématiques</i>	Vie quotidienne Nourriture et boissons Division du temps Enseignement et apprentissage
<i>Fonctions langagières</i>	Pour s'informer Donner des informations Situer dans le temps Décrire
Ressources grammaticales	
	Le <i>present simple</i> Les adverbes de fréquence
Ressources phonologiques	
	Pour identifier l'intention communicative - L'intonation
	Pour dégager le sens du message - Délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions...)
Ressources stratégiques	
	A. Cadrer : sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels...) - anticiper le contenu du message - anticiper les éléments lexicaux du message
	B. Formuler des hypothèses : - 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...)
- s'appuyer sur sa connaissance du monde

C. Vérifier les hypothèses :

- 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)

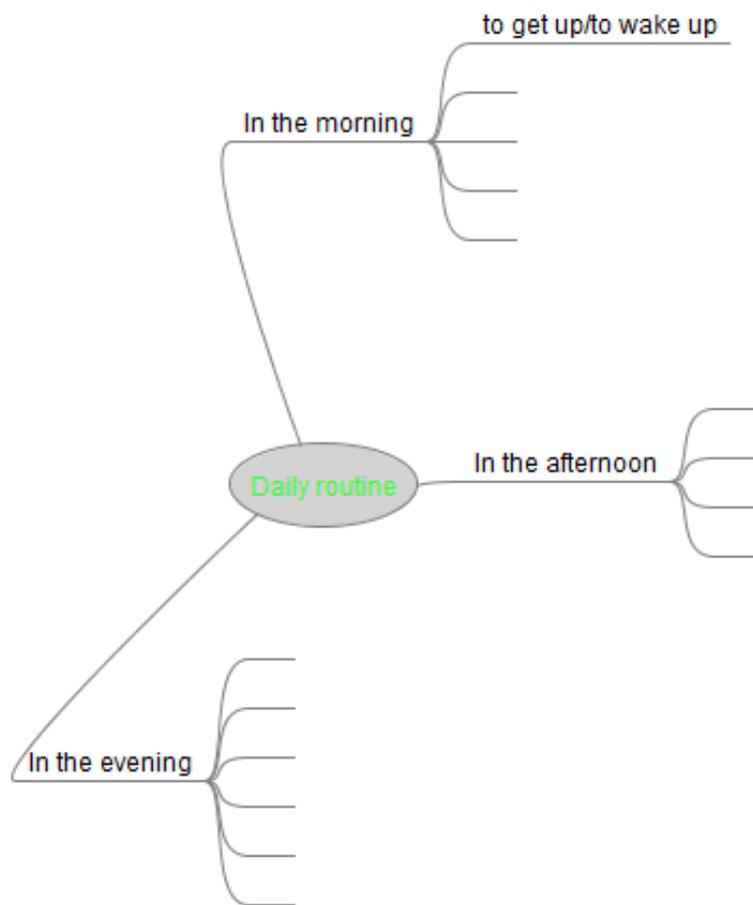
D. Réviser les hypothèses :

- reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses

1. Avant de visionner la vidéo...

- Lis la consigne et formule des hypothèses sur :
 - Quelle est, d'après toi, la journée type d'un jeune Anglais ?
Il se lève, il déjeune, il part à l'école, il revient de l'école, il fait ses devoirs, il soupe, il va se laver, il se couche...
 - Quelles informations complémentaires pourraient accompagner le déroulement de cette journée ?
Il déjeune avec des céréales/des toasts/du pain/..., il va à l'école à pied/en bus/en train/à vélo..., il prend une douche...
Il indique des heures...
- Quels mots ou expressions connais-tu en anglais pour parler de la routine d'un jeune adolescent britannique ?

Complète la mind map ci-après :



2. Visionne à présent la vidéo sans le son

D'après les images, quelles informations pourrait donner Fred ?

Il boit du thé.

Il déjeune avec des tartines/toasts.

Il part à l'école à pied.

Il rentre à pied de l'école.

...

3. Visionne à nouveau la vidéo mais avec le son et complète le tableau ci-dessous avec les informations données

Heures	Sujets abordés	Informations complémentaires éventuelles
7.00	Il se réveille	
7.30	Il se lève	
/	Il déjeune	Il déjeune avec des céréales et un jus d'orange. Ou parfois des toasts avec de la confiture ou du miel.
8.30	Début des cours	Son école se trouve au centre-ville. Il habite à 15 min de son école à pied. Son école a plus de 400 ans. Il y a plus ou moins 1000 élèves divisés en 7 groupes d'âge. Il n'y a que des garçons. Il a 6 heures de cours sur une journée.
10.45	Pause	
11.00	Reprise des cours / 2 heures de cours	
12.40	Lunch – il mange à l'extérieur	Pendant le temps de midi, il mange en ville. Il n'aime pas la nourriture à la cantine.
3.30	Il termine l'école	Il se relaxe une heure. Il lit ou regarde la télévision.
5.30 ou 6.00	Sa mère rentre à la maison	
6.30	Il soupe	

Parmi les hypothèses énoncées au point 2, lesquelles sont justes ?

Il déjeune avec des tartines/toasts.

Il part à l'école à pied.

Il rentre à pied de l'école.

Quelles sont les informations auxquelles tu n'avais pas pensé ?

Toutes les autres informations.

4. Examine tes réponses : sont-elles plausibles et/ou logiques ? Si pas, visionne à nouveau la vidéo et modifie tes réponses si nécessaire.

4.7 Compréhension à la lecture

“The Lanley School of English”

www.britishcouncil.org/learnenglishteens

(Niveau estimé : A1)

Contexte

Tu voudrais suivre des cours en Angleterre afin de t'améliorer en expression orale. Une amie t'a donné ce flyer d'une école à Londres. Tu décides d'en parler à tes parents.

Tâche

Lis le flyer et prends note de toutes les informations à communiquer à tes parents à propos des cours qui t'intéressent, du prix, des professeurs, de la façon de prendre contact avec l'école.



The **LANLEY SCHOOL** of English

*Do you need to
learn English for
work, study or fun?*



3 courses

Speaking

- maximum 10 students
- 30-hour course
- Monday to Friday
- native teachers

£125.00

Writing

- maximum 20 students
- 10-hour course
- Saturday only
- experienced teachers

£30.00

Listening

- maximum 50 students
- 50-hour course
- every day of the week
- experienced teachers

£95.00

Opening Times

Monday-Friday 9 a.m.-8 p.m.

Saturday-Sunday 10 a.m.-5 p.m.

Find us

122A Great Eastern Street

Lanleygate

London

WA 5CB

Contact

02 0443 1566

enquires@lsofe.co.uk

www.lsofe.co.uk



OUR STUDENTS' OPINION

- "The teachers are qualified and friendly. The activities are interesting." (*Simon, France*)

- "I am in a small group of 10 pupils: great!" (*Celia, Italy*)

- "We have different activities every day: I like that!" (*Tom, Belgium*)

- "London is a beautiful city!" (*Elena, Portugal*)

Caractéristiques générales

<i>UAA concernée</i>	Lire pour (s')informer et agir
<i>Niveau</i>	A1
<i>Type de support</i>	Explicatif
<i>Forme de support</i>	À dominante textuelle (dépliant)
Ressources à convoquer	
Ressources lexicales	
<i>Champs thématiques</i>	Enseignement et apprentissage Division du temps
<i>Fonctions langagières</i>	Comprendre quelqu'un qui veut informer Donner des informations Décrire/caractériser Situer dans le temps et dans l'espace Parler de ses goûts
Ressources grammaticales	La place de l'adjectif Le présent de « <i>to be</i> » et « <i>to have</i> »
Ressources phonologiques	/
Ressources stratégiques	<p>A. Cadrer :</p> <ul style="list-style-type: none"> sur la base de la tâche et des éléments visuels - 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 des indices non linguistiques (type de document, titre, éléments visuels) - exploiter des indices linguistiques (mots-clés) - s'appuyer sur sa connaissance du monde

- sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire

C. Vérifier les hypothèses :

- 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)

D. Réviser les hypothèses :

- reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses

5. Avant de lire le document

- Observe le document et formule des hypothèses sur son contenu :
 - de quel genre de document s'agit-il ? Il s'agit d'une *publicité pour des cours d'anglais*.
 - quelles informations vas-tu probablement trouver dans ce document ? *Des informations sur le lieu, le prix, les cours, le logement.*
- Lis maintenant la consigne et corrige ou complète tes réponses aux questions ci-dessus.
Les professeurs et le moyen de contact sont également mentionnés. Par contre, le logement n'y est pas.
- Quels mots vas-tu sans doute trouver dans ce document ? *Teachers, courses, euro, school, students.*

6. Lis maintenant le document et repère les différentes parties.

- Comment le document est-il organisé ? À quoi correspondent les différentes parties?
Le document comporte 3 parties : des informations sur les cours, sur l'école et des opinions d'étudiants.
- Repère les mots-clés en fonction du contexte, de la tâche et de tes hypothèses et note-les ci-dessous.
School – English – speaking – students – hour – teachers – contact – friendly – interesting.
- Surligne les autres mots qui te semblent importants et que tu ne comprends pas. Essaie d'en deviner la signification en t'aidant du contexte ou de leur forme.
Exemples de mots surlignés : *every – only – native.*

- Utilise éventuellement ton dictionnaire pour trouver la signification des mots que tu ne comprends toujours pas et dont tu as vraiment besoin pour réaliser la tâche.
Exemples : *every – only*.

7. Relis le document et complète le tableau.

Les cours / les activités	- groupes de 10 étudiants - 30 heures de cours - du lundi au vendredi - activités intéressantes - activités différentes chaque jour
Le prix	125 £
Les professeurs	professeurs natifs, qualifiés, sympathiques
Contact	- par téléphone : 02 0443 1566) - par mail : enquires@isofe.co.uk

- Parmi tes hypothèses de départ, élimine celles que tu ne retrouves pas dans le document.
Le logement.

8. Examine tes réponses : sont-elles plausibles et/ou logiques ? Si pas, relis le mail et modifie tes réponses si c'est nécessaire.

Réponses personnelles.

LA SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE

5 La séquence d'apprentissage

Après avoir présenté les objectifs des cours de langue, les niveaux à atteindre, les ressources à maîtriser et les différentes compétences à acquérir, il est temps de s'intéresser à l'élaboration d'une séquence d'apprentissage.

5.1 Qu'est-ce qu'une séquence d'apprentissage ?

Une séquence d'apprentissage est un **ensemble cohérent d'activités** qui se combinent en vue de passer de la détermination des objectifs poursuivis (en termes de compétences) à l'acquisition des compétences. **La séquence témoigne de l'enchaînement des activités proposées aux élèves.**

5.2 Comment élaborer une séquence d'apprentissage ?

5.2.1 Objectifs

Le professeur détermine le ou les objectifs à atteindre en fin de séquence (les compétences que les élèves devront maîtriser).

Exemples :

- comprendre un menu simple (CL) et commander un repas au restaurant (EOEI) ;
- comprendre quelqu'un qui décrit son habitation (CA), comprendre une annonce immobilière (CL) et décrire une habitation (EE et/ou EO).

Ces objectifs seront annoncés aux élèves dès le début de la séquence.

5.2.2 Préparation des tâches d'évaluation

Il convient ensuite d'élaborer les tâches d'évaluation (type 4 ou CICO) qui permettront de vérifier que les compétences visées sont acquises (et donc que les objectifs sont atteints). Il est important de préparer ces tâches dès le début de l'élaboration de la séquence : le professeur pourra ainsi établir la liste des ressources (savoirs, savoir-faire et stratégies) dont les élèves auront besoin pour pouvoir réaliser les tâches d'aboutissement : ces ressources devront être entraînées et fixées dans la séquence.

5.2.3 Input : l'élève (re)découvre la langue

Le professeur prévoit ensuite des activités (exemple : « brainstorming ») et des documents écrits et/ou sonores qui permettront d'introduire les savoirs et savoir-faire à maîtriser et d'entraîner les stratégies de communication nécessaires à l'acquisition des compétences visées. La compréhension des documents proposés est vérifiée par le biais d'exercices de différents types (voir chapitre 3 sur les ressources).

5.2.4 Ressources (SSFL) : l'élève s'approprié la langue

Les ressources lexicales et grammaticales sont entraînées et fixées via différents types d'exercices (y compris des exercices contextualisés). Elles doivent aussi être formalisées (listes de vocabulaire et synthèses grammaticales). Il convient également de prévoir la vérification de la maîtrise de ces savoirs et savoir-faire (évaluations formative et/ou sommative des SSFL).

La maîtrise des prérequis doit bien entendu également être vérifiée. Une mise à niveau sera envisagée, le cas échéant.

5.2.5 Output : l'élève utilise la langue

Des tâches contextualisées à visée communicative (types 3 et 4) sont proposées aux élèves afin qu'ils utilisent leurs nouveaux savoirs et savoir-faire dans des activités porteuses de sens et qu'ils soient ainsi préparés aux tâches d'évaluation des compétences (type 4).

5.2.6 Évaluation

Le professeur vérifie que les objectifs fixés (les compétences visées) sont atteints au travers de tâches d'application ou de transfert contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées (voir chapitre 2 sur les compétences).

Toute évaluation sera suivie obligatoirement d'un feedback (correction) et, le cas échéant, d'activités de remédiation.

REMARQUE

Il est évident que toute séquence sera jalonnée par

- des évaluations formatives ;
- des activités de remédiation, consolidation et dépassement, le cas échéant.

Un exemple de séquence est proposé à l'annexe 10.

OBJECTIFS	INPUT	RESSOURCES	OUTPUT	ÉVALUATION
Définition des objectifs à atteindre en fin de séquence (en termes de compétences à maîtriser).	Activités destinées à introduire les savoirs et savoir-faire à maîtriser et à entraîner les stratégies nécessaires à l'acquisition des compétences visées.	Réactivation des prérequis. Entraînement, fixation et formalisation des ressources (lexicales, grammaticales, stratégiques...) Vérification de la maîtrise des savoirs et savoir-faire.	Activités destinées à entraîner l'utilisation des nouveaux savoirs et savoir-faire et les stratégies dans des tâches à visée communicative.	Vérification de la maîtrise des objectifs fixés via des tâches de type 4 (CICOF). Correction des tâches et réflexion sur les difficultés rencontrées.
<p style="text-align: center;">←————— Évaluation formative —————→</p> <p style="text-align: center;">←————— Activités de remédiation, de consolidation et de dépassement —————→</p>				

L'ÉVALUATION

6 L'évaluation

6.1 Introduction

Ce chapitre a pour objectif de rappeler un certain nombre de concepts utiles et de préciser les principes applicables en matière d'évaluation dans le cadre de ce programme.

Il abordera également l'impact de l'introduction du CECRL sur les indicateurs et les niveaux de maîtrise, ainsi que son incidence sur le statut de l'erreur.

6.1.1 Définitions

- a. **Évaluation formative** : comme toute autre évaluation, l'évaluation formative débouche sur une régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage :
 - o elle sert à mettre l'enseignant en réflexion sur ses propres pratiques ;
 - o elle permet à l'élève de réguler ses apprentissages en se basant sur l'autoévaluation et le feedback de l'enseignant. Dans la mesure où elle met en évidence les réussites et s'efforce d'identifier l'origine des difficultés et des erreurs afin de dégager des pistes pour les surmonter, elle est un facteur essentiel de motivation, de confiance en soi et de progrès de l'élève.
- b. **Autoévaluation** : il s'agit de l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès et/ou lacunes en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportements. Elle permet à l'élève de s'instruire sur son apprentissage en réfléchissant à son propre travail ou à ses propres activités.
- c. **Co-évaluation** : cette méthode d'évaluation s'apparente à l'autoévaluation, si ce n'est que l'élève s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant aux activités des autres élèves. Elle se veut constructive et repose sur un climat de confiance exempt de jugement de valeur. Elle vise à relever les points positifs et les points à améliorer. Comme toute évaluation, elle se fonde sur des critères clairs et des indicateurs précis et mesurables. Ce type d'évaluation se rencontre essentiellement dans le cadre de méthodes pédagogiques coopératives (voir à cet égard le chapitre 10 consacré aux méthodes alternatives).
- d. **Évaluation sommative** : l'évaluation sommative a lieu au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage pour en faire le bilan. Elle indique à l'élève le degré d'acquisition des savoirs et des savoir-faire, et de maîtrise des compétences. Elle est un des éléments qui permettent au conseil de classe de certifier, de prendre et de motiver ses décisions en fin d'année scolaire ou de degré.

Remarque : l'évaluation sommative en fin de séquence ne doit pas porter nécessairement sur tous les processus ni sur toutes les compétences travaillées au cours de cette séquence.

- e. **Évaluation certificative** : l'évaluation certificative a lieu au terme du parcours d'apprentissage. Elle débouche sur la délivrance d'un « certificat » qui atteste de l'acquisition des compétences et/ou savoirs requis.

f. Dispositif « **remédiation – consolidation – dépassement** » (RCD).

Le dispositif RCD est un élément organisationnel de gestion de l'hétérogénéité au sein de la classe qui permet la différenciation basée sur le rythme d'apprentissage.

Lorsque ce dispositif est prévu de manière structurelle dans l'établissement, le RCD sera organisé pendant les moments réservés à cet effet.

Cependant, dans tous les cas, le RCD sera mis en œuvre tout au long de l'apprentissage, en fonction des besoins.

6.2 Impact du CECRL sur l'évaluation

Les UAA contiennent :

- pour les compétences réceptives (CA/CL), des descripteurs précis en fonction du niveau européen visé. Ces descripteurs guideront le professeur dans le choix des messages et des supports/documents à proposer en évaluation ;
- pour les compétences productives (EO/EE), les caractéristiques auxquelles les productions des élèves doivent répondre en fonction de ces mêmes niveaux. Les indicateurs et niveaux de maîtrise retenus par l'enseignant en expression orale et écrite devront donc être conformes à ces descripteurs.

Un aperçu des caractéristiques spécifiques des supports et des formes de production est proposé à l'annexe 8.

6.3 Statut de l'erreur

L'adoption du CECRL modifie considérablement le statut des erreurs. En effet, il convient d'admettre que celles-ci sont inévitables et qu'elles sont le produit transitoire de l'apprentissage d'une langue étrangère, voire même de la langue maternelle. De plus, elles constituent également la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques.

Ainsi, le CECRL décrit le type d'erreurs admises en fonction des niveaux à atteindre.

Évidemment, accorder le droit à l'erreur ne dispense ni l'apprenant ni l'enseignant d'une remédiation afin d'éviter toute fossilisation.

L'évolution de la tolérance à l'erreur apparaît également dans le tableau récapitulatif des caractéristiques spécifiques des supports et des formes de production figurant à l'annexe 8.

6.4 La notation

Qu'elle soit exprimée à l'aide de chiffres, de lettres ou de couleurs, la note d'évaluation des compétences doit rendre compte avec clarté de la performance accomplie par rapport à celle qui était attendue.

À cet égard, la notation sera obligatoirement accompagnée d'un feedback éclairant et constructif, notamment au moyen d'une grille d'évaluation.

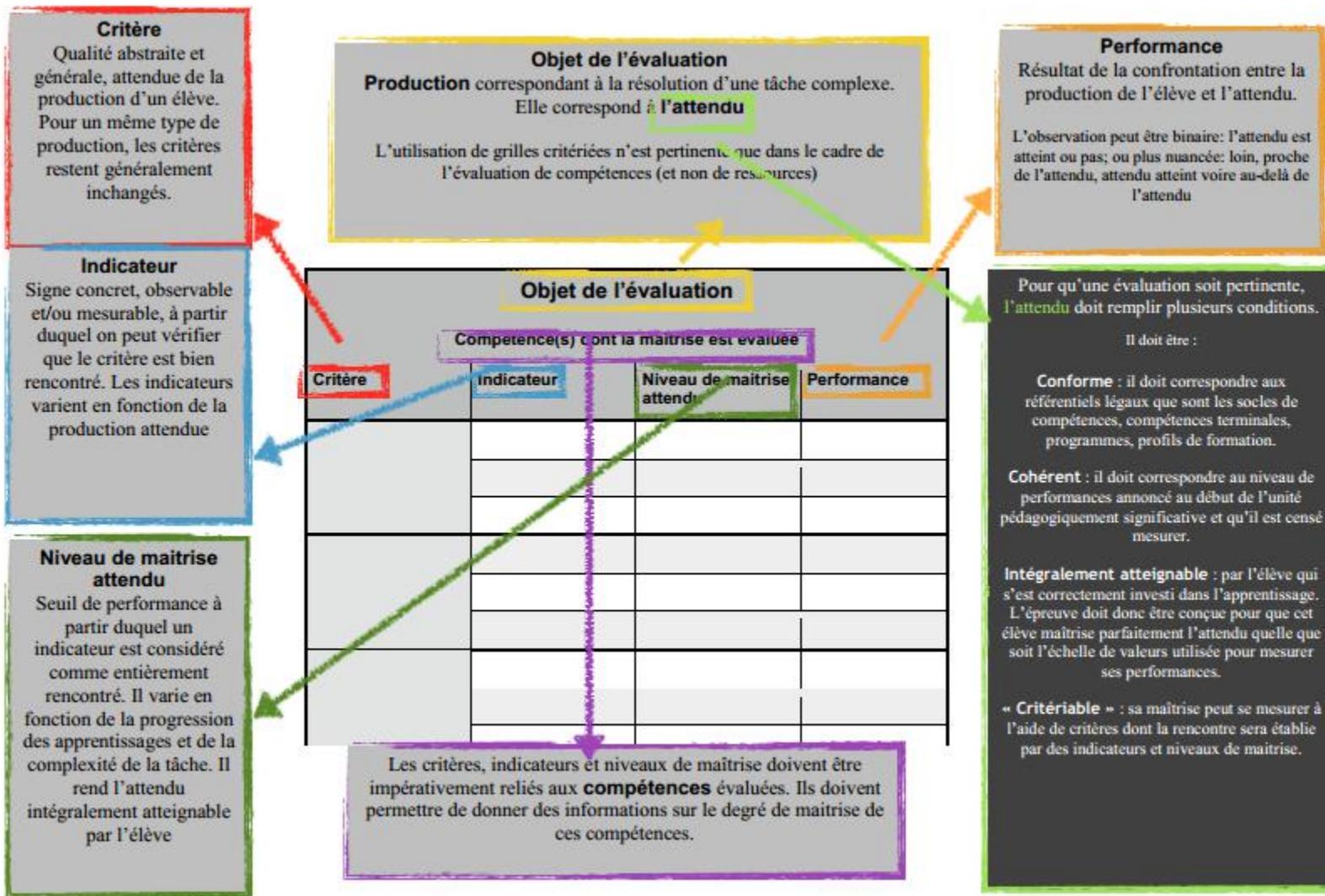
6.5 Grilles d'évaluation

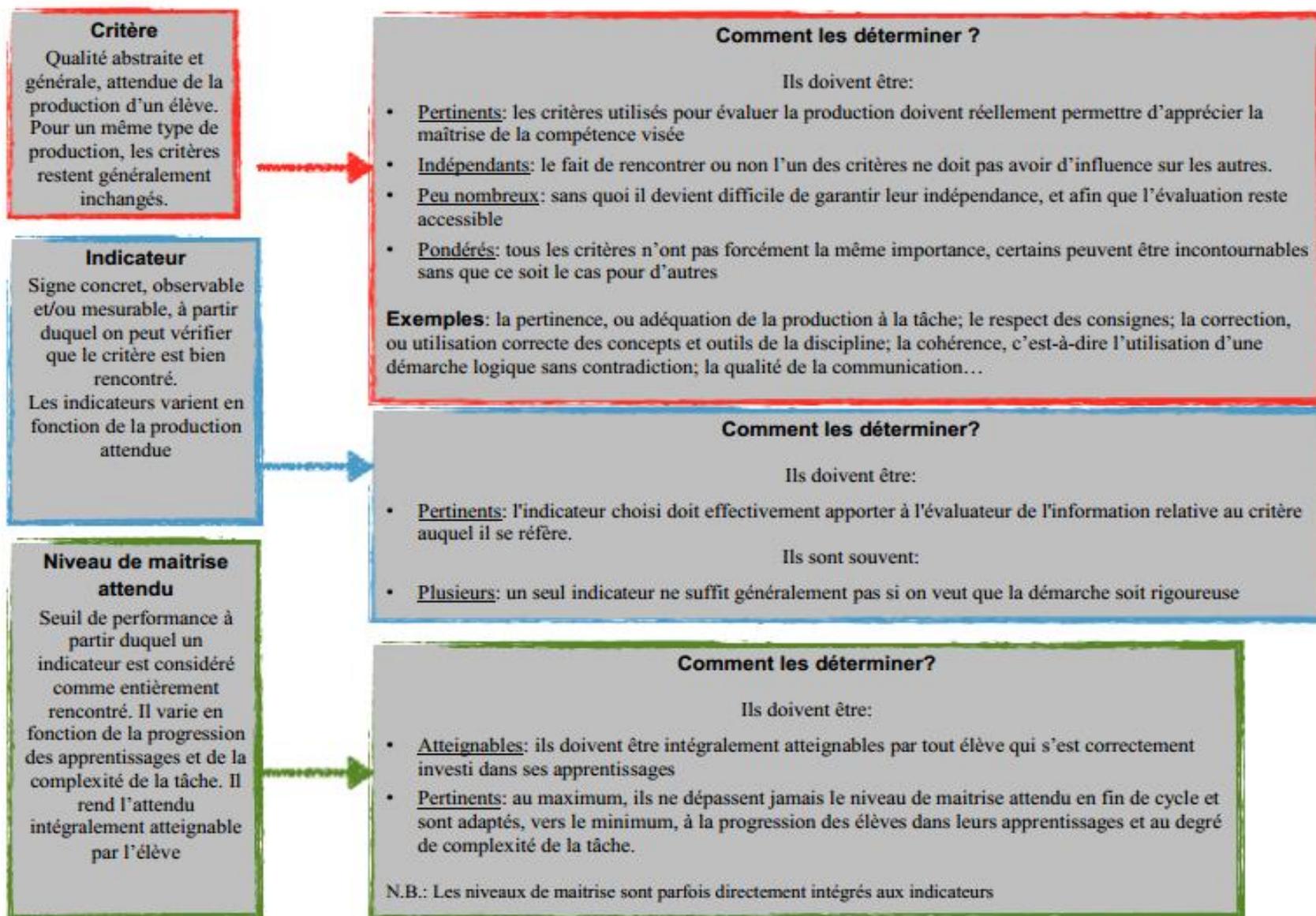
En vue de l'évaluation des compétences, l'enseignant veillera à utiliser une grille que les élèves se seront appropriée au préalable.

Cette grille d'évaluation comportera au minimum les éléments suivants :

- un ou plusieurs critères ;
- un ou plusieurs indicateurs par critère ;
- les niveaux de maîtrise attendus ;
- la performance.

Les enseignants s'inspireront utilement du document ci-après, « Construire une grille critériée d'évaluation » et, s'ils le souhaitent, pourront contacter le service de soutien et d'accompagnement pédagogiques pour obtenir des exemples de grilles adaptées aux compétences et aux niveaux européens visés.





LA DIFFÉRENCIATION

7 La différenciation

7.1 Introduction

Selon Perrenoud (1992), « *Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux* ».

D'après le même auteur (2005), « *La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une " discrimination positive ", d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. C'est un choix politique avant d'être pédagogique* ».

Le décret « Missions » (1997) définit la pédagogie différenciée comme « *une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage* »⁴⁰. Pour diverses raisons (regroupements horizontaux ou verticaux, modification du choix de langue, changement d'orientation de l'élève, aménagements raisonnables, accueil de primo-arrivants...), les professeurs sont de plus en plus souvent confrontés à cette nécessité. Il est donc incontournable d'aborder dans ce programme la différenciation des apprentissages au sein d'une même classe et de proposer quelques pistes concrètes dont les enseignants pourront s'inspirer pour gérer l'hétérogénéité, réduire les écarts entre élèves et favoriser la réussite du plus grand nombre.

7.2 Comment différencier ?

7.2.1 Généralités

Chaque fois que ce sera possible, le professeur construira son cours sur une base commune, c'est-à-dire qu'il travaillera une même séquence avec tous les élèves de la classe : la séquence comprendra des activités communes et des activités (ou parties d'activités) différenciées en fonction des besoins. Cette approche ne constitue certainement pas une obligation (certains professeurs gèrent très bien deux cours totalement différents au sein d'une même classe) mais elle présente d'incontestables avantages :

- elle évite à l'enseignant de se « disperser » en naviguant constamment d'un groupe à l'autre ;
- elle permet d'installer un climat de coopération en classe ;

⁴⁰ Décret « Missions » du 24 juillet 1997, mise à jour du 9 octobre 2018, article 5.

- o certains élèves peuvent, si leur niveau le permet, participer à des activités de dépassement ;
- o d'autres peuvent bénéficier de révisions si cela s'avère nécessaire ;
- o les élèves plus avancés dans l'apprentissage sont valorisés quand ils peuvent transmettre des connaissances ou apporter de l'aide à leurs condisciples.

La règle d'or est de toujours essayer d'impliquer un maximum d'élèves dans chaque activité.

Exemples :

- lors d'un brainstorming en début de séquence, le professeur donnera d'abord la parole aux élèves les plus faibles et les autres viendront ensuite compléter la liste de mots ou d'idées, la mind map... ;

- lors d'un exercice d'écoute ou de lecture pendant la phase de découverte de la matière (l'input), le professeur donnera la parole aux élèves moins avancés pour dégager la compréhension globale du document et s'adressera aux autres pour une compréhension plus fine ;

- lors de la formalisation d'un point de grammaire, les élèves plus avancés peuvent contribuer à l'explication de la règle, ce qui présente aussi l'avantage de constituer une bonne révision ;

- le professeur peut demander à un élève avancé d'expliquer à sa place la signification d'un mot grâce à une définition en langue cible ou un exemple ;

- ...

Si le groupe est constitué de classes relevant du même degré, le professeur devra donc planifier son cours sur deux années afin de s'assurer que tous les champs thématiques et la matière grammaticale ont été couverts et que toutes les UAA ont été travaillées.

L'approche basée sur une séquence de départ commune a toutefois des limites, spécialement quand le professeur est confronté à une classe mixte composée en partie d'apprenants vraiment débutants : pendant les premiers mois, il sera alors très difficile voire impossible de travailler sur les mêmes bases.

Dans ce cas de figure, l'organisation des activités de compréhension à l'audition et d'expression orale se révèle souvent problématique : le professeur proposera aux élèves non concernés des activités qu'ils peuvent réaliser en autonomie et assurer un feed-back ultérieur.

Exemples : une activité de compréhension à la lecture intégrée dans une situation d'apprentissage, des exercices de grammaire et/ou de vocabulaire, un exercice d'expression écrite (ou sa correction), la correction de tâches d'évaluation...

Le recours aux nouvelles technologies peut également apporter des pistes intéressantes. Il est par exemple désormais possible de télécharger des compréhensions à l'audition sur un

smartphone ou une tablette. Grâce à ses écouteurs, chaque élève pourra ainsi écouter le document à son rythme et réaliser un exercice en toute autonomie sans que l'activité en cours pour l'autre partie de la classe ne soit perturbée.

7.2.2 L'adaptation des tâches aux différents niveaux et profils des apprenants

Selon les compétences, la possibilité existe de différencier au niveau

- o de la production attendue :
 - le type de production : écrire une carte postale, un post sur un réseau social ou rédiger un mail, un article ; tenir une conversation en face à face ou communiquer par téléphone... ;
 - la longueur de la production attendue ;
 - les difficultés grammaticales : raconter ses vacances au présent ou au passé...
- o de la guidance : le professeur peut fournir à certains élèves une liste de quelques mots de vocabulaire (CA/CL), des photos pour étayer la consigne ou illustrer le document proposé, il peut suggérer des thèmes à aborder (EE/EO)... ;
- o des conditions de réalisation : certains élèves seront autorisés à recourir au dictionnaire traductif, des modèles de productions similaires peuvent être mis à leur disposition... ;
- o du niveau de maîtrise : le professeur tient compte (ou pas) de la richesse lexicale et/ou grammaticale d'une production orale ou écrite, il adapte le nombre d'éléments de réponses attendus (CA/CL)... ;
- o de la pondération : une importance plus ou moins grande peut être accordée à la richesse grammaticale et/ou lexicale d'une production...

Des exemples sont proposés à l'Annexe 11 : exemples d'exercices de différenciation.

7.2.3 L'adaptation des pratiques de classe

Si les élèves d'un même groupe classe reçoivent des tâches différentes, adaptées à leur niveau, l'enseignant se verra donc parfois contraint de modifier ses pratiques de classe : il est en effet difficile, voire impossible, de différencier si l'on pratique une pédagogie frontale.

Il existe bien entendu de nombreuses « méthodes alternatives » comme la classe inversée, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage en accès libre... (voir chapitre 10) mais il n'est pas indispensable pour le professeur de revoir complètement ses pratiques pour mettre en place la différenciation : le travail en ateliers différenciés peut déjà constituer une piste intéressante.

Les ateliers différenciés permettent à l'enseignant de travailler avec un groupe d'élèves, à un moment donné, pour répondre à un besoin particulier du groupe concerné. Pour pouvoir

travailler en groupes de besoin, les groupes doivent être homogènes, constitués d'élèves ayant des besoins communs clairement identifiés.

Si l'enseignant travaille avec un groupe d'élèves, les autres groupes doivent travailler de façon autonome. Pour cela, certaines conditions sont incontournables⁴¹ :

- la tâche qui leur est proposée doit avoir du sens : l'objectif à atteindre est clairement annoncé ;
- l'objectif doit pouvoir être atteint par les élèves dans le temps imparti ;
- la consigne doit être claire ;
- les élèves doivent éventuellement disposer d'une aide matérielle (en fonction des conditions : accès à des ouvrages de référence ou à internet...) ;
- la tâche fera l'objet d'un feed-back.

Avantages

- Le professeur peut consacrer du temps à chaque groupe, en fonction des besoins des élèves.
- Les élèves moins avancés pourront bénéficier de plus d'attention et des activités de remédiation pourront être mises en place.
- Les élèves plus avancés peuvent se consacrer à des activités de consolidation ou de dépassement et/ou faire l'apprentissage du travail en autonomie, ce qui présente l'avantage de les responsabiliser.

Contraintes

- L'organisation spatiale de la classe doit être adaptée (disposition des bancs).
- Du matériel doit être mis à disposition des élèves (tablettes, écouteurs, dictionnaires...).
- Le professeur doit faire preuve de rigueur dans la gestion du temps (feed-back...).
- La gestion de la classe doit être parfaitement maîtrisée.

⁴¹ http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf/Le_travail_en_autonomie.pdf (consulté le 24 juin 2019)

7.3 Pour aller plus loin...

- Beckers, J., & Simons, G. (2006). Outils pour gérer l'hétérogénéité des élèves au cours de langues étrangères : synthèse critique d'une recherche-action menée avec de jeunes enseignants. *Actes du 4^e Congrès des Chercheurs en Éducation. La qualité pour tous les élèves : l'école face aux inégalités.*
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.*
- Perrenoud, P. (2017). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* ESF Sciences Humaines.
- Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline (anglais) : <http://differentiation.org/pdf/anglais.pdf> (consulté le 24 juin 2019).

LA REMÉDIATION

8 La remédiation

8.1 Introduction

Le taux d'échecs élevé que l'on observe et l'hétérogénéité croissante des classes imposent plus que jamais des pratiques de remédiation performantes. Mais qu'entend-on par « remédiation » ?

La remédiation est un concept vaste et les définitions dans la littérature ne manquent pas. On peut appréhender ce terme comme étant le substantif du verbe « remédier » (dans le sens de « trouver une solution », voire un remède) ou comme étant une « re-médiation », à savoir une nouvelle médiation.

Dans le domaine pédagogique, il s'agit probablement d'une combinaison des deux. D'une part, l'enseignant, sur la base de son diagnostic (autre terme apparenté au jargon médical), s'efforcera de trouver la solution, le remède au manquement décelé et, d'autre part, il veillera à accompagner l'élève dans son nouvel apprentissage en assumant son rôle de médiateur et en aidant l'élève à assumer son rôle d'apprenant. Car nouvel apprentissage il y a : l'expérience démontre que refaire la même chose de la même manière n'est pas concluant. La remédiation ne pourra aboutir que si l'élève est acteur de son propre apprentissage.

C'est pourquoi les exemples de remédiation proposés dans l'annexe 12 s'articulent autour de deux axes :

- l'établissement d'un diagnostic personnalisé, auquel seront liées une ou plusieurs pistes d'amélioration ;
- la mise à disposition de l'élève d'exercices concrets reposant sur les stratégies de communication, ainsi que de fiches d'autoévaluation et de remédiation.

Remarques préliminaires :

1. Dans ce chapitre, la remédiation n'est pas abordée dans le domaine de la grammaire ou du vocabulaire *stricto sensu*. En effet, la valeur ajoutée de l'enseignant apparaît essentiellement lorsqu'il assume un rôle de médiateur et non un rôle de dispensateur de savoirs décontextualisés. De plus, les outils numériques mettent à la disposition de l'élève un réservoir d'exercices purement lexicaux ou grammaticaux dont la maîtrise relative, aussi indispensable soit-elle, n'est pas garante du succès de l'apprentissage perçu sous l'angle des compétences.

C'est donc sur l'utilisation des stratégies au service des compétences que se baseront les pistes de remédiation proposées dans ce programme.

L'enseignant à la recherche d'idées sur la manière d'exercer le lexique et la grammaire peut se référer au chapitre 3 consacré aux ressources.

2. Notons d'emblée que ce chapitre et l'annexe 12 ne se veulent pas exhaustifs ni contraignants et qu'ils ont pour seule ambition de fournir aux enseignants des pistes dont ils pourront s'inspirer pour adapter leurs pratiques en matière de (re)médiation.
3. Des pistes sont proposées pour chacune des 5 compétences.

8.2 Structure générale des outils proposés

Moyennant certaines adaptations liées à la spécificité de la compétence exercée, les cinq outils proposés suivent une même structure générale :

- une tâche de type 4 (ou CICOF)⁴² est proposée une première fois aux élèves. La correction de cette tâche (non communiquée aux élèves) permettra à l'enseignant d'établir un premier diagnostic ;
- la tâche est reproposée à nouveau aux élèves mais, au préalable, l'enseignant sensibilise les élèves aux stratégies qui faciliteront la réalisation de la tâche. C'est le travail de remédiation proprement dit ;
- les élèves réalisent à nouveau la tâche en s'aidant d'une check-list ;
- les élèves (avec l'aide de l'enseignant) comparent les deux productions et tirent des conclusions.

À cet effet, une fiche d'autoévaluation leur est fournie et, en fonction des manquements décelés, des pistes de remédiation sont proposées pour l'avenir.

Ces cinq outils sont proposés à l'annexe 12.

⁴² Voir définition en annexe 9.

LA CULTURE

9 La culture

9.1 Définition de la culture et sa place dans le cours de langue moderne

Compte tenu de l'étendue de ce concept, il semble opportun de partir de la définition de la culture donnée par l'UNESCO (1982) : « *La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* ».

Apprendre une langue ne peut donc s'envisager sans appréhender les éléments culturels propres aux locuteurs de cette langue qui sont indispensables à une communication fonctionnelle et socialement acceptable.

La connaissance de ces éléments sera également un atout pour éviter les incompréhensions et les stéréotypes d'ordre socioculturel pouvant entacher la communication, voire susciter des perceptions négatives de l'autre. Il est donc important que l'élève prenne également « conscience de sa propre culture et qu'il la situe par rapport à celles des autres », de manière à pouvoir appréhender la richesse des autres cultures et décoder les éléments culturels (faits, comportements et points de repère) garants d'une communication efficace.

C'est aussi dans cet esprit que le décret « Missions » (1997) appelle la Communauté française et tout pouvoir organisateur à poursuivre « simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : [...] préparer les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

C'est pourquoi l'enseignant veillera à ouvrir, selon les besoins, différents champs culturels tout en restant dans la sphère caractérisant le niveau européen visé. La dimension socioculturelle sera donc intégrée aussi souvent que possible aux activités par le biais des documents proposés et des thématiques abordées.

9.2 Les savoirs culturels

9.2.1 Champs thématiques et éléments culturels

La couverture des champs thématiques prévus au niveau européen visé intègrera la plupart du temps des éléments culturels dont l'importance sera plus ou moins grande en fonction de leur rôle dans la communication.

En effet, certains éléments culturels ont une importance, en termes absolus, tellement grande dans l'apprentissage d'une langue donnée que leur connaissance se révèle incontournable. Il est difficilement concevable qu'un apprenant de la langue anglaise ne connaisse pas le terme

« pounds » et qu'il ignore que la livre sterling est, à ce jour, la monnaie officielle du Royaume-Uni.

D'autres éléments, en revanche, ne revêtent réellement de l'importance que s'ils s'inscrivent dans un contexte qui leur donne du sens. Est-il réellement indispensable que l'élève sache ce qu'est « *The Tube* » si ce terme n'est pas lié aux transports londoniens ou qu'il connaisse la différence entre « *thumb* » et « *inch* » si le système de mesures britanniques n'est pas intégré dans une situation de communication ?

Le tableau ci-dessous donne quelques exemples d'éléments culturels pouvant être liés à certains champs thématiques. Ce tableau n'est ni exhaustif ni contraignant et doit être adapté par l'enseignant en fonction des objectifs de communication de la séquence dans laquelle les éléments culturels s'inscrivent. De même, il ne peut pas être trop restrictif étant donné que certains éléments culturels sont appelés à évoluer au gré de l'actualité (médiatique, culturelle, technologique, sociale...).

Enfin, les éléments culturels ne doivent en aucun cas faire l'objet, en tant que tels, d'une évaluation spécifique. Ils n'ont de sens que dans la communication avec l'autre.

Champs thématiques	Éléments culturels apparentés
1. Caractérisation personnelle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ adresses postale et électronique, numéro de téléphone (l'arobase, le tiret, les suffixes <i>be</i>, <i>co.uk</i>...) ➤ l'un ou l'autre personnage célèbre, vivant ou mort (famille royale, BV's (<i>bekende Vlamingen</i>), personnages historiques...)
2. Habitat, environnement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ type d'habitations ➤ quelques repères géographiques en lien avec la langue étudiée (pays, régions, villes, monuments, bâtiments, fleuves, rivières)
3. Vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> ➤ activités routinières à la maison et à l'école ➤ traditions propres aux différents pays dont la langue est étudiée
4. Loisirs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ noms de sports et de loisirs liés aux cultures des pays dont la langue est étudiée ➤ lieux liés à la culture
5. Voyages	<ul style="list-style-type: none"> ➤ moyens de transport usuels et ceux liés à la culture du/des pays dont la langue nationale est la langue étudiée (le vélo en Flandre et aux Pays-Bas, <i>the Tube</i>...)
6. Relations avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> ➤ salutations génériques ➤ quelques formules de politesse

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur) ➤ salutations en fonction des moments de la journée
7. Santé et bien-être	
8. Enseignement et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ activités liées à la vie scolaire ➤ uniforme ➤ étapes du cursus scolaire
9. Achats et services	<ul style="list-style-type: none"> ➤ quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix) ➤ unités monétaires, unités de poids et de grandeurs
10. Nourriture et boissons	<ul style="list-style-type: none"> ➤ les repas de la journée ➤ mets et boissons liés à la culture du/des pays dont la langue nationale est la langue étudiée
11. Météo climat	
12. Division du temps	<ul style="list-style-type: none"> ➤ la date et l'heure ➤ fêtes liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée

9.2.2 *Les variations linguistiques*

Étant donné que les langues enseignées en W-BE sont parlées dans plusieurs pays, il est utile de sensibiliser les élèves aux différences qui, dans une situation de communication donnée, pourraient nuire à la compréhension ou à l'expression.

L'anglais britannique diffère de l'anglais américain, le néerlandais de Belgique diffère de celui des Pays-Bas et l'allemand d'Allemagne diffère de l'allemand de Belgique, du Luxembourg, d'Autriche et de Suisse.

Ces différences se marquent naturellement dans le lexique et ses variations (choix des termes, abréviations, contractions...) mais également dans l'orthographe, certains choix grammaticaux, la prononciation et, dans une moindre mesure, l'intonation.

Exemples :

	NL de Belgique	NL des Pays-Bas	Anglais britannique	Anglais américain	Allemand d'Allemagne	Allemand d'Autriche
Variétés lexicales	Woonkamer Confituur	Huiskamer Jam	Chips Pavement	French fries Sidewalk	Die Aprikose	Die Marille
Orthographe			Centre, labour	Center, labor	Spass (en fonction des régions)	Spaß
Grammaire	U kan	U kunt	Burnt	Burned	-	-
Prononciation	Le « g » doux	Le « g » plus guttural	Either [ˈiːð.ə(ɹ)]	Either [ˈiːð.ə(ɹ)]	Zwanzi"ch" (en fonction des régions)	Zwanzig

9.2.3 Une phrase peut en cacher une autre

Les énoncés ne prennent sens que dans leur contexte et la culture dont ils font partie.

On ne s'exprime pas nécessairement de la même façon dans deux langues différentes et les traductions littérales sont souvent impossibles. En outre, une phrase grammaticalement correcte n'est pas encore nécessairement un énoncé acceptable.

La manière d'énoncer les choses se manifeste notamment à travers :

- l'expression des fonctions langagières :

- on aborde quelqu'un par *Monsieur/Madame* en français ou *Meneer/Mevrouw* en néerlandais, mais par *Excuse me* en anglais ou *Verzeihung* en allemand ;
- donner un ordre peut être assez direct (*Kom even binnen, alstublieft*), ou apparaître linguistiquement comme une offre (*Would you like to come in?*) ;
- certaines fonctions langagières peuvent se rendre par des mots dans certaines langues, par des moyens phonétiques ou non linguistiques dans d'autres ; parfois même elles ne se traduisent pas du tout : à quoi correspondent en français les *question tags* ou le *I'm afraid* anglais, les adverbes *even, maar, eens* ou le diminutif *-je* néerlandais, ou, en allemand, l'article dans *Hast du auch die Kerstin eingeladen?*

- le lexique :

- le *s'il vous plait* belge ne se dit pas indifféremment *please* ou *here you are* ;
- des traductions mot à mot offrent régulièrement des perles telles que *He arrived without shouting station* ou *Van niets*.

- les marqueurs de conventions sociales et les règles de politesse :

- dans les contacts hiérarchiques, des appellations aussi différentes selon les langues que *Monsieur le Directeur*, *Herr Lich*, ou *John* participent d'un même registre ; la distance hiérarchique est bien connue et respectée, mais pas nécessairement explicitée dans chaque langue ;
- à la fin d'un repas, *Ich bin satt* est un compliment apprécié par l'hôte d'outre-Rhin ;
- traduire littéralement, le français *Ce n'est pas mal* serait insultant pour un Britannique qui attend plutôt *It's great/wonderful/splendid* (même si cela n'empêche pas un éventuel *but* de suivre... un peu plus tard).

- l'intonation :

- selon l'intonation, *oui* (ou *yes* ou *ja*) peut signifier l'adhésion enthousiaste, l'acceptation résignée, le scepticisme... L'intonation est particulièrement porteuse de sens en anglais, où ce *yes* peut même signifier *non* ... poliment.

9.3 Les savoir-faire culturels

Comme on l'aura compris, les savoirs culturels sont peu utiles à ce stade s'ils ne fournissent pas à l'élève des outils lui permettant de comprendre son homologue dans ses dimensions linguistiques et culturelles et, donc s'ils ne débouchent pas sur des savoir-faire :

- identifier les comportements liés aux cultures différentes, ainsi que des points de repère utiles pour séjourner et communiquer dans une société donnée ;
- reconnaître et comprendre les différences de culture, les autres points de vue et systèmes de valeur ;
- percevoir les stéréotypes liés à sa propre culture et à la culture de l'autre.

9.3.1 La méthodologie de la rencontre interculturelle

Comme pour la méthodologie de la compréhension, l'enseignant peut faire prendre conscience des différences et similitudes culturelles en suivant les quatre étapes suivantes :

1. activer les représentations qu'on a de l'autre : conception d'une mind map, brainstorming, répondre à un questionnaire sur les stéréotypes... ;
2. enrichir sa connaissance de l'autre : par l'observation de documents authentiques, le témoignage de locuteurs natifs... ;
3. rencontrer et comprendre l'autre : la rencontre peut être virtuelle (échanges écrits ou audiovisuels) ou réelle (échanges linguistiques via les plateformes spécialisées telles que eTwinning) ;

4. comparer ses représentations de départ et ce que l'on a observé : cette phase de débriefing est essentielle car elle permet de lever les stéréotypes, de mettre l'accent sur les difficultés sociolinguistiques rencontrées, de confirmer le recours (ou non) aux conventions sociolinguistiques théoriques assimilées en classe...

On comprend donc aisément l'importance de proposer des supports authentiques (éventuellement simplifiés) qui, le cas échéant, reflèteront les différences ou similitudes interculturelles ainsi que les évolutions (changement de monnaie, artistes à l'affiche...) dans le ou les pays où la langue étudiée est parlée.

Parmi les supports susceptibles d'être proposés aux élèves, il y a naturellement des supports de type sonore ou audiovisuel (chanson, extraits de séries...) mais également écrits (affiche de cinéma, article de presse...).

9.4 Les œuvres littéraires

9.4.1 Leur importance dans l'interculturalité

Quel que soit le type d'œuvres littéraires abordées (bandes dessinées, extraits de nouvelles, lectures simplifiées – *graded readers*...), ces œuvres communiquent et suscitent des émotions. Elles véhiculent souvent des problématiques intéressantes pour l'adolescent et déclenchent des réflexions humaines, sociales, historiques...

Leur mise en forme traduit la sensibilité linguistique de leur auteur et le travail de l'élève sur le texte permet d'affiner la sienne. Ce travail lui permet aussi, à travers un regard « autre », de découvrir et d'accepter l'étrange et « l'étranger », de se découvrir soi-même à son contact et de reculer ainsi les limites de sa subjectivité.

9.4.2 Leur exploitation en classe ou à domicile

9.4.2.1 Quelle littérature ?

Au-delà de l'intérêt manifeste qu'elle présente sur le plan culturel, la lecture d'une œuvre (ou d'une partie d'œuvre) littéraire sous ses différentes formes (bande dessinée, nouvelle, poème...) offre de nombreuses possibilités d'exploitation dans le cadre des autres compétences.

Il convient toutefois de garder à l'esprit que le choix de cette œuvre doit correspondre à l'âge, aux compétences linguistiques, aux intérêts des élèves, éventuellement à l'actualité (adaptation cinématographique d'un roman, par exemple)... Il est clair que sensibiliser les élèves à la littérature via des supports modernes et accessibles aura un impact plus positif qu'imposer la lecture intégrale d'une œuvre classique.

9.4.2.2 Exploitations possibles

En fonction du type d'œuvre, les pistes d'exploitation suivantes peuvent être choisies par l'enseignant.

Phase de lecture

- Demander de lire les deux premières pages ou planches, et prédire la suite.
- Demander de lire une ou deux pages/planches au hasard et imaginer ce qui a précédé.
- Demander de noter cinq mots qui semblent revenir souvent dans quelques pages prises au hasard et imaginer une histoire autour de ces mots.
- Demander de lire la quatrième de couverture ou une critique et d'expliquer pourquoi on a envie ou pas de lire le livre.
- Demander de feuilleter le livre et relever cinq points qui frappent (longueur, typographie, dialogues...).
- ...

Phase de suivi

Cette phase devrait permettre aux élèves de s'exprimer brièvement sur ce qu'ils ont lu et en ont retiré. Après une lecture, les élèves pourraient :

- poster un blog pour donner leur avis sur l'œuvre ;
- écrire la quatrième de couverture ;
- imaginer une pub pour le livre, la BD... ;
- imaginer comment l'histoire se serait déroulée si... ou imaginer une autre fin à l'histoire ;
- raconter l'histoire du point de vue de... ou comparer le livre à un autre ;
- présenter le livre dans le cadre d'une « émission TV » ou jouer l'interview de l'auteur ;
- concevoir un poster ou illustrer l'un ou l'autre passage par des collages ;
- dégager cinq arguments qui pourraient convaincre les autres élèves de lire le livre/la BD ;
- sélectionner le passage qu'on a trouvé le plus intéressant et expliquer pourquoi ;
- expliquer pourquoi ce livre/cette BD pourrait être (ou ne pas être) un bon film ;
- expliquer pourquoi on aime (ou n'aime pas) tel personnage ;
- ...

9.5 Les supports sonores et audiovisuels

L'évolution des technologies de l'information et de la communication et du numérique offre aujourd'hui la possibilité d'exploiter de nombreux supports sonores (chansons...) et audiovisuels (films ou extraits de film, séries...) en lien avec la culture du ou des pays dont la langue est étudiée.

Même si la dimension ludique de ce type de ressources est essentielle car elle est source de plaisir et de motivation chez l'élève, il convient de ne pas négliger l'optique pédagogique dans laquelle s'inscrit l'exploitation de ces ressources.

C'est pourquoi il est recommandé de suivre le même type d'approche (phase de préparation, phase d'audition proprement dite et phase de suivi) que celle adoptée pour les œuvres littéraires :

- préparer l'élève à ce qu'il va entendre/voir via la confection de « dossiers pédagogiques » (biographie, contexte historique ou géographique, actualité...) ;
- travailler la compréhension à l'audition à l'aide d'exercices appropriés au support, à la maturité et au parcours d'apprentissage des élèves (textes lacunaires, QCM, questions fermées ou ouvertes...) en utilisant les stratégies d'écoute utiles (notamment les éléments visuels autour du discours et le non-verbal) ;
- utiliser ces supports audio(visuels) pour entraîner d'autres compétences : tâches de lecture apparentées (lectures de critiques, de témoignages, de posts sur Internet...), tâches d'expression écrite ou orale (raconter ou décrire ce que l'on a vu ou entendu, donner son opinion pour convaincre ou dissuader, imaginer la suite de la série, la fin d'un film, choisir son personnage préféré...) ;
- ...

9.6 Évaluation de tâches en lien avec des éléments culturels

Les prescrits en matière d'évaluation s'appliquent également aux tâches en lien avec la culture. L'enseignant proposera les évaluations qui lui semblent opportunes au même titre que les évaluations organisées au cours/au terme d'une séquence « classique ».

Ainsi, en évaluation formative, des tâches de type : exposé sur le film, conversation à bâtons rompus sur le livre, résumé en langue cible de la série sans visée communicative... pourront être proposées et auront toute leur utilité linguistique et culturelle.

Une attention particulière doit toutefois être accordée aux tâches à caractère culturel destinées à l'évaluation des compétences. Ces tâches doivent également répondre aux critères de contextualisation, inédicité, complexité, ouverture et finalité (voir le chapitre 2 consacré aux

compétences). Ainsi, pour autant que l'exercice n'ait pas été proposé en apprentissage (souci de l'inédicité), l'enseignant pourra proposer des tâches de type : écrire la quatrième de couverture pour donner envie ou pas de lire le livre, poster sur un forum son avis à propos d'un film, échanger oralement pour raconter et convaincre/dissuader l'interlocuteur de lire/écouter/voir le support culturel travaillé, écrire une critique de l'œuvre pour la rubrique « langues étrangères » du journal de l'école... Bref, de nombreuses évaluations de compétences dans le cadre de la culture sont possibles dès lors que l'on respecte les exigences d'une tâche CICO.

LES MÉTHODES ALTERNATIVES

10 Les méthodes alternatives

10.1 Introduction

Nous vivons dans un monde subissant de profondes transformations sociétales dues, notamment, aux évolutions majeures des techniques de l'information et de la communication.

Il en résulte une modification du statut de l'école et des enseignants qui ne sont plus perçus comme les seuls dispensateurs de savoirs.

Les adolescents qui vivent dans ce monde en pleine mutation sont de moins en moins motivés par un enseignement classique et des méthodes traditionnelles. Les enseignants sont eux aussi souvent découragés par les résultats de leurs élèves, qui ne sont pas à la mesure de leur investissement.

Mais comment (re)motiver des élèves peu actifs et peu intéressés ?

Une des clés est de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Et pour cela, il faut varier les approches, recourir à des pratiques alternatives, différentes, innovantes... qui les surprennent et les motivent.

En outre, il n'est plus à démontrer que tous les élèves n'apprennent pas de la même façon. Varier les méthodes d'enseignement en adoptant également la posture de « coach » ou d'« accompagnateur » permet de « toucher » des élèves aux styles d'apprentissage différents⁴³.

Il ne s'agit pas pour l'enseignant de modifier ses pratiques du tout au tout, en une fois, et de renoncer définitivement à des méthodes d'enseignement plus traditionnelles : un cours frontal bien dosé et motivant, combiné à un travail individuel qui privilégie la réflexion et la concentration, ne doit pas forcément être complètement exclu des pratiques de la classe. Mais il sera associé à d'autres approches qui favorisent le soutien réciproque (travail en binôme), développent l'esprit d'équipe et les compétences sociales (travaux de groupe) et intègrent le recours aux nouvelles technologies.

Quelles sont les clés de la réussite ?

L'enseignant avancera pas à pas. Il introduira progressivement les nouvelles méthodes, il prendra le temps de se les approprier.

Il est évident qu'il devra bien gérer sa classe et entretenir des relations harmonieuses avec ses élèves.

Plus que jamais, il devra maîtriser parfaitement sa matière car il ne pourra pas toujours prévoir exactement les options qui seront prises par les élèves.

⁴³ http://www.img.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem_art2.html, consulté le 18 février 2019.

Les méthodes décrites ci-dessous ne sont que quelques exemples d'alternatives pédagogiques et la description qui en est donnée ne se veut ni scientifique ni exhaustive. Le seul but poursuivi est de susciter la réflexion de l'enseignant.

10.2 L'apprentissage coopératif

Pour Gaudet (1998), la coopération en éducation « est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance positive* qui implique une pleine participation de chacune et de chacun à la tâche ».

10.2.1 Les bases de l'apprentissage coopératif

De petits groupes hétérogènes d'élèves doivent atteindre un but commun. Chacun doit y contribuer personnellement tout en aidant les autres à y parvenir également. La communication et l'interdépendance du groupe sont essentielles. L'hétérogénéité du groupe n'est plus un obstacle : il s'agit d'exploiter la richesse des différences (Lehraus, 2001 b).

10.2.2 Les éléments susceptibles de favoriser la coopération

Pour rendre l'activité véritablement coopérative, il faudra avoir recours à différents moyens qui vont favoriser l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle :

- les résultats à atteindre :
 - le but commun (exemples : le but de l'exercice est de choisir une excursion qui plait à chaque membre du groupe ; chaque membre doit être capable de présenter son idole...) ;
 - les modalités d'évaluation : chaque élève du groupe reçoit la note collective basée par exemple sur la moyenne des résultats individuels ou sur les points d'amélioration individuels de l'ensemble des membres de son groupe (sur la base des résultats antérieurs).
- les moyens à utiliser : chacun des membres du groupe possède une partie des ressources nécessaires à la réalisation de la tâche ;
- les modalités de la collaboration : chaque élève reçoit une tâche ou un rôle différent (gardien du temps, gardien du calme, rapporteur...). Cette tâche ou ce rôle sera distribué en fonction des spécificités de chaque membre. Les diverses responsabilités octroyées à chacun renforcent l'interdépendance positive ;
- ...

10.2.3 Les atouts de l'apprentissage coopératif

Selon Lehraus (2001b), l'apprentissage coopératif contribuerait à améliorer les performances des élèves et à accroître la motivation ; il favoriserait en outre l'estime de soi mais aussi la solidarité entre les élèves et l'empathie.

La méthode semble particulièrement adaptée à l'apprentissage des langues, en particulier (mais pas uniquement) de l'expression orale car la coopération favorise la communication. Le travail en sous-groupes permet aux élèves de prendre plus souvent la parole en langue cible.

10.2.4 Exemple

Les élèves, par groupes de quatre, se voient confier une mission qu'ils ne pourront réaliser que si chacun y contribue : ils doivent choisir la destination de leur prochain voyage scolaire ou choisir les activités qui seront au programme de l'excursion. Chaque élève reçoit des informations sur une destination ou une activité possible (ces documents peuvent être de difficultés différentes en fonction du niveau de l'élève). Il prend connaissance des informations et les communique ensuite aux autres membres du groupe. Soit le groupe devra se mettre d'accord sur la destination ou les activités, soit chaque élève devra faire un choix. Il faudra ensuite l'exposer à la classe.

10.2.5 Une variante de l'apprentissage coopératif : le Think – Pair – Share⁴⁴ (penser, partager, présenter)

➤ Principe

Le *Think – Pair – Share* vise à permettre à chaque élève de s'engager dans une activité en grand groupe. Il est invité à réfléchir à un problème ou à une question de manière individuelle. Il expose ensuite ses idées à un ou deux condisciples. Ce groupe restreint doit se mettre d'accord sur une solution commune et doit finalement partager cette idée en plus grand groupe.

➤ Avantages

- Tous les élèves sont amenés à s'exprimer.
- L'entraide est favorisée et les élèves apprennent les uns des autres.
- Les réponses obtenues sont plus précises et/ou élaborées car les élèves réfléchissent ensemble et co-construisent leurs réponses.
- L'enseignant a une vision globale et immédiate des acquis et des lacunes.

⁴⁴ Cette variante nécessite toutefois un bagage linguistique suffisant pour parvenir à un compromis.

➤ Fonctionnement

1. Le professeur pose une question et demande aux élèves d'y réfléchir de manière individuelle pendant quelques minutes ; ils peuvent éventuellement mettre par écrit le fruit de leur réflexion, ce qui les aidera à formaliser ensuite leur pensée = *THINK*.
2. Chaque élève expose sa réponse à un ou deux condisciples : les groupes doivent ensuite se mettre d'accord sur une réponse commune = *PAIR*.
3. Les groupes exposent ensuite leur réponse commune à la classe = *SHARE*.

➤ Exemples de questions de départ

- *Should dangerous sports be banned?*
- *What are the stereotypes about Belgium?*
- *Wat moet je doen om gezond te blijven?*
- *Hoe kan je energie besparen?*
- *Was kann ich persönlich gegen die Umweltverschmutzung tun?*
- *Ab welchem Alter sollen Jugendliche Alkohol kaufen dürfen?*
- *Comment forme-t-on le participe passé des verbes réguliers en néerlandais ? (sur la base d'exemples rencontrés dans l'input)*
- *Quelle est la différence entre le « present simple » et le « present continuous » ? (après avoir rencontré et rassemblé des exemples de phrases contenant ces deux temps).*
- ...

10.2.6 Pour aller plus loin...

<https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/differencier-le-travail-collaboratif>

<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=4258914>

<https://serc.carleton.edu/introgeo/interactive/tpshare.html>

<http://www.readingrockets.org/strategies/think-pair-share>

10.3 La classe inversée

La classe inversée ou *flipped classroom* consiste à inverser le concept traditionnel de la classe : les élèves réalisent les tâches cognitives simples en autonomie (éventuellement en dehors de la classe) par le biais de capsules vidéos, lectures personnelles, visites virtuelles, podcasts... Chaque élève peut travailler à son rythme, il peut revenir sur le document ou une partie du document autant de fois que nécessaire. En classe, le temps ainsi dégagé est réservé à des

activités à plus grande valeur ajoutée telles que la réalisation de tâches complexes, des mises au point, des interactions avec le professeur et les condisciples, des travaux de groupe...

10.3.1 Les conditions préalables

- Une préparation méticuleuse du cours est nécessaire. Le contenu des documents doit être parfaitement adapté au niveau des élèves, la tâche doit être accessible, elle doit pouvoir être réalisée en toute autonomie. La consigne doit être claire et précise. Les objectifs doivent être bien définis et annoncés.
- La tâche doit permettre à l'enseignant de vérifier que le travail de préparation a effectivement été réalisé, sinon la classe inversée n'a pas de sens.
- La charge de travail demandée aux élèves ne peut pas être trop importante (le document à visionner ou à lire ne sera pas trop long) et les délais imposés seront raisonnables : les élèves doivent également fournir du travail à domicile pour d'autres cours et l'accès à l'ordinateur ou à la tablette est peut-être réglementé au sein de la famille...

10.3.2 Les avantages

- L'élève est acteur de son apprentissage.
- Du temps est libéré pour des interactions plus spécifiques entre les élèves et l'enseignant.
- Le professeur détecte plus facilement les forces et faiblesses des élèves et une différenciation peut être mise en place.
- Certains contenus de l'apprentissage restent accessibles à tout moment (pour les élèves absents, les révisions, les examens, la remédiation...).

10.3.3 Les contraintes

- Pour certaines tâches, l'élève doit pouvoir disposer d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un smartphone. S'il ne dispose pas d'une connexion internet, il devra recevoir une copie des fichiers sur une clé USB par exemple.
- Le professeur doit éventuellement pouvoir se filmer.
- Il est préférable de disposer d'un tableau interactif.
- Il est nécessaire de réorganiser l'espace-classe afin de faciliter les travaux de groupe.

Exemple (d'après <http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article386>, consulté le 24 juin 2019)

1. Le professeur dépose un fichier audio sur la plateforme de l'école (ou Dropbox, Google Drive...) : les activités routinières d'un jeune Espagnol y sont décrites. Les élèves reçoivent également une consigne de travail. Ce travail peut être différencié en fonction du niveau des élèves (exemples : repérer, dans une liste, les activités décrites ; relier les activités et les heures auxquelles elles ont lieu ; répondre à des questions ouvertes ou fermées ; résoudre un QCM...).

2. En classe, la compréhension est vérifiée grâce à une mise en commun des éléments compris par les élèves.

3. Ensuite, par petits groupes, les élèves se préparent à raconter oralement la journée typique du jeune Espagnol. Un ou plusieurs membres du groupe présentent leur production.

4. Pour la leçon suivante, les élèves reçoivent une autre tâche à réaliser en autonomie : écouter de nouveau le document et relever les verbes conjugués à la 1^{re} personne du présent, se préparer à raconter leur propre journée en adaptant les informations... Le professeur pourrait aussi demander aux élèves de s'enregistrer et de « poster » leur production sur la plateforme.

10.3.4 Pour aller plus loin...

Sites consultés le 24 juin 2019 :

<https://www.vousnousils.fr/2015/08/14/classe-inversee-en-anglais-un-bagage-minimum-en-videos-pour-rassurer-leleve-573651>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article376>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article350>

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/languesvivantes/allemand/Pages/2014/150_1.aspx

<https://vimeo.com/172384931>

<https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/differenciation-et-pedagogie-inversee>

GLOSSAIRE

Glossaire disciplinaire

Composante linguistique : « la composante linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (CECRL, 2000, p. 17).

Composante sociolinguistique : « la composante sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (CECRL, 2000, p. 18).

Composante pragmatique : « la composante pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence » (CECRL, 2000, p. 18).

Démarche métacognitive : réflexion sur ses propres processus mentaux lors de l'apprentissage.

Évocations 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).

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.

Interdépendance positive : « l'interdépendance positive existe lorsque les élèves perçoivent qu'ils sont liés à leurs partenaires et qu'ils ne peuvent réussir à moins que leurs camarades réussissent (et réciproquement) ; les efforts de tous les coéquipiers doivent être coordonnés pour accomplir la tâche »⁴⁵.

Macro-compétences : le CECRL (2000) distingue 5 macro-compétences : la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression écrite, l'expression orale en interaction et l'expression orale sans interaction.

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.

Routinisé : se dit d'un terme, d'une expression ou d'une structure devenu tellement habituel, grâce à la répétition et/ou la mémorisation, que l'élève l'utilise spontanément.

⁴⁵ Johnson et al. 2002 cités par Buchs, Leurhaus et Crahay, 2012, dans « Coopération et apprentissage ».

Situation de communication : situation contextualisée qui comporte un expéditeur, un destinataire, un message et un objectif annoncé.

Spiralaire (approche) : se dit d'une approche qui incite l'élève à mobiliser constamment ses acquis et à les complexifier de manière progressive.

Vocabulaire internationalement partagé : mots « transparents » qui se retrouvent dans différentes langues, éventuellement avec une faible variation orthographique ou phonétique.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Bibliographie

- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais: Vol. 2 la mise en œuvre pédagogique, les chemins de l'appropriation de la langue étrangère, les composantes spécifiques des pratiques d'enseignement, la dynamique de la classe d'anglais et l'implication de l'élève*. Nathan.
- Beckers, J., & Simons, G. (2006). Outils pour gérer l'hétérogénéité des élèves au cours de langues étrangères : synthèse critique d'une recherche-action menée avec de jeunes enseignants. *Actes du 4^e Congrès des Chercheurs en Éducation. La qualité pour tous les élèves: l'école face aux inégalités*.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération apprentissage. In *L'école peut-elle être juste et efficace?* (Vol. 2, pp. 421-454). De Boeck Supérieur.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé éditions.
- Conseil de l'Europe, C. (2000). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- Crépin, F., Mattar, C., & Blondin, C. (2008). L'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue. *Cahiers des Sciences de l'Éducation (Les)*, 25, 41-62.
- Décret « Missions ». (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
- Gaudet, D. (1998). *La coopération en classe : guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Lehraus, K. (2001b). Différencier à l'école : les propositions de l'apprentissage coopératif. *Éducateur*, 5, 20-21.
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.
- Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2, 34.

Perrenoud, P. (2017). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF Sciences Humaines.

UNESCO. (1982). Mexico City declaration on cultural policies. In *World Conference on Cultural Policies*.

Sitographie

Sites consultés le 24 juin 2019 :

<http://www.gonative.today>

[http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf/Le travail en autonomie.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf/Le_travail_en_autonomie.pdf)

<http://differentiation.org/pdf/anglais.pdf>

http://www.img.ulg.ac.be/competences/chantier/elevs/lem_art2.html

<http://www.enseignement.be/index.php?page=27904&navi=4412>

<https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/differencier-le-travail-collaboratif>

<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=4258914>

<https://serc.carleton.edu/introgeo/interactive/tpshare.html>

<http://www.readingrockets.org/strategies/think-pair-share>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article386>

<https://www.vousnousils.fr/2015/08/14/classe-inversee-en-anglais-un-bagage-minimum-en-videos-pour-rassurer-leleve-573651>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article376>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article350>

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/languesvivantes/allemand/Pages/2014/150_1.aspx

<https://vimeo.com/172384931>

<https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/differentiation-et-pedagogie-inversee>

ANNEXES

Annexe 1 : les niveaux européens à atteindre

	Continuum pédagogique	
	Cycle 4	1 ^{er} degré commun
	cours 2H	LM1 4H
CA	A1 (+)	A2 (-)
CL	A1 (+)	A2 (-)
EE	APPRENTISSAGE A1 (+) mais NON CERTIFIABLE	A2 (-)
EOEI	A1 (+)	A2 (-)
EOSI	A1 (+)	A2 (-)

Transition								
	LM1 4h		LM2 4h				LM3 4h	
	2 ^e degré	3 ^e degré	2 ^e degré		3 ^e degré		3 ^e degré	
			GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES
CA	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	B1 (-)
CL	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	B1 (-)
EE	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)
EOEI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)
EOSI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)

	Technique de qualification				Professionnel	
	Formation commune 2H		Formation commune 4H		Formation commune 2H	
	2 ^e degré	3 ^e degré	2 ^e degré	3 ^e degré	2 ^e degré	5 ^e – 6 ^e – 7 ^e
CA	A2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	A1 (+)	A2 (-)
CL	A2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	A1 (+)	A2 (-)
EE	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-) *	A2 (+) *	A1 (+)	A2 (-)
EOEI	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-) *	A2 (+) *	A1 (+)	A2 (-)
EOSI	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-) *	A2 (+) *	A1 (+)	A2 (-)

* Pour ces compétences, on appliquera les attendus aux champs thématiques du niveau directement supérieur.

Annexe 2 : les unités d'acquis d'apprentissage

A1 : UAA - Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir

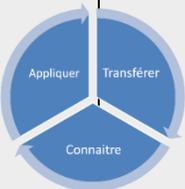
Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau A1+		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Comprendre des informations/instructions <ul style="list-style-type: none"> • dans un message oral très court, très simple et clair répondant aux caractéristiques 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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale de base • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)
	Formulation	explicite

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de documents suivants, éventuellement combinés :

Types de documents	Pour (s')informer	Pour (faire) agir
narratif	X	
descriptif	X	
injonctif, incitatif, prescriptif		X
explicatif		
argumentatif		

FORMES DE SUPPORTS (Y COMPRIS LA VOIX EN DIRECT)	
Supports sonores	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • standardisé (formulation et contenus familiers) • 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 (en cas d'interaction, on ne dépassera pas deux locuteurs) • répété <p>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"> • très court • très simple • authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques <p>Au niveau linguistique, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • uniquement constitué <ul style="list-style-type: none"> - de mots familiers et/ou de mots internationalement partagés - d'expressions très élémentaires - de phrases simples non articulées entre elles (pas d'utilisation systématique de connecteurs) • 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"> • présentation • dialogue • annonce • chanson, comptine <p>À visée actionnelle/injonctive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • instruction, consigne • annonce

Supports audiovisuels	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (supports sonores)</p> <p>Au niveau du contenu, le message doit être soutenu par des éléments visuels</p>	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • présentation • dialogue • annonce • chanson, comptine • selfie-vidéo <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • instruction, consigne • annonce • recette • selfie-vidéo

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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 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 - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles 	<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 - 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 est un cercle divisé en trois segments par des flèches qui se rejoignent au centre. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (en haut à gauche), 'Transférer' (en haut à droite) et 'Connaitre' (en bas). Les flèches indiquent des relations bidirectionnelles entre ces trois concepts.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : 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) • <i>de manière rétrospective</i> : 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) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples, relatifs à des situations de communication concrètes et prévisibles en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**

Fonctions langagières

Un nombre très limité de fonctions langagières pour comprendre quelqu'un qui veut :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- (faire) agir

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour identifier l'appartenance*
- *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*

PHONOLOGIQUES

- *pour identifier l'intention communicative : l'intonation*
- *pour dégager le sens du message : délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions...)*

STRATÉGIQUES

Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1 ; toutefois il conviendra d'initier aux stratégies listées dans les **tableaux détaillés en annexe**

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A1 : UAA - Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir

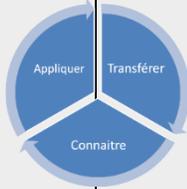
Compétence à développer en compréhension à la lecture au niveau A1+		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Comprendre phrase par phrase des informations/instructions <ul style="list-style-type: none"> • dans un message écrit très court, très simple et clair répondant 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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale de base • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)
	Formulation	explicite

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de documents suivants, éventuellement combinés :

Types de textes à dominante textuelle/iconographique	Pour (s')informer	Pour (faire) agir
narratif	X	
descriptif	X	
injonctif, incitatif, prescriptif		X
explicatif		
argumentatif		

FORMES DE SUPPORTS	
Documents à dominante textuelle	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • standardisé (formulation et contenus familiers) • structuré (les informations suivent un ordre logique) • présenté dans de bonnes conditions de lisibilité <p>peut être présenté/mis en page de manière à mettre en évidence certaines informations/instructions</p> <p>Au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • doit être très court • doit être très simple • doit être authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques • peut être accompagné d'un support visuel <p>Au niveau linguistique, le texte doit être constitué</p> <ul style="list-style-type: none"> • de mots familiers et/ou de mots internationalement partagés • d'expressions très élémentaires • essentiellement de phrases simples non articulées entre elles (éventuellement avec les connecteurs « et » et « ou ») 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • liste • carte (postale ou électronique) / courriel / SMS • invitation • petite annonce • formulaire simple complété • écriteau (enseigne de magasin, de rayon) <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • liste • consigne • itinéraire • recette

Documents à dominante iconographique	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES
<p>Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle)</p> <p>Au niveau du contenu, le message doit être soutenu par des éléments visuels</p>	<p><i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i></p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • affiche publicitaire/ poster / flyer • page de catalogue • diaporama avec texte très court <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • itinéraire avec plan • schéma (bricolage / montage / construction) • recette illustrée • diaporama avec texte très court • affiche / écriteau

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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 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 de lecture - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles 	<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 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>
	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : 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) • <i>de manière rétrospective</i> : 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) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples, relatifs à des situations de communication concrètes et prévisibles en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**

Fonctions langagières pour comprendre quelqu'un qui veut :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- (faire) agir

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée.

Répertoire grammatical utile

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour identifier l'appartenance*
- *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*

(se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

GRAPHIQUES

- caractères logographiques (@, €, &, ...)

STRATÉGIQUES

Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1 ; toutefois il conviendra d'initier aux stratégies listées dans les **tableaux détaillés en annexe**

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A1 : UAA - Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir

Compétence à développer en expression orale en interaction au niveau A1+		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Produire, en interaction, un message oral très court et simple <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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)

Types de productions	Pour (s')informer	Pour faire agir
narratif		
descriptif	X	
injonctif, incitatif, prescriptif		X
explicatif		
argumentatif		

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Les productions doivent être</p> <ul style="list-style-type: none"> • très courtes et simples • constituées de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés, (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) autour d'informations, d'instructions, de directives simples et limitées <p>peuvent contenir un grand nombre d'erreurs</p> <p>Modalités</p> <ul style="list-style-type: none"> • le message est produit en face à face • l'élève s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur • il peut s'appuyer sur un support visuel qui peut contenir des éléments textuels (uniquement quelques mots-clés, illustrations) • 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> <ul style="list-style-type: none"> • l'élève participe aux échanges sans les animer • l'interlocuteur, natif ou assimilé, <ul style="list-style-type: none"> – s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement – se montre spontanément bienveillant et coopératif (répétitions, reformulations, non verbal) – s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 	<p>À visée informative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • conversation courante de base • séquence de questions-réponses • présentation personnelle ou d'autrui • description élémentaire de personnes, d'objets, de lieux <p>À visée actionnelle/injonctive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordre, consigne, instruction + réaction • autorisation

Les productions témoignent de :

Au niveau du message :

- d'un contenu pertinent par rapport au contexte et aux interventions de l'interlocuteur
- d'un contenu qui traduit fidèlement l'intention communicative

Au niveau de la langue :

Lexique

- de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets directement liés aux expériences de l'élève

Grammaire

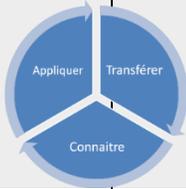
- d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées

Prosodie (prononciation, intonation et débit)

- d'une prononciation d'un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés, globalement compréhensible par un auditeur bienveillant
- d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative
- d'une capacité à communiquer malgré de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers

Correction sociolinguistique

- d'une utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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 • au niveau du type de production • 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'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral 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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral en fonction de la situation de communication</p>
 <p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments. Le segment supérieur gauche est étiqueté 'Appliquer', le segment supérieur droit est étiqueté 'Transférer', et le segment inférieur est étiqueté 'Connaitre'. Des flèches indiquent une relation cyclique entre ces trois concepts.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier 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 - des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : 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 - des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples, relatifs à des situations de communication concrètes et prévisibles en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**

Fonctions langagières

Un nombre très limité de fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- pour faire agir

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- pour désigner/identifier les personnes et les objets
- pour exprimer l'appartenance
- pour situer dans le temps
- pour situer dans l'espace
- pour demander des renseignements personnels élémentaires
- pour donner des renseignements personnels élémentaires
- pour organiser l'information

PHONOLOGIQUES

- pour identifier / exprimer l'intention communicative : intonation et débit
- pour mieux comprendre et se faire comprendre : les phonèmes spécifiques de base

STRATÉGIQUES

Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1 ; toutefois il conviendra d'initier aux stratégies listées dans les **tableaux détaillés en annexe**

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A1 : UAA - Parler sans interaction pour (s')informer

Compétence à développer en expression orale sans interaction au niveau A1+							
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)							
Produire, sans interaction, un message oral très court et simple <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre pour (s')informer dans des situations qui font sens pour l'élève 	Caractéristiques générales						
	<table border="1"> <tr> <td>Prévisibilité</td> <td>contenu prévisible</td> </tr> <tr> <td>Sphère</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève </td> </tr> <tr> <td>Étendue des sujets</td> <td>environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)</td> </tr> </table>	Prévisibilité	contenu prévisible	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève 	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)
	Prévisibilité	contenu prévisible					
Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève 						
Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)						

Types de productions	Pour (s')informer
narratif	
descriptif	X
injonctif, incitatif, prescriptif	
explicatif	
argumentatif	

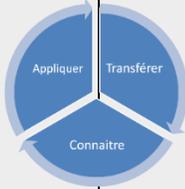
FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Les productions doivent être</p> <ul style="list-style-type: none"> • très courtes et simples • constituées de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés, (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) autour d'informations simples et limitées <p>peuvent contenir un grand nombre d'erreurs</p> <p>Modalités :</p> <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'exprime seul, devant une personne ou devant un groupe • s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur • peut s'appuyer sur un support visuel qui peut contenir des éléments textuels (uniquement quelques mots-clés, illustrations, diaporama, poster) • dispose, en fonction de la tâche, d'un temps de réflexion et de préparation en classe <p>Les productions témoignent de :</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 l'intention communicative <p>Au niveau de la langue :</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets directement liés aux expériences de l'élève <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées 	<p>À visée informative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présentation personnelle ou d'autrui • description élémentaire de personnes, de lieux de vie • message sur une boîte vocale

Prosodie (prononciation, intonation et débit)

- d'une prononciation d'un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés, globalement compréhensible par un auditeur bienveillant
- d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative
- d'une capacité à communiquer malgré de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers

Correction sociolinguistique

- d'une utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral 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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral en fonction de la situation de communication</p>
	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier 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 - des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : 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 - des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples, relatifs à des situations de communication concrètes et prévisibles en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**

Fonctions langagières

Un nombre très limité de fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- pour désigner/identifier les personnes et les objets
- pour exprimer l'appartenance
- pour situer dans le temps
- pour situer dans l'espace
- pour demander des renseignements personnels élémentaires
- pour donner des renseignements personnels élémentaires
- pour organiser l'information

PHONOLOGIQUES

- pour identifier / exprimer l'intention communicative : intonation et débit
- pour mieux comprendre et se faire comprendre : les phonèmes spécifiques de base

STRATÉGIQUES

Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1 ; toutefois il conviendra d'initier aux stratégies listées dans les **tableaux détaillés en annexe**

STRATÉGIES TRANSVERSALES

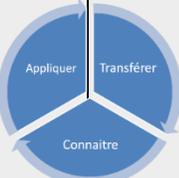
(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A1 : UAA - Écrire pour (s')informer

Compétence à développer en expression écrite au niveau A1+		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Écrire des mots, des expressions très courantes et des phrases simples isolées <ul style="list-style-type: none"> • pour produire un message répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre • pour (s')informer • dans des situations qui font sens pour l'élève 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale de base • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)

Types de productions	Pour (s')informer
narratif	
descriptif	X
injonctif, incitatif, prescriptif	
explicatif	
argumentatif	

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Les productions doivent être très courtes et simples</p> <p>Les productions peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • être constituées de mots isolés, de phrases simples isolées ou juxtaposées • contenir un grand nombre d'erreurs <p>Les productions témoignent :</p> <p>au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu compréhensible par un destinataire bienveillant • d'un contenu pertinent par rapport au contexte • d'un contenu qui traduit la ou les intentions de communication • d'un contenu cohérent <p>au niveau de la langue</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées <p>Orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'une orthographe ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription phonétique suffisante pour être interprétable • d'une capacité à copier de courtes expressions et des mots familiers <p>Correction sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'une capacité à utiliser les formules de politesse les plus élémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> • carte (postale ou électronique) • invitation pré-imprimée à compléter • mémo/Post-it • questionnaire / fiche de présentation à compléter ou à construire • affiche/poster • liste • SMS • post sur réseau social

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en rédigeant un message en fonction de la situation de communication</p>
	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier 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 d'écrit à produire - des éléments qui constitueront cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : 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 d'écrit produit - des éléments qui constituent cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples, relatifs à des situations de communication concrètes et prévisibles en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**

Fonctions langagières

Un nombre très limité de fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- *pour désigner/identifier les personnes et les objets*
- *pour exprimer l'appartenance*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour demander des renseignements personnels élémentaires*
- *pour donner des renseignements personnels élémentaires*
- *pour organiser l'information*

STRATÉGIQUES

Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1 ; toutefois il conviendra d'initier aux stratégies listées dans les **tableaux détaillés en annexe**

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A2 : UAA - Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir

Compétence à développer en compréhension à l'audition <u>au niveau A2-</u>		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Comprendre des informations/instructions essentielles <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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<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
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)
	Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

Compétence à développer en compréhension à l'audition <u>au niveau A2+</u>		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Comprendre des informations/instructions essentielles <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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle, familiale et sociale de base • vie quotidienne • sujets concrets, habituels
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)
	Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de documents suivants, éventuellement combinés :

Types de documents	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre ce que le locuteur ressent
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			

FORMES DE SUPPORTS	
Supports sonores	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<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 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"> • 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 • audioguide <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • annonce • instruction, consigne • itinéraire • message sur boîte vocale

Supports audiovisuels	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (supports sonores)</p> <p>Au niveau du contenu, le message doit être soutenu par des éléments visuels</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

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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 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 - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles 	<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 - 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 est un cercle divisé en trois segments par des lignes qui se croisent au centre. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (à gauche), 'Transférer' (à droite) et 'Connaître' (en bas). Des flèches indiquent des liens entre les segments : une flèche pointe de 'Appliquer' vers 'Transférer', une de 'Transférer' vers 'Connaître', et une de 'Connaître' vers 'Appliquer'.</p>	
CONNAÎTRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : 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) • <i>de manière rétrospective</i> : 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) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**
- répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut)

Fonctions langagières

pour comprendre quelqu'un qui veut :

- établir des contacts sociaux
 - (s')informer
 - (faire) agir
 - exprimer ce qui est ressenti, de manière simple
- (se référer au tableau détaillé en annexe)**

GRAMMATICALES

Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour 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*

PHONOLOGIQUES

- *pour identifier l'intention communicative : l'intonation*
- *pour dégager le sens du message : délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions...)*

STRATÉGIQUES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A2 : UAA - Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir

Compétence à développer en compréhension à la lecture <u>au niveau A2-</u>		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Comprendre des informations/instructions essentielles <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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<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
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)
	Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

Compétence à développer en compréhension à la lecture <u>au niveau A2+</u>		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Comprendre des informations/instructions essentielles <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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle, familiale et sociale de base • vie quotidienne • sujets concrets habituels
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)
	Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

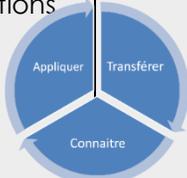
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable

1. de réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés :

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 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			

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

FORMES DE SUPPORTS	
Documents à dominante textuelle	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • structuré • présenté dans de bonnes conditions de lisibilité <p>Le texte peut être</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenté/mis en page de 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 • doit être simple • 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 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 ou électronique) / courriel / SMS • post sur un 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) de jeu • procédure • consigne • itinéraire • recette • mémo • convocation • mode d'emploi d'un appareil d'usage courant (A2-) • règlement (A2+)
Documents à dominante iconographique	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle)</p> <p>Au niveau du contenu, le message doit être soutenu par des éléments visuels</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, avec plan • procédure avec schéma, plan, organigramme • itinéraire avec plan ou croquis • affiche publicitaire

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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 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 de lecture - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles 	<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 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 est un cercle divisé en trois segments égaux par des lignes blanches. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (à gauche), 'Transférer' (à droite) et 'Connaître' (en bas). Des flèches blanches indiquent une relation cyclique entre les segments.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : 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) • <i>de manière rétrospective</i> : 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) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**
- répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut)

Fonctions langagières pour comprendre quelqu'un qui veut :

- établir des contacts sociaux
- exprimer ce qui est ressenti, de manière simple
- (s')informer
- (faire) agir

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- *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*

GRAPHIQUES

- caractères logographiques (@, €, &, ...)

STRATÉGIQUES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A2 : UAA - Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir

Compétence à développer en expression orale en interaction au niveau A2-

Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)

<p>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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<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
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)

Compétence à développer en expression orale en interaction au niveau A2+

Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)

<p>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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base vie quotidienne sujets concrets, habituels
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de productions suivants éventuellement combinés :

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			

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES			
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>		
<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 • il s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, illustrations, 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> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <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 </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <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 </td> </tr> </table>	<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>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>Pour les deux intentions communicatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • conversation courante simple • interview • planification conjointe • brève conversation téléphonique • invitation • explication d'itinéraire avec carte ou plan (A2-) / sans carte ou plan (A2+) • vidéoconférence (A2+) • coopération en vue d'un objectif (A2+)
<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>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 		

Les productions témoignent

au niveau du message

- 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
- **A2+** d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires

au niveau de la langue :

Lexique

- d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut)

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 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

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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 • au niveau du type de production • 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'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral 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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral en fonction de la situation de communication</p>
<p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments par des lignes qui se rejoignent au centre. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (en haut à gauche), 'Transférer' (en haut à droite) et 'Connaître' (en bas). Des flèches indiquent un cycle continu entre ces trois concepts.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • de <i>manière prospective</i> : identifier 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 - des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) • de <i>manière rétrospective</i> : 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 - des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés (**se référer au tableau détaillé en annexe**)
- répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut)

Marqueurs de relations sociales courants

Conventions propres à l'interaction orale en fonction de l'interlocuteur, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole...)

Fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- faire agir
- exprimer ce que l'on ressent, de manière simple

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- *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*

PHONOLOGIQUES

- *pour identifier / exprimer l'intention communicative : intonation et débit*
- *pour assurer la compréhensibilité du message : prononciation des mots connus*

STRATÉGIQUES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A2 : UAA - Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir

Compétence à développer en expression orale sans interaction <u>au niveau A2-</u>		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Produire, sans interaction, un message oral court <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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<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
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui nous concerne de très près mes proches et moi)

Compétence à développer en expression orale sans interaction <u>au niveau A2+</u>		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Produire, sans interaction, un message oral court <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 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base vie quotidienne sujets concrets, habituels
	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de productions suivants éventuellement combinés :

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			

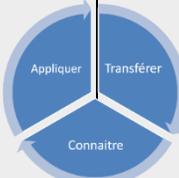
FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Les productions doivent être</p> <ul style="list-style-type: none"> • courtes et simples • s'inscrivent dans des situations familières prévisibles • peuvent contenir un certain nombre 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> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu pertinent par rapport au contexte • d'un contenu qui traduit fidèlement l'intention communicative • A2+ d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires <p>Au niveau de la langue :</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut) <p>Grammaire</p> <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>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> • récit réel ou fictif d'événements, 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 une boîte vocale <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> • instruction • tutoriel • message sur une boîte vocale

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

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral 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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral en fonction de la situation de communication</p>
	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier 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 - des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : 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 - des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**
- répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut)

(se référer au tableau détaillé en annexe)

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...)

Fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- faire agir
- exprimer ce que l'on ressent, de manière simple

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- *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*

PHONOLOGIQUES

- *pour identifier / exprimer l'intention communicative : intonation et débit*
- *pour assurer la compréhensibilité du message : prononciation des mots connus*

STRATÉGIQUES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

A2 : UAA - Écrire pour (s')informer et/ou faire agir

Compétence à développer en expression écrite <u>au niveau A2-</u>			
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)			
Produire un message écrit court et simple <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 	Caractéristiques générales		
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Prévisibilité</td> <td>contenu prévisible</td> </tr> </table>	Prévisibilité	contenu prévisible
	Prévisibilité	contenu prévisible	
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Sphère</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> </table>	Sphère	<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
Sphère	<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 		
<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Étendue des sujets</td> <td>environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)</td> </tr> </table>	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)	
Étendue des sujets	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)		

Compétence à développer en expression écrite <u>au niveau A2+</u>			
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)			
Produire un message écrit court et simple <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 	Caractéristiques générales		
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Prévisibilité</td> <td>contenu prévisible</td> </tr> </table>	Prévisibilité	contenu prévisible
	Prévisibilité	contenu prévisible	
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Sphère</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base vie quotidienne sujets concrets, habituels </td> </tr> </table>	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base vie quotidienne sujets concrets, habituels
Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base vie quotidienne sujets concrets, habituels 		
<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Étendue des sujets</td> <td>environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)</td> </tr> </table>	Étendue des sujets	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)	
Étendue des sujets	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)		

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable

- 1. de réaliser des tâches relatives aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés :**

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			

- 2. d'utiliser un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique) ; son utilisation ou non sera fonction de la tâche et des stratégies visées**

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<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 A2- simples / A2+ les plus fréquents • d'un contenu cohérent <p>au niveau de la langue</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut) <p>Grammaire</p> <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 <p>Orthographe</p> <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 <p>Correction sociolinguistique</p> <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

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>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</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en rédigeant un message en fonction de la situation de communication</p>
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier 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 d'écrit à produire - des éléments qui constitueront cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : 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 d'écrit produit - des éléments qui constituent cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé en annexe)**
- répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut)

Marqueurs de relations sociales courants

Formes d'adresse, conventions liées au type d'écrit et aux destinataires ...

Caractéristiques des différents types d'écrit

Respect des conventions de mise en page en lien avec le type de document

Fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- faire agir
- exprimer ce que l'on ressent de manière simple

(se référer au tableau détaillé en annexe)

GRAMMATICALES

Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple.

Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue en annexe)

- *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*

STRATÉGIQUES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés en annexe)

Annexe 3 : les champs thématiques

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.

1. Caractérisation personnelle	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identité <ul style="list-style-type: none"> o nom, âge, genre, date d'anniversaire o numéro de téléphone o composition de la famille proche o quelques noms d'animaux domestiques les plus courants - Description <ul style="list-style-type: none"> o quelques couleurs o vêtements les plus courants o aspect physique (caractéristiques générales cheveux et corps) 	<p>Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identité <ul style="list-style-type: none"> o adresse postale complète o composition de la famille proche et élargie - Description <ul style="list-style-type: none"> o couleurs o aspect physique : caractéristiques générales et courantes o vêtements et accessoires les plus courants o amis o quelques noms de métiers courants

	<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">- Identité<ul style="list-style-type: none">○ identité des proches○ lieu et date de naissance, état civil, nationalité, adresses postale et électronique, numéro de téléphone- Description<ul style="list-style-type: none">○ les langues parlées ou apprises
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Habitat, environnement	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ éléments constitutifs de base d'un bâtiment ○ habitations courantes et pièces ○ principaux bâtiments publics ○ quelques lieux du quartier ○ quelques éléments du mobilier urbain 	<p>Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ éléments constitutifs de base d'un bâtiment ○ types d'habitation, les pièces et leur situation ○ quelques bâtiments et lieux du quartier <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ mobilier de base ○ types d'agglomération : ville et village

3. Vie quotidienne	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques activités routinières (à la maison, à l'école) ○ fêtes et anniversaires 	<p>Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ activités routinières (à la maison, à l'école) ○ fêtes <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ activités routinières (en vacances)

4. Loisirs	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
4.1 Activités culturelles	
Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques lieux liés à la culture (les plus courants) 	Élargir le sous-champ développé à l'étape précédente : <ul style="list-style-type: none"> ○ lieux liés à la culture
4.2 Sports et loisirs	
Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques noms de sports et de loisirs (les plus courants) 	Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente: <ul style="list-style-type: none"> ○ noms de sports et de loisirs courants ○ activités liées aux sports et aux loisirs Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques lieux liés aux sports et aux loisirs
4.3 Technologies de l'information et de la communication, médias	
Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ○ types de médias les plus courants 	Aborder le sous-champ suivant : <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques noms d'outils numériques

5. Voyages	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
5.1 Transports et déplacements	
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ moyens de transport pour se rendre à l'école ○ directions simples (à droite, à gauche, tout droit) 	<p>Élargir le sous-champ développé à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ titres de transports ○ lieux et bâtiments liés au transport ○ itinéraires simples ○ horaires
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

6. Relations avec les autres	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur) 	<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ types de relations avec son entourage (ami, petit ami...) ○ actions liées aux relations avec l'entourage (correspondre, inviter...)

7. Santé et bien-être	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques parties du corps ○ humeur (quelques expressions courantes) ○ état de santé (quelques expressions courantes) 	<p>Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ principales parties du corps ○ état de santé ○ humeur <p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ maux, symptômes, conseils et remèdes très courants ○ hygiène de base

8. Enseignement et apprentissage

Étape 2 - Fondamental

Aborder les sous-champs suivants :

- quelques lieux et intervenants liés à la vie scolaire
- quelques activités liées à la vie scolaire
- cours suivis par l'élève
- quelques éléments du matériel scolaire
- quelques éléments du mobilier de la classe
- quelques consignes liées à la vie de la classe

Étape 3 - 1^{er} degré commun

Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :

- activités liées à la vie scolaire
- cours suivis par l'élève
- matériel scolaire
- quelques consignes, demandes liées à la vie de la classe

9. Achats et services	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques articles de consommation courante ○ quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix) ○ quelques noms courants de commerces et de commerçants 	<p>Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :</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 <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ noms de rayons dans un magasin

10. Nourriture et boissons	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques boissons et aliments courants ○ repas de la journée ○ parties du repas ○ actions de base liées à la nourriture et aux boissons ○ une expression très simple de la faim, de la soif 	<p>Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ aliments et boissons courants ○ quelques lieux, objets, et actions liés à la nourriture et aux boissons <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ quelques intervenants liés à la nourriture et aux boissons

11. Météo et climat	
Étape 2 - Fondamental	Étape 3 - 1 ^{er} degré commun
<p>Aborder le sous-champ suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température 	<p>Élargir le sous-champ développé à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ le temps qu'il fait <p>Aborder le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la météo - descripteurs de base

12. Division du temps

Étape 2 - Fondamental

Aborder les sous-champs suivants :

- quelques unités de temps (jour, semaine, mois, année)
- date (jours de la semaine, mois de l'année)
- l'heure (heure entière, demi-heure, quart d'heure)
- saisons
- quelques évènements festifs qui jalonnent une année

Étape 3 - 1^{er} degré commun

Élargir les sous-champs développés à l'étape précédente :

- évènements festifs qui jalonnent une année
- l'heure
- unités de temps

Aborder le sous-champ suivant :

- date complète
- fréquence des évènements
- évènements qui jalonnent une journée, une année scolaire

Annexe 4 : évolution des fonctions langagières sur la base des niveaux européens

Les compétences réceptives

	A1	A2	B1	B2
Comprendre quelqu'un qui veut établir des contacts sociaux				
Saluer	X	X	X	X
Aborder quelqu'un	X	X	X	X
Faire connaissance avec quelqu'un : se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre / présenter quelqu'un	X	X	X	X
Prendre congé	X	X	X	X
Remercier	X	X	X	X
Féliciter	X	X	X	X
Donner un retour positif ou négatif	X	X	X	X
S'excuser	X	X	X	X
Refuser, accepter (invitation, offre)	X	X	X	X
Utiliser des formules sociales de base (registres de langues : tutoiement, vouvoiement...)	X	X	X	X
Mener une conversation de base liée à la conversation téléphonique		X	X	X
Souhaiter		X	X	X
Prendre un rendez-vous (et confirmer/avancer/reporter/annuler)		X	X	X
Utiliser des formules sociales complexes (registres de langue élargis)			X	X

	A1	A2	B1	B2
Comprendre quelqu'un qui veut structurer son propos				
Annoncer un plan / un développement, introduire			X	X
Développer un thème, un sujet			X	X
Souligner, mettre en évidence			X	X
Faire une transition			X	X
Donner un exemple			X	X
Rapporter des propos			X	X
Conclure			X	X
Comprendre quelqu'un qui veut (s')informer				
Demander/donner des informations	X	X	X	X
Décrire/caractériser	X	X	X	X
Situer dans le temps et dans l'espace	X	X	X	X
Exprimer ses goûts	X	X	X	X
Dire ce qui est possible/ce qui ne l'est pas		X	X	X
Confirmer/infirmier		X	X	X
Préciser		X	X	X
Parler de ses projets		X	X	X
Exprimer la cause et la conséquence			X	X
Exprimer des degrés de certitude/d'incertitude			X	X
Rapporter les paroles de quelqu'un			X	X
Dire que l'on sait ou non, que l'on se souvient ou non			X	X
Rectifier			X	X
Prédire / prévoir			X	X
Exprimer son intérêt, son indifférence			X	X
Rapporter les paroles de quelqu'un au passé				X
Formuler des hypothèses				X

	A1	A2	B1	B2
Comprendre quelqu'un qui veut (faire) agir				
Inviter à / proposer	X	X	X	X
Ordonner / interdire / refuser	X	X	X	X
Mettre en garde	X	X	X	X
Demander et donner une autorisation, un accord	X	X	X	X
Insister		X	X	X
Encourager		X	X	X
Proposer ses services, de l'aide		X	X	X
Demander et donner des conseils		X	X	X
Demander, inviter à/proposer de faire quelque chose		X	X	X
Donner envie de faire quelque chose (ensemble)			X	X
Faire des suggestions et réagir à des propositions			X	X
Avertir, prévenir, menacer			X	X
Demander des précisions			X	X
Promettre			X	X
Rappeler à quelqu'un de faire quelque chose			X	X
Comprendre quelqu'un qui veut <ul style="list-style-type: none"> - exprimer ce qui est ressenti de manière simple (A2) - exprimer des opinions et des sentiments (B1-B2) 				
Marquer son (dés)accord		X	X	X
Exprimer un regret		X	X	X
Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère) (mots clés)		X		
Exprimer un souhait personnel		X	X	X
Exprimer ses (dé)gouts / son (dés)intérêt		X	X	X
Exprimer sa gratitude		X	X	X

	A1	A2	B1	B2
Exprimer un besoin primaire		X		
Exprimer sa satisfaction ou son mécontentement / se plaindre		X	X	X
Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère)			X	X
Émettre des hypothèses			X	X
Exprimer une opinion, un jugement et le défendre			X	X
Exprimer ses besoins			X	X
Exprimer la confiance, la méfiance			X	X
Dire que l'on sait ou pas			X	X
Exprimer des intentions, des ambitions			X	X

Les compétences productives

	A1	A2	B1
Fonctions langagières pour établir des contacts sociaux			
Saluer	X	X	X
Aborder quelqu'un (EOEI)	X	X	X
Faire connaissance avec quelqu'un : se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre / présenter quelqu'un	X	X	X
Demander des nouvelles / donner de ses nouvelles brièvement	X	X	X
Prendre congé	X	X	X
Remercier	X	X	X
S'excuser	X	X	X
Refuser, accepter (invitation, offre)	X	X	X
Utiliser des formules sociales de base (registres de langue : tutoiement, vouvoiement...)	X	X	X

	A1	A2	B1
Féliciter		X	X
Souhaiter		X	X
Prendre un rendez-vous (et confirmer / avancer / reporter / annuler)		X	X
Rédiger un document en respectant les conventions y afférentes (EE)		X	X
Mener une conversation en respectant les conventions y afférentes (EOEI)		X	X
Utiliser des formules sociales complexes (registres de langue élargis)			X
Fonctions langagières pour (s')informer			
Demander/donner des nouvelles brèves	X	X	X
Demander/donner des informations	X	X	X
Décrire/caractériser	X	X	X
Situer dans le temps et dans l'espace	X	X	X
Exprimer ses goûts/ses dégoûts	X	X	X
Dire ce qui est possible / ce qui ne l'est pas		X	X
Confirmer/infirmier		X	X
Préciser		X	X
Parler de ses projets		X	X
Prédire/prévoir		X	X
S'exprimer et interagir à propos de ses sentiments			X
Exprimer son intérêt, son indifférence			X
Exprimer la cause et la conséquence			X
Rectifier			X
Exprimer des degrés de certitude/d'incertitude			X
Rapporter les paroles de quelqu'un			X
Dire que l'on sait ou non, que l'on se souvient ou non			X

	A1	A2	B1
Fonctions langagières pour faire agir			
Demander de répéter/d'épeler (A1 : EOEl)	X	X	X
Inviter à/proposer (A1 : EOEl)	X	X	X
Ordonner/interdire (A1 : EOEl)	X	X	X
Mettre en garde (A1 : EOEl)	X	X	X
Demander et donner une autorisation, un accord (A1 : EOEl)	X	X	X
Encourager		X	X
Ordonner/interdire/refuser		X	X
Demander et donner une autorisation, un accord		X	X
Insister		X	X
Mettre en garde		X	X
Proposer ses services, de l'aide		X	X
Demander et donner des conseils		X	X
Demander, inviter à / proposer de faire quelque chose		X	X
Demander de répéter ou d'épeler (EOEl)		X	X
Promettre			X
Rappeler à quelqu'un de faire quelque chose			X
Faire des suggestions et réagir à des propositions			X
Avertir, prévenir, menacer			X
Demander des précisions			X
Fonctions langagières			
<ul style="list-style-type: none"> - pour exprimer ce qui est ressenti de manière simple (A2) - pour exprimer / échanger / partager des opinions et des sentiments (B1) - pour argumenter (B1) 			
Marquer son (dés)accord		X	X
Exprimer un regret		X	X

	A1	A2	B1
Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère) (mots-clés)		X	X
Exprimer un souhait personnel		X	X
Exprimer ses (dé)gouts/son (dés)intérêt /son indifférence		X	X
Exprimer un besoin primaire		X	X
Exprimer sa gratitude		X	X
Exprimer sa satisfaction ou son mécontentement / se plaindre		X	X
Exprimer la confiance, la méfiance			X
Dire que l'on sait ou pas			X
Exprimer des intentions, des ambitions			X
Exprimer une opinion, un jugement et le défendre			X
Exprimer ses besoins			X
Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère)			X
Exprimer sa satisfaction ou son mécontentement/se plaindre			X
Émettre des hypothèses			X
Fonctions langagières pour structurer son propos (EE + EOSI)			
Annoncer un plan / un développement, introduire			X
Développer un thème, un sujet			X
Souligner, mettre en évidence			X
Faire une transition			X
Donner un exemple			X
Rapporter des propos			X
Conclure			X
Fonctions langagières pour maintenir la conversation (EOEI)			
Se corriger, se reprendre			X
Reprendre la parole après avoir été interrompu			X

	A1	A2	B1
S'assurer qu'on a bien compris son interlocuteur			X
Engager et/ou terminer une conversation			X
Indiquer qu'on veut prendre la parole			X
S'assurer que l'on a bien compris son interlocuteur			X
S'assurer que son interlocuteur a bien compris			X
Demander des précisions			X

Annexe 5 : les 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).

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Les règles d'orthographe						
Le 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				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		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/ + adjectief-s</i>					
	substantivé	formes et règles d'emploi				
	degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base		A2-	A2+	
autres formes : <i>hoe...</i> <i>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	

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	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 abordé	A2-	A2+	
		formes en <i>-zelf</i>				
réciproques	<i>elkaar</i>			A2+		

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	possessifs	formes				
	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				
Le 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	

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		<i>hoeven te</i>					
	verbes à particule séparable		formes en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes à particule inséparable			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes réfléchis		en fonction du lexique abordé	A2-	A2+		
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</i> + infinitif et règles d'emploi					
		d'autres formes : <i>gaan</i> + infinitif, indication de temps + OTT					
	conditionnel présent (OVTKT)	formes et règles d'emploi		<i>zouden + graag</i>		formes et règles	
passé composé (VTT)	verbes réguliers (choix de l'auxiliaire +						

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		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 (gebiedende wijz)	formes et règles d'emploi	expressions roufinisées			
		l'impératif de <i>zijn</i>		A2+		
	voix passive	temps simples		A2+		
		temps composés				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	

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		avec verbes de position				
Les 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+	
La 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+		

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
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+		
	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

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).

			A1	A2	B1	B2
						ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Les règles d'orthographe						
Le 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				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
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		
	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					

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	possessifs	formes et règles d'emploi	my / your			
	numéraux	cardinaux	en fonction des besoins			
		ordinaux				
	interrogatifs	what + nom, which + nom		A2-	A2+	
	indéfinis	much, many, a lot of, more, each, every, all				
		some, any, (a) little, (a)few, most		A2-	A2+	autres indéfinis
Les pronoms	personnels sujets	formes				
	personnels compléments	formes et règles d'emploi				
	réfléchis	formes et règles d'emploi				
	réciroques	each other		A2-	A2+	
	démonstratifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+	
	interrogatifs	who / what + règles d'emploi	formes routinisées		A2+ sujet	

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		<i>who / what / where</i> + préposition + règles d'emploi		A2-	A2+		
		<i>which / whose</i> + règles d'emploi					
	possessifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
	indéfinis	<i>everything, nothing</i>					
		<i>some</i> et <i>any</i> et leurs composés <i>no(body/one),</i> <i>every(body/one)</i>			A2-	A2+	
relatifs	formes et règles d'emploi			A2-	A2+		
Le groupe verbal							
		<i>there is / there are</i>		élargissement progressif en fonction de		élargissement progressif en fonction de	

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
				l'apprentissage des temps	l'apprentissage des temps	
	auxiliaires de mode	can, must et règles d'emploi (capacité, demande, obligation)		apprentissage progressif en fonction des intentions de communication	élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
		will, shall, should, could, may, might, have to 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...)		apprentissage progressif en fonction des intentions de communication	subordonnées de temps (futur)	
	present continuous	formes (+ règles d'orthographe) et règles d'emploi de base				

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		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					
	<i>past simple</i>	<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>					
	<i>past continuous</i>	formes et règles d'emploi			A2+		
	<i>future avec will</i>	formes et règles d'emploi				élargissement progressif en fonction des	B2 future continuous future perfect

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
						intentions de communication	
		les subordonnées de temps (<i>when, as soon as</i>)					
	<i>future avec be going to</i>	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
	<i>present perfect simple</i>	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	
	<i>present perfect continuous</i>						
	<i>past perfect simple</i>				A2+		
	<i>past perfect continuous</i>						B2
	<i>conditional</i>	la structure sujet + <i>would like</i>					

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		formes (conditionnels 0 et 1) et règles d'emploi de base			A2+		
		formes (conditionnels 2, 3 et mixed) et règles d'emploi de base					
	<i>imperative</i>	formes et règles d'emploi de base (ordre/instruction, avertissement, conseil, invitation, demande)	expressions routinisées				
		autre forme (<i>let's</i> + infinitif)					
	voix passive	formes et règles d'emploi			A2+	apprentissage progressif en fonction des besoins	B2
Les formes verbales	forme en <i>-ing</i>	des verbes régissant <i>-ing</i>		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	infinitif avec <i>to</i>	des verbes régissant infinitif + <i>to</i>		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	forme en <i>-ing</i> /infinitif avec <i>to</i>	des verbes régissant <i>-ing</i> ou infinitif <i>+to</i>				
	infinitif sans <i>to</i>	des verbes régissant infinitif (sans <i>to</i>)			A2+ en fonction du lexique abordé	
	<i>phrasal verbs</i>		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+	
Les 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					

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	degrés de comparaison	comparatif /superlatif		A2-	A2+		
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			

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		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,</i> <i>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

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).
(D)	Développement en fonction de l'apprentissage des déclinaisons

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Le 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	
L'adjectif	place de l'adjectif	attribut / épithète (règle de base)		A2-		
		ordre dans une suite d'adjectifs				
	accord de l'adjectif	attribut				

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		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 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
		emploi particulier : superlatif utilisé adverbialement (<i>am + sten</i>)					
		<i>genauso , ebenso wie, gleich</i> + 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							

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
	interrogatifs	formes (<i>welch-</i> , <i>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					
	récioproques	formes et règles d'emploi					
	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						

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	relatifs	formes et règles d'emploi			A2+		
Les adverbess pronominaux	démonstratifs	<i>dar-</i> + préposition					B2
	interrogatifs	<i>wo-</i> + préposition		A2- wohin/ woher	A2+		B2
	relatifs	<i>wo-</i> + préposition			A2+		B2
Le 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	
	verbes à particule inséparable			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes réfléchis		en fonction du lexique abordé	A2-	A2+		

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
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	en fonction du lexique abordé		
	Futur I	formes et règles d'emploi		A2-	A2+			
	Futur II						B2	
	Konjunktiv II	<i>haben, mögen</i>	expressions routinisées : exprimer poliment un souhait					B2
		+ <i>sein, können</i>						
		<i>würd-</i> + infinitif et règles d'emploi			A2+			
	Konjunktiv I						B2	
Perfekt	formes régulières (choix de							

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		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+		
	<i>Plusquamperfekt</i>	formes et règles d'emploi					
	<i>Imperativ</i>	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 zu	avec les auxiliaires de mode					
				en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	infinitif avec zu			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	
Les mots invariables						
Les prépositions			(D) 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+	
La phrase						
	affirmative	règles de base				

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		place des compléments et inversion					
	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>					

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		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 + préposition</i>					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

Annexe 6 : les ressources stratégiques

Les stratégies disciplinaires

Les tableaux ci-dessous énoncent les stratégies susceptibles d'être mises en œuvre dans l'exercice des compétences.

Elles sont ventilées par compétence (CA/CL/EE/EOEI/EOSI) et par niveau européen, en fonction des étapes suivantes :

- pour les compétences réceptives : cadrage, formulation des hypothèses, vérification des hypothèses et révision des hypothèses ;
- pour l'expression écrite : planification, exécution, relecture de la production et remédiation ;
- pour les expressions orales : planification, exécution, vérification du message par l'interlocuteur ou le destinataire et remédiation aux éventuelles incompréhensions.

Compréhension à l'audition (CA)

	A1	A2	B1
A. Cadrer			
Sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels...) :			
• anticiper le contenu du message	X	X	X
• anticiper les éléments lexicaux du message	X	X	X
B. Formuler des hypothèses			
• exploiter les indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton)	X	X	X
• exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...)	X	X	X
• repérer les mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...)	X	X	X
• inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques		X	X
• s'appuyer sur sa connaissance du monde	X	X	X

	A1	A2	B1
C. Vérifier les hypothèses			
<ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) 	X	X	X
D. Réviser les hypothèses			
<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 	X	X	X

Compréhension à la lecture (CL)

	A1	A2	B1	B2
A. Cadrer				
Sur la base de la tâche, du paratexte/éléments visuels (mise en page, illustrations, conventions typographiques...) :				
<ul style="list-style-type: none"> identifier le type de document 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> anticiper le contenu du message 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> anticiper les éléments lexicaux du message 	X	X	X	X
B. Formuler des hypothèses				
<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte...) 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...) 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> se baser sur sa connaissance du monde 	X	X	X	X

	A1	A2	B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> 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 		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire 	X	X	X	X
C. Vérifier les hypothèses				
<ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) 	X	X	X	X
D. Réviser les hypothèses				
<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 	X	X	X	X

Expression écrite (EE)

	A1	A2	B1
A. Planifier			
<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles 			X
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation 		X	X
B. Exécuter			
<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 	X	X	X

	A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques dont on dispose (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> organiser le message de façon cohérente 	X	X	X
C. Relire sa production			
<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 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique 	X		
<ul style="list-style-type: none"> vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple à l'aide d'une grille d' (auto) évaluation 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> s'assurer de la variété lexicale et grammaticale 			X
D. Remédier			
<ul style="list-style-type: none"> améliorer l'organisation de la production et du contenu 			X
<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes 	X		
<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances et, le cas échéant, par le recours à un dictionnaire et, éventuellement, un outil grammatical/des ouvrages de référence 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> améliorer la correction et l'étendue lexicales et grammaticales 			X

Expression orale en interaction (EOEI)

	A1	A2	B1
A. Planifier			
<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles 			X
<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte l'interlocuteur 	X		
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles 		X	X
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 		X	
<ul style="list-style-type: none"> commencer, relancer, maintenir et clôturer la conversation 			X
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible) et/ou non verbales dont on dispose 	X		
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> maintenir le contact visuel avec son interlocuteur 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre la parole au moment opportun 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> coopérer en manifestant sa (non-)compréhension 		X	X

	A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> • gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 		X	
<ul style="list-style-type: none"> • gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal) 			X
C. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur			
<ul style="list-style-type: none"> • coopérer en manifestant sa (non-)compréhension 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur 	X		
<ul style="list-style-type: none"> • 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 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> • résumer et faire le point dans une conversation 			X
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions			
<ul style="list-style-type: none"> • indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter 	X		
<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 		X	
<ul style="list-style-type: none"> • demander à l'interlocuteur de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit 			X
<ul style="list-style-type: none"> • répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre 	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> • clarifier 			X
<ul style="list-style-type: none"> • faire appel à un mot internationalement partagé 	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> • associer le non-verbal voire l'écrit à la parole 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu et si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème 		X	
<ul style="list-style-type: none"> • corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème 			X

Expression orale sans interaction (EOSI)

	A1	A2	B1
A. Planifier			
<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles 			X
<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire 	X		
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles 		X	X
B. Exécuter			
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible) et/ou non verbales dont on dispose 	X		
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français ...) et/ou non verbales dont on dispose 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 		X	
<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal) 			X
C. S'assurer de la compréhension du message par le ou les destinataires			
<ul style="list-style-type: none"> répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 	X	X	

	A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> répéter et/ou reformuler l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 			X
<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> résumer et faire le point 			X
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions			
<ul style="list-style-type: none"> répéter lorsque le destinataire ne semble pas comprendre 	X		
<ul style="list-style-type: none"> répéter clairement lorsque le destinataire ne semble pas comprendre 		X	
<ul style="list-style-type: none"> clarifier 			X
<ul style="list-style-type: none"> corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème 		X	
<ul style="list-style-type: none"> corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème 			X
<ul style="list-style-type: none"> faire appel à un mot internationalement partagé 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> associer le non-verbal voire l'écrit à la parole 	X	X	X

Les stratégies transversales

Compréhension à l'audition (CA)

	A1	A2	B1
Stratégie communicationnelle			
<ul style="list-style-type: none"> adopter une attitude d'écoute positive 	X	X	X
Stratégies méthodologiques			
<ul style="list-style-type: none"> repérer des indices dans une consigne pour la décoder 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur sa connaissance du monde 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre des notes de manière efficace et rapide 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> exploiter la mémoire à court terme 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) 	X		
<ul style="list-style-type: none"> vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles 		X	X

Compréhension à la lecture (CL)

	A1	A2	B1	B2
Stratégie communicationnelle				
<ul style="list-style-type: none"> adopter une attitude positive de lecture 	X	X	X	X
Stratégies méthodologiques				
<ul style="list-style-type: none"> repérer des indices dans une consigne pour la décoder 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur sa connaissance du monde 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre des notes de manière efficace 		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) 	X			
<ul style="list-style-type: none"> vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles 		X	X	X

Expression écrite (EE)

	A1	A2	B1
Stratégie communicationnelle			
<ul style="list-style-type: none"> adopter la (typo)graphie à l'intention communicative 	X	X	X
Stratégies méthodologiques			
<ul style="list-style-type: none"> repérer et exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur sa connaissance du monde 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier le caractère compréhensible de sa production 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche 	X	X	X

Expression orale en interaction (EOEI)

	A1	A2	B1
Stratégies communicationnelles			
• coopérer/collaborer	X	X	X
• manifester son envie de communiquer	X	X	X
• adopter une attitude positive d'écoute	X	X	X
Stratégies méthodologiques			
• repérer et exploiter les éléments contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche	X	X	X
• s'appuyer sur sa connaissance du monde	X	X	X
• procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques	X	X	X
• exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas	X	X	X
• vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche	X	X	X
• vérifier le caractère compréhensible de sa production		X	X
• s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles	X	X	X
• parler sans crainte	X		
• oser prendre des risques		X	X

Expression orale sans interaction (EOSI)

	A1	A2	B1
Stratégie communicationnelle			
<ul style="list-style-type: none"> • manifester son envie de communiquer 	X	X	X
Stratégies méthodologiques			
<ul style="list-style-type: none"> • repérer et exploiter les éléments contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • s'appuyer sur sa connaissance du monde 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • vérifier le caractère compréhensible de sa production 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> • s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • parler sans crainte 	X		
<ul style="list-style-type: none"> • oser prendre des risques 		X	X

Annexe 7 : caractéristiques générales des supports et des messages

	A1	A2-	A2+	B1-	B1+	B2- LIRE
Prévisibilité	Contenu prévisible	Contenu prévisible	Contenu prévisible	Contenu pas entièrement prévisible	Contenu pas entièrement prévisible	Contenu pas nécessairement prévisible
Sphère	<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
Étendue des sujets	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)
Formulation (uniquement pour les compréhensions)	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

Annexe 8 : caractéristiques spécifiques des supports et des formes de production

Expression orale en interaction

A1+ Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>Les productions</p> <p>doivent être</p> <ul style="list-style-type: none"> • très courtes et simples • constituées de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) autour d'informations, d'instructions, de directives, simples et limitées <p>peuvent contenir un grand nombre d'erreurs</p>	<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>Les productions</p> <ul style="list-style-type: none"> • comportent une part d'imprévu • peuvent contenir des erreurs

A1+ Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>Modalités</p> <ul style="list-style-type: none"> le message est produit en face à face l'élève s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur il peut s'appuyer sur un support visuel qui peut contenir des éléments textuels (uniquement quelques mots-clés, illustrations) 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>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 il s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, illustrations, 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>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
<p>Dynamique</p> <p>L'interlocuteur, natif ou assimilé,</p>	<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 	<p>Dynamique</p> <p>L'interlocuteur, natif ou assimilé, peut être amené à répéter ou faire répéter certains mots ou expressions</p>

A1+ Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<ul style="list-style-type: none"> • s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement • se montre spontanément bienveillant et coopératif (répétitions, reformulations, non-verbal) • s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension <p>L'élève participe aux échanges sans les animer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 • est capable de poursuivre l'interaction sans aide et de solliciter son interlocuteur

A1+ Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
	<p>prenne la peine de l'aider à comprendre</p> <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 	L'interaction est réelle et tient compte des prises de parole et du non-verbal de l'interlocuteur
<p>Les productions témoignent au niveau du message :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu pertinent par rapport au contexte et aux interventions de l'interlocuteur 	<p>Les productions témoignent au niveau du message :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu pertinent par rapport au contexte 	<p>Les productions témoignent au niveau du message :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu pertinent par rapport au contexte

A1+ Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<ul style="list-style-type: none"> d'un contenu qui traduit fidèlement l'intention communicative <p>au niveau de la langue :</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets directement liés aux expériences de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> 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 A2+ d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires <p>au niveau de la langue :</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (à savoir, 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"> 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> <p>Lexique</p> <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

A1+ Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées <p>Prosodie (prononciation, intonation et débit)</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une prononciation d'un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés, globalement compréhensible par un interlocuteur natif bienveillant d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative d'une capacité à communiquer malgré de 	<p>Grammaire</p> <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>Prosodie (prononciation, intonation et débit)</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 	<p>Grammaire</p> <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>Prosodie (prononciation, intonation, débit)</p> <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

A1+ Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler en interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers</p> <p>Correction sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> d'une capacité à communiquer en dépit de nombreuses pauses, hésitations et faux démarrages <p>Correction sociolinguistique</p> <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 l'élève est capable d'attirer l'attention pour initier une conversation 	<p>Correction sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> 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

Expression orale sans interaction

A1+ Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>Les productions doivent être</p> <ul style="list-style-type: none"> • très courtes et simples • constituées de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés, (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) autour d'informations simples et limitées <p>peuvent contenir un grand nombre d'erreurs</p>	<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>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 seul, devant une personne ou devant un groupe • s'exprime de manière relativement spontanée et 	<p>Modalités</p> <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'exprime en présentiel (un ou plusieurs auditeurs), au téléphone ou en ligne 	<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

A1+ Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>sommaire sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur</p> <ul style="list-style-type: none"> • peut s'appuyer sur un support visuel qui peut contenir des éléments textuels (quelques mots-clés, illustrations, diaporama, poster) • dispose, en fonction de la tâche, d'un temps de réflexion et de préparation en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • 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>(plan, diaporama, liste de mots-clés, carte heuristique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu pertinent par rapport au contexte 	<p>Les productions témoignent au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu pertinent par rapport au contexte 	<p>Les productions témoignent au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu pertinent par rapport au contexte

A1+ Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<ul style="list-style-type: none"> d'un contenu qui traduit fidèlement l'intention communicative <p>au niveau de la langue</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets directement liés aux intérêts de l'élève <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées 	<ul style="list-style-type: none"> d'un contenu qui traduit fidèlement l'intention communicative <p>au niveau de la langue</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> de l'usage correct d'un répertoire restreint en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> de l'usage correct de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la 	<ul style="list-style-type: none"> 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> <p>Lexique</p> <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>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une capacité à se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de structures grammaticales courantes. Des

A1+ Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>Prosodie (prononciation, intonation et débit)</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une prononciation d'un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés, globalement compréhensible par un auditeur bienveillant d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative d'une capacité à communiquer malgré de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers <p>Correction sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires 	<p>communication, mais le sens général reste clair</p> <p>Prosodie (prononciation, intonation et débit)</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 <p>Correction sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants 	<p>erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair</p> <p>Prosodie (prononciation, intonation, débit)</p> <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 <p>Correction sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une utilisation d'un registre de langue courant et adéquat

<p>A1+ Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir</p>	<p>A2 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir</p>	<p>B1 Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments</p>
<p>CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES</p>		
	<p>dans un registre de langue adapté à la situation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants

Expression écrite

A1+ Écrire pour (s')informer	A2 Écrire pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Écrire pour (s')informer, faire agir et exprimer des opinions, des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<p>Les productions doivent être très courtes et simples</p> <p>Les productions peuvent</p> <ul style="list-style-type: none"> • être constituées de mots isolés, de phrases simples isolées ou juxtaposées • contenir un grand nombre d'erreurs 	<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 doivent être des textes suivis simples et articulés</p>
<p>Les productions témoignent au niveau du message</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu compréhensible par un destinataire bienveillant • d'un contenu pertinent par rapport au contexte • d'un contenu qui traduit la ou les intentions de communication 	<p>Les productions témoignent 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 	<p>Les productions témoignent 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

A1+ Écrire pour (s')informer	A2 Écrire pour (s')informer et/ou faire agir	B1 Écrire pour (s')informer, faire agir et exprimer des opinions, des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES FORMES DE PRODUCTION ATTENDUES		
<ul style="list-style-type: none"> d'un contenu cohérent <p>au niveau de la langue</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées 	<p>l'utilisation de connecteurs A2- simples / A2+ les plus fréquents</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un contenu cohérent <p>au niveau de la langue</p> <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut) <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> de l'usage de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent 	<ul style="list-style-type: none"> d'une cohésion assurée entre autres par l'utilisation de connecteurs d'un contenu cohérent <p>au niveau de la langue</p> <p>Lexique</p> <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 <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> d'une capacité à se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de structures grammaticales courantes ; des

<p>Orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'une orthographe ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription phonétique suffisante pour être interprétable • d'une capacité à copier de courtes expressions et des mots familiers <p>Correction sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'une capacité à utiliser les formules de politesse les plus élémentaires 	<p>entraver la communication, mais le sens général reste clair</p> <p>Orthographe</p> <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 <p>Correction sociolinguistique</p> <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>erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair</p> <p>Orthographe</p> <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 <p>Correction sociolinguistique</p> <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
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Compréhension à l'audition

A1+ Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2 Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	B1 Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES SUPPORTS SONORES ET AUDIOVISUELS*		
<p>Le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • standardisé (formulation et contenus familiers) • 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 (en cas d'interaction, on ne dépassera pas deux locuteurs) • répété <p>devrait être idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif)</p>	<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>	<p>Le message peut être porté par un ou plusieurs intervenants, être répété et</p> <p>devrait être idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif)</p>

A1+ Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2 Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	B1 Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES SUPPORTS SONORES ET AUDIOVISUELS*		
	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"> • très court • très simple • authentique ou simplifié / adapté de sources authentiques 	<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 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"> • uniquement constitué - de mots familiers et/ou de mots internationalement partagés - d'expressions très élémentaires - de phrases simples non articulées entre elles (pas d'utilisation systématique de connecteurs) • énoncé 	<p>Au niveau linguistique, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • constitué - A2- de vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés / A2+ de vocabulaire fréquent - de structures simples • énoncé 	<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

A1+ Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2 Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	B1 Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES SUPPORTS SONORES ET AUDIOVISUELS*		
<ul style="list-style-type: none"> - clairement et distinctement - avec un débit lent - avec un accent ne nuisant pas à la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - clairement et distinctement - avec un débit lent et un accent ne nuisant pas à la compréhension 	
<p>Au niveau du contenu, le message doit être soutenu par des éléments visuels (pour les supports audiovisuels)</p>	<p>Au niveau du contenu, le message doit être soutenu par des éléments visuels (pour les supports audiovisuels)</p>	<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)

Compréhension à la lecture

A1+ Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2 Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	B1 (B2) Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES SUPPORTS A DOMINANTE TEXTUELLE OU ICONOGRAPHIQUE*		
<p>Le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • standardisé (formulation et contenus familiers) • structuré (les informations suivent un ordre logique) • présenté dans de bonnes conditions de lisibilité <p>Le texte peut être présenté/mis en page de manière à mettre en évidence certaines informations / instructions</p>	<p>Le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • structuré • présenté dans de bonnes conditions de lisibilité <p>Le texte peut être</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenté/mis en page de manière à mettre en évidence certaines informations/instructions 	<p>Le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenté dans de bonnes conditions de lisibilité

A1+ Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2 Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	B1 <u>(B2)</u> Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES SUPPORTS A DOMINANTE TEXTUELLE OU ICONOGRAPHIQUE*		
<p>Au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • doit être très court • doit être très simple • doit être authentique ou simplifié / adapté de sources authentiques • peut être accompagné d'un support visuel 	<p>Au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • doit être court • doit être simple • doit être authentique ou simplifié / adapté de sources authentiques • peut être accompagné d'un support visuel 	<p>Au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • doit être authentique ou adapté de sources authentiques • <u><i>(B2: éventuellement adapté de sources authentiques)</i></u> • peut être accompagné d'un support visuel plus ou moins important
<p>Au niveau linguistique, le texte doit être constitué</p> <ul style="list-style-type: none"> • de mots familiers et/ou de mots internationalement partagés • d'expressions très élémentaires • essentiellement de phrases simples non articulées entre elles (éventuellement avec les connecteurs « et » et « ou ») 	<p>Au niveau linguistique, le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédigé au moyen A2- d'un vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés / A2+ d'un vocabulaire fréquent • composé de structures simples 	<p>Au niveau linguistique, le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédigé clairement • rédigé dans une langue standard <u><i>(B2 : contenant éventuellement un nombre limité de termes spécialisés en lien avec le sujet du texte)</i></u>

A1+ Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2 Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	B1 <u>(B2)</u> Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments
CARACTÉRISTIQUES DES SUPPORTS A DOMINANTE TEXTUELLE OU ICONOGRAPHIQUE*		
<p>Au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels (documents à dominante iconographique)</p>	<p>Au niveau du contenu, le texte doit</p> <ul style="list-style-type: none"> • avoir trait à des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches • être clairement structuré • être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré) 	<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 <u>(B2 : en lien avec des sujets concrets ou abstraits relatifs aux domaines d'intérêt des élèves et/ou en rapport avec des questions actuelles)</u> • être clairement structuré <u>(B2 : peut contenir des passages dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue)</u> • être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré) <u>(B2 : peut occasionnellement contenir des informations implicites ou des jeux de mots)</u>

Annexe 9 : les différents types de tâches



Parler en interaction / sans interaction			
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4 = COMPÉTENCE EOEI ou EOSI
<p>Réciter un dialogue ou un texte appris par cœur</p> <p>Répéter ce qu'on a entendu</p>	<p>Parler dans le but d'exercer des ressources ou d'en vérifier la maîtrise</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressources linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire - fonctions langagières - structures grammaticales - ... ○ Ressources stratégiques <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compléter une subordonnée - Former des phrases en utilisant des mots donnés - Simplifier son discours - Paraphraser - ... 	<p>La production orale est <u>un but en soi</u>. Elle n'est pas nécessairement mise en situation avec une intention de communication</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mener une conversation guidée sans possibilité de choix au niveau de la démarche ou en imposant des mots, des expressions et/ou des structures - Jouer un rôle sur la base de fiches de style « ping-pong » - Parler sans interaction sur la base d'une fiche guidée - Raconter un événement en utilisant des mots donnés - ... 	<p>La tâche est complexe, inédite, contextualisée, ouverte et finalisée (CICOF)</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Téléphoner <u>pour</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ fixer un rendez-vous ○ ... - Raconter un évènement <u>pour</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ témoigner ○ ... - Décrire quelqu'un/quelque chose sur la base d'un support (photos, ...) <u>pour</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ identifier ○ faire un choix ○ ... - Discuter avec quelqu'un (ami, parents, propriétaire...) <u>pour</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ faire un choix ○ ...



Écrire			
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4 = COMPÉTENCE EE
<p>Restituer des phrases ou des textes appris par cœur</p>	<p>Écrire dans le but d'exercer des ressources ou d'en vérifier la maîtrise</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressources linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire - fonctions langagières - structures grammaticales - ... ○ Ressources stratégiques <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compléter une subordonnée - Rédiger des phrases en utilisant des mots donnés - Simplifier son discours - Paraphraser - ... 	<p>La production écrite est <u>un but en soi</u>. Elle n'est pas nécessairement mise en situation avec une intention de communication</p> <p><u>Exemple</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrire un texte sans possibilité de choix au niveau de la démarche ou en imposant des mots, des expressions et/ou des structures 	<p>La tâche est complexe, inédite, contextualisée, ouverte et finalisée (CICOF)</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter un évènement auquel on a assisté <u>pour</u> <ul style="list-style-type: none"> • informer • faire agir • ... - Se décrire <u>pour</u> <ul style="list-style-type: none"> • se présenter • obtenir un emploi • trouver un partenaire • ...



Écouter			
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4 = COMPÉTENCE CA
<p>Écouter et répéter ce qu'on a entendu</p>	<p>Le document est utilisé pour installer des ressources ou en vérifier la maîtrise</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressources linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire - fonctions langagières - structures grammaticales - ... ○ Ressources stratégiques <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compléter un script lacunaire sur la base d'un document sonore ou audiovisuel - Comprendre une série de numéros de téléphone, des mots épelés - Déduire le sens d'un mot en fonction du contexte - ... 	<p>La compréhension du document est <u>un but en soi</u>. Elle n'est pas nécessairement mise en situation avec une intention d'écoute et porte indifféremment sur des questions globales ou de détails</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vrai/faux - Appariements - QCM - ... 	<p>La tâche est complexe, inédite, contextualisée, ouverte et finalisée (CICOF)</p> <p><u>Exemples</u></p> <p>Chercher des éléments d'information, des avantages/des inconvénients, des points faibles/forts <u>pour</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ faire un choix ○ s'informer ○ informer quelqu'un ○ (faire) agir... ○ ...



Lire			
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4 = COMPÉTENCE CL
<p>Sans objet</p>	<p>Le document est utilisé pour installer des ressources ou en vérifier la maîtrise</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressources linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire - fonctions langagières - structures grammaticales - ... ○ Ressources stratégiques <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compléter un texte lacunaire - Déduire le sens d'un mot en fonction du contexte - ... 	<p>La compréhension du document est <u>un but en soi</u>. Elle n'est pas nécessairement mise en situation avec une intention de lecture et porte indifféremment sur des questions globales ou de détails</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vrai/faux - Appariements - QCM - ... 	<p>La tâche est complexe, inédite, contextualisée, ouverte et finalisée (CICOF)</p> <p><u>Exemples :</u></p> <p>Chercher des éléments d'information, des avantages/des inconvénients, des points faibles/forts <u>pour</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ faire un choix ○ s'informer ○ informer quelqu'un ○ ajouter (faire) agir... ○ ...



SSFL (savoirs et savoir-faire linguistiques)			
Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
<p>Restituer des savoirs</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - réciter des temps primitifs - traduire des mots de vocabulaire (la chaise : de stoel) - ... 	<p>Appliquer des savoirs et des savoir-faire</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre des phrases au passé composé, à la voix passive... - compléter des phrases lacunaires à l'aide d'une liste de mots - traduire des mots ou expressions impliquant des adaptations (je suis d'accord avec toi = I agree with you,...) <p>Appliquer des savoirs et des savoir-faire en contexte</p> <p><u>Exemples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre un texte au passé - ajouter/intercaler des mots (adverbes, adjectifs, marqueurs de temps, mots liens...) dans un texte... 	Sans objet	Sans objet

Annexe 10 : exemple de séquence

Bijna met vakantie				
Prérequis : l'inversion – les propositions coordonnées (en production et réception) – « ik graag / ik zou graag.... »				
Champs thématiques : <u>loisirs</u> (Activités culturelles / Sports et loisirs), <u>voyages</u> (Transports et déplacements / Séjours) Fonctions langagières : dire ce qui est possible et ce qui ne l'est pas, exprimer un souhait personnel, exprimer ses (dé)gouts, son (dés) intérêt				
OBJECTIFS	INPUT	RESSOURCES	OUTPUT	ÉVALUATION
<p>UAA « Parler pour (s')informer et faire agir » : comprendre et donner des informations/ suggestions sur différentes formules de vacances (transport, logement, activités...)</p> <p>UAA « Lire pour s'informer » : Comprendre des informations à propos de différentes formules de vacances</p>	<p>1. CL : Hoe ga je dit jaar op vakantie? (naar Tornado 2, Pelckmans)</p> <p>2. CL : Een all-in vakantie in Griekenland (advertentie)</p> <p>3. CA : Een splinternieuwe jeugdherberg (Op Maat 4, Plantyn)</p>	<p>Réactivation des prérequis (le cas échéant)</p> <p>Ressources grammaticales : - Auxiliaires de mode (kunnen – moeten – willen) - Om... te ... (en réception)</p> <p>Ressources lexicales : exercices d'appropriation et formalisation</p> <p>Ressources stratégiques : utilisation des stratégies de la CL et de l'EOEI</p> <p>Contrôle des ressources en fonction des besoins</p>	<p>4. EE et/ou EO : Wat zijn de voordelen en nadelen van een jeugdherberg en van een all-in hotel?</p> <p>5. EO SI : Wat voor een reiziger ben je? (quiz) Kies een antwoord en verklaar je keuze.</p> <p>6. EE: Mijn ideale vakantie. Hoe reis je (niet) graag? Waarom (niet)? Wat is je favoriete vakantieformule? Verklaar.</p> <p>7. CL: Een vakantie in Zeeland. Hotel of vakantieclub?</p> <p>8. EO EI : een vakantieclub kiezen</p>	<p>9. CL : Lire pour s'informer Waar zullen we logeren? Positieve en negatieve aspecten van 2 jeugdherbergen.</p> <p>10. EO EI : Parler en interaction pour (s')informer / faire agir Een verblijf in Parijs organiseren (accommodatie en vervoer).</p>
Évaluation formative + remédiation, consolidation et dépassement tout au long de l'apprentissage en fonction des besoins				

BIJNA MET VAKANTIE!⁴⁶

Lezen: Hoe ga je dit jaar op vakantie?

(naar Tornado 2, Pelckmans, édition 2014)

Tu vas lire des témoignages de jeunes à propos de leurs projets de vacances et des avantages des moyens de transport qu'ils vont utiliser.

a. Avant de lire les textes, note dans la première colonne différents moyens de transport que l'on peut utiliser pour voyager. Dans la colonne du milieu, note le mot en néerlandais. Utilise ton dictionnaire si c'est nécessaire.

b. Quels sont, d'après toi, les avantages de ces moyens de transport ? Note tes réponses dans la troisième colonne. Réponds en néerlandais si possible.

Exemple : hélicoptère	<i>helikopter</i>	<i>mooie landschappen zien (voir de beaux paysages)</i>

⁴⁶ Les consignes ont été rédigées en français pour permettre aux enseignants qui ne connaissent pas le néerlandais de les comprendre. Dans le cadre de l'apprentissage, il est toutefois conseillé de les rédiger dans la langue cible ou, en début d'apprentissage, dans les 2 langues.

Lis les 5 témoignages une première fois et note (en néerlandais) le ou les moyens de transport utilisés par chaque jeune.

Tom :

Katrien :

Louis :

Jef :

Liesbeth :

Vijf jongeren vertellen over hun vakantieplannen. Ze zijn alle vijf positief over hun vakantie. Om welke redenen?

1. Deze zomer gaan we met de auto op vakantie. Met de auto reizen is goedkoop: we zijn thuis met vijf en we hebben een nieuwe gezinsauto gekocht, met een ruime koffer voor onze bagage. Dit jaar wil Vader ons enkele mooie dorpen van Zeeland tonen. Met de auto kan je dikwijls stoppen, bijvoorbeeld om foto's te maken. En in de dorpen kan je met de mensen praten.

Tom

2. Vader reist niet graag met de auto. We gaan altijd met de bus op vakantie. Dit jaar gaan we naar het Zwarte Woud in Duistland. Reisbussen zijn heel comfortabel, en de chauffeurs zijn altijd heel vriendelijk. De gids geeft altijd interessante informatie: hij heeft de reis goed voorbereid en kent de weg in de steden. Het is een interessante reisformule: er is altijd iemand om je te helpen en je moet niet zelf koken!

Katrien

3. Dit jaar ga ik met de school op fietskamp. We vertrekken met de trein naar Leiden. Daar begint onze tocht langs de Nederlandse kust. In Nederland is het heel aangenaam om samen te fietsen. Het land is vlak. Er zijn overal fietspaden. Ik ga graag op fietskamp, want we fietsen altijd in groep. We kunnen de natuur op een sportieve manier ontdekken.

Louis

4. Ik ga altijd met het vliegtuig op vakantie, want mijn ouders hebben niet veel vakantie. Dit jaar gaan we naar Malaga, in Spanje. Met het vliegtuig ben je vlug op je vakantieplaats en je bent niet moe. Mijn ouders gaan op vakantie om te rusten. Ze kiezen de all-in formule, zo moet je aan niets denken. Alles is inbegrepen: je moet niet voor de drank of de ijsjes betalen! In het park van het hotel kan je ook gratis aan sport doen.

Jef

5. Mijn ouders kiezen dit jaar voor een nieuwe reisformule: ze willen een cruise maken. We gaan met het vliegtuig naar Marseille. Daar nemen we de boot om een cruise op de Middellandse Zee te maken. De boot is als een kleine stad. Er zijn restaurants, bars en ook veel winkels. Daar kan je cadeaus kopen. Ben je sportief? Je kan in het openlucht zwembad duiken.
Liesbeth

Essaie maintenant de deviner le sens des mots suivants (soulignés dans le texte). Aide-toi du contexte et de tes connaissances. Tu peux aussi décomposer les mots composés.

Een gezinsauto:
Een ruime koffer:
De reisbus:
De gids:
Op fietskamp gaan:
Een fietspad:
Rusten:
De Middellandse Zee:
Een openluchtzwembad:

Recherche aussi la signification des mots suivants dans le dictionnaire :

Een aangename reis:
Een vlak land:
Ontdekken:

Dans quel(s) texte(s) trouves-tu les idées suivantes ?

Je moet niets organiseren.
Het is niet duur voor een familie met 3 kinderen.
Je verliest (verliezen = perdre) geen tijd.
Er zijn mensen die je helpen.
Je doet aan sport.
Je hebt niets te doen.
Je kan alles ter plaatse vinden.
Je stopt wanneer je wilt.

Relis les textes une dernière fois et relève les avantages des différents moyens de transport et des différentes formules de vacances.

Texte 1 :

Texte 2 :

Texte 3 :

Texte 4 :

Texte 5 :

Note dans le tableau entre 5 et 10 mots que tu ne connaissais pas et qui te semblent importants pour parler de ce sujet. Note aussi leur signification.

Néerlandais	Français	Néerlandais	Français
1.		6.	
2.		7.	
3.		8.	
4.		9.	
5.		10.	

Een beetje grammatica...

1. Kunnen – moeten – willen

Observe les phrases suivantes qui proviennent des témoignages.

- Met de auto **kan** je dikwijls stoppen.
- In de dorpen **kan** je met de mensen praten.
- We **kunnen** de natuur op een sportieve manier ontdekken.
- In het park van het hotel **kan** je ook gratis aan sport doen.
- Daar **kan** je cadeaus kopen.
- Je **kan** in het openlucht zwembad duiken.

1. Les phrases ci-dessus contiennent l'auxiliaire
Dans ces exemples, qu'exprime cet auxiliaire : la volonté, la possibilité, l'interdiction, l'obligation ?

- Je **moet** niet zelf koken!
- Zo **moet** je aan niets denken.
- Je **moet** niet voor de dranken of de ijsjes betalen.

2. Les phrases ci-dessus contiennent l'auxiliaire
Qu'exprime cet auxiliaire : la volonté, la possibilité, l'interdiction, l'obligation ?

- Dit jaar **wil** Vader ons enkele mooie dorpen van Zeeland tonen.
- Mijn ouders **willen** een cruise maken.

3. Les phrases ci-dessus contiennent l'auxiliaire
Qu'exprime cet auxiliaire : la volonté, la possibilité, l'interdiction, l'obligation ?

Que remarques-tu au niveau de l'ordre des mots dans la phrase ?

.....
.....

Moeten =	Kunnen =	Willen =
Ik	Ik	Ik
Je - U	Je - U	Je - U
Hij - ze - het	Hij - ze - het	Hij - ze - het
We	We	We
Jullie	Jullie	Jullie
Ze	Ze	Ze

1. Qu'expriment les phrases suivantes: la possibilité, la volonté ou l'obligation?

A: We gaan naar de stad: wil je met ons komen?

B: Graag, maar ik moet om 4 uur thuis zijn!

A: Geen probleem: we kunnen de bus van 3u30 nemen.

A: Ik begrijp de oefening niet! Wil je me helpen?

B: Zeker, maar ik moet eerst mijn vader helpen. Ik kan rond 2 uur komen.

A: Wil je naar de bios gaan of blijf je liever thuis?

B: Naar de bios? Goed idee! We kunnen de laatste « James Bond » gaan zien.

A: Oké, en daarna kunnen we een pizza gaan eten.

2. Vul de zinnen met de correcte vorm van “kunnen”, “willen” of “moeten”.

- Wat ----- je vanmiddag doen: tennis spelen of thuis blijven? (volonté)
- Ik ----- niet komen: ik heb te veel werk! (possibilité)
- Je ----- je moeder helpen. (obligation)
- De kinderen ----- naar het park gaan (volonté). Maar eerst ----- ze hun huiswerk maken (obligation).
- Tom ----- je helpen (possibilité) als je ----- . (volonté)

3. Je correspondent wil dit weekend iets met je doen. Maar je hebt al veel activiteiten gepland. Je schrijft hem een e-mail.

Beste ...,

Ik heb veel plannen voor het weekend.

Zaterdagmorgen moet ik absoluut en ik moet ook

.....

Zaterdagmiddag wil ik eerst..... . En daarna wil ik

Zondag ben ik de hele dag vrij: we kunnen in de voormiddag en 's middags kunnen we

Wat denk je daarvan? Antwoord me vlug!

2. Om... te... = pour + infinitif

Recopie ci-dessous les phrases du texte qui contiennent la construction « om ... te... » et essaie de les traduire. Qu'exprime cette structure ?

Complète le tableau ci-dessous :

om + + te +

Verbind de twee delen van de zin met een pijl en vertaal.

1. Ik ga naar Brussel	om mijn moeder te helpen.
2. Ik maak mijn bed op	om naar school te gaan.
3. Ik neem de bus	om de laatste film van Dany Boon te zien.
4. We gaan naar de bioscoop	om een kamer te reserveren.
5. Ik blijf thuis	om mijn huiswerk te maken.
6. Ik bel het hotel op	om de stad te bezoeken.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Lezen: Een all-in vakantie in Griekenland

Naar <https://www.tui.be/nl/hotel/spanje/costa-brava/evenia-olympic-palace-spa-00277>

Hier is een advertentie voor een vakantieclub in Griekenland...

Dionysos Palace & Spa



Prima 7.9

[Lees de 35 klantenbeoordelingen](#)

Info over Dionysos Palace & Spa

Een ruim familiehotel met alle faciliteiten

Alles inbegrepen

- ontbijt, middag- en avondmaal in buffetvorm
- snacks (sandwiches met ham/kaas, hamburgers, frietjes en hotdogs) in de 'Hot Bar' (10-17u. tussen 1/5-30/9)
- ijsjes voor kinderen (10-24u.)
- water, huiswijn, bier en/of frisdranken tijdens de maaltijden
- sport club: 1u./dag keuze uit 1 van de volgende activiteiten: bodybuilding, cardio, fitness
- animatieprogramma overdag en 's avonds voor volwassenen en kinderen
- miniclub (4-12 jaar)

Faciliteiten

- discotheek
- wifi in het hele resort

Restaurants & bars

- 2 restaurants (maaltijden in buffetvorm)
- snackbar
- salonbar

Sport & ontspanning

- 2 openlucht zwembaden (1 met zout water)
- 2 kinderswembaden
- zonneterrassen
- overdekt zwembad (verwarmd tussen oktober en mei, gratis)
- **betalend:** tennis, sport club, spacentrum

Verblijf:

Alle kamers beschikken over badkamer (douche in bad, haardroger), individuele airco, telefoon, wifi, satelliet-tv, microgolf, koelkast, safe (betalend) en balkon of terras

- **Standaardkamer** (2-4 pers. / 2 volw.+3 kind. / 3 volw.+2 kind.)
- **Kamer** (2-4 pers. / 2 volw.+3 kind. / 3 volw.+2 kind.) met dubbel bed
- **Kamer met zicht op het zwembad** (2-4 pers. / 2 volw.+3 kind. / 3 volw.+2 kind.)
- Kinderbedje (0-2 jaar) betalend (€4 per nacht)
- 140 kamers

Troeven

- uitstekend familiehotel
- topanimatie, geweldige miniclub
- boek nu & betaal later!

Ligging

- op 900 m van het strand
- op 725 m van het centrum van de stad
- in een rustige, residentiële buurt
- bushalte op 100 m
- de transfer bus stopt voor het hotel
- op ± 33 km van de luchthaven (transfer heen en terug inbegrepen)

Om de advertentie beter te begrijpen...

1. Wat is het Frans voor...

- een openlucht zwembad?
- een kinderswembad?
- een verwarmd zwembad?
- een haardroger?
- een kinderbedje?
- een transfer heen en terug?

2. Vind een antoniem van

- een openlucht zwembad:
- een gratis activiteit:

3. Wat denk je over het hotel?

Wat vind je interessant voor een familie met jonge kinderen?

Voor een groep jonge mensen/vrienden?

Voor mensen met een heel actief leven?

Wat kunnen die mensen in het hotel doen?

Jonge kinderen kunnen

Jonge mensen kunnen

Mensen met een heel actief leven kunnen

Luisteren: Een splinternieuwe jeugdherberg

(naar Op Maat 4, Plantyn)

1. Een jeugdherberg is een goedkope accommodatie voor een groep jongeren.

Heb je al in een jeugdherberg gelogeed? Hoe was je verblijf?

of

Zou je graag in een jeugdherberg logeren? Waarom (niet)?

2. Hier is een radiospot voor een nieuwe herberg. Luister een eerste keer en zet de volgende elementen in de goede volgorde.

	Activiteiten in de buurt
	Maaltijden
	Activiteiten in de herberg
	Kamers en sanitair
	Ligging van de jeugdherberg

Zeg dat anders:

Ik woon op wandelafstand van de school =

Je kan in het groen wandelen =

Zeg het tegenovergestelde:

Ik woon op het platteland (in de natuur) ><

Gemeenschappelijke sanitair ><

3. Luister opnieuw. Wat wordt gezegd over...?

De ligging van de jeugdherberg:

De kamers en de sanitair:

De maaltijden:

De mogelijke activiteiten in de herberg:

De mogelijke activiteiten in de buurt:

4. En jij? Wat denk je daarvan? Wat zijn de voordelen en nadelen van een vakantie in een all-in hotel en in een jeugdherberg?

	Voordelen	Nadelen
All-inclusive hotel		
Jeugdherberg		

Maak nu zinnen.

In een jeugdherberg

- o kan ik (niet) -----
- o moet ik (niet) -----

In een all-in hotel

- o kan ik (niet) -----
- o moet ik (niet) -----

Spreeken: “Wat voor een reiziger ben jij? Kies een antwoord en verklaar je keuze.”

(naar Op Maat 4)

Antwoord op de vragen en verklaar je keuze aan één van je klasgenoten.

Voorbeeld: Mijn favoriete bestemming is een hoofdstad. In een hoofdstad kan je veel bezoeken. Je kan ook winkelen. Ik logeer niet graag in een flat. In een flat moet je zelf koken.

1. Waar zou je graag je vakantie doorbrengen? En waar zou je niet graag verblijven?

- In een dorp in de bergen
- In een rustige badplaats
- In een hoofdstad
- In een vakantieclub

2. Waar zou je graag logeren? En waar zou je niet graag logeren?

- In een all-inclusive hotel
- In een jeugdherberg
- In een tent
- In een flat of een huisje

3. Met wie ga je graag op vakantie? En met wie ga je niet graag op vakantie?

- Met vrienden
- Met mijn familie
- Met een groep jongeren
- Met mijn klas

4. Hoe reis je graag? En hoe reis je niet graag?

- Met de trein
- Met het vliegtuig
- Met de auto
- Met de reisbus

5. Waar eet je graag?

- In een typisch restaurant
- In een hamburger restaurant

6. Wat vergeet je zeker niet?

- Mijn zwempak
- Mijn smartphone
- Een goede gids
- Mijn sportschoenen

Schrijven: “Mijn ideale vakantie”

Hoe reis je graag? Waarom?

Hoe reis je niet graag? Waarom niet?

Wat is je favoriete vakantieformule? Verklaar.

Voorbeeld:

Ik reis graag met de helikopter: ik kan mooie landschappen zien.

Ik reis niet graag met de trein: ik kan niet stoppen als ik wil.

Ik verblijf graag in een jeugdherberg: ik wil andere jongeren ontmoeten.

Lezen: Een vakantie in Zeeland

Contexte

Tu vas passer quelques jours en Zélande avec ta famille. Vous avez repéré un hôtel et un club de vacances. Avant de réserver, tu décides de t'informer.

Tâche

Lis les commentaires laissés par des voyageurs et prends note des points positifs et négatifs pour chaque établissement afin de pouvoir en parler à tes parents.

ZON EN ZEE, Terneuzen



« Zon & Zee » is een nieuwe vakantieclub, gelegen op 100 meter van het strand en op 15 minuten lopen van een winkelcentrum. Jammer genoeg is er ook een discotheek in de buurt: 's nachts is er dus veel lawaai!

We hadden een comfortabele kamer met zicht op de zee, maar de badkamer was echt klein en er was geen bad en geen haardroger.

« Zon & Zee » heeft een groot openlucht zwembad en een fitnesszaal maar geen sauna. Ze organiseren aqua gym lessen elke morgen om 9 uur: een beetje vroeg voor mij... In de miniclub (voor kinderen van 2 tot 10 jaar) is het personeel heel vriendelijk!

Het restaurant is gespecialiseerd in (lekkere) vis en zeevruchten. Ze serveren ook speciale gerechten voor kinderen. Tijdens de maaltijden zijn de frisdranken gratis. Bij mooi weer kan je op een aangenaam en zonnig terras eten. ☺

Jan, Gent

DE DUIN – Zeeland



Het hotel ligt in een zeer kalme wijk, op 500 meter van de zee.

Alle kamers beschikken over gratis wifi, een gemeubileerd balkon en een minibar. In elke badkamer is er een groot bad en een douche.

Het ontbijt is niet heel gevarieerd en duur. Het personeel van het restaurant is niet heel vriendelijk.

Het hotel organiseert boottochten, uitstapjes naar Vlissingen, wandelingen op het strand en in de bossen (met een gids). Er is een groot openlucht zwembad, een kinderzwembad, een spa en een minigolf. Je kan ook naar het dorp fietsen: daar vind je cafés met mooie terrassen, een klein museum en een paar souvenirwinkels. Maar 's avonds is er niet veel te doen...

Lies, Kortrijk

	+	-
Zon en Zee		
De Duin		

Spreken (met interactie): een vakantieclub kiezen

Élève A

Tu pars dans le sud de la France avec un ami. Vous voulez loger dans un club de vacances. Tu as trouvé une annonce qui te semble intéressante. Mais ton ami a fait un autre choix. Essaie de le convaincre de choisir ce club. Prépare-toi aussi à répondre à ses questions.

LES GOÉLANDS



Inclus :

- petit-déjeuner, repas de midi et du soir
- boissons pendant les repas
- miniclub (enfants de 4 à 12 ans)
- adoclub (13 à 18 ans)

Équipement

- mini golf
- sauna et jacuzzi
- boutique (souvenirs, livres...)

Restaurants & bars

- restaurant : cuisine internationale (buffet)
- bar (ouvert de 10 à 24 h)

Sport

- 2 piscines (1 piscine extérieure et 1 piscine couverte)
- piscine pour enfants
- surf, stand up paddle, beach-volley

Situation

- 20 m de la plage
- 500 m d'une rue commerçante

Élève B

Tu pars dans le sud de la France avec un ami. Vous voulez loger dans un club de vacances. Tu as trouvé une annonce qui te semble intéressante. Mais ton ami a fait un autre choix. Essaie de le convaincre de choisir ce club. Prépare-toi aussi à répondre à ses questions.

LES DUNES



Gratuit

- petit-déjeuner et repas du soir
- boissons (eau ou soda) toute la journée
- miniclub (enfants de 4 à 10 ans)
- wifi

Équipement

- discothèque
- bibliothèque

Restaurants & bars

- 2 restaurants (cuisine française et italienne)
- 2 bars (piscine et salon)

Sport

- 1 piscine en plein air (100 m)
- 1 piscine couverte
- tennis, volley, tennis de table

Situation

- 1km de la plage
- 500m d'une rue commerçante
- 1km de la gare

TÂCHES D'ÉVALUATION

1. LEZEN: Waar zullen we logeren?

Contexte

Tu voudrais visiter Gand avec des amis. Vous avez l'intention de loger dans une auberge de jeunesse. Tu as sélectionné deux auberges bien cotées sur Internet. Mais laquelle choisir ?

Tâche

Lis les appréciations et prends note des points positifs et négatifs pour chaque établissement afin d'en parler à tes amis avant de prendre une décision.

	+	-
De Witte Deur		
De Tulpen		

“DE WITTE DEUR”: splinternieuw!



Alles is nieuw en modern. De kamers zijn groot, met comfortabele bedden. Maar ze geven je de lakens en dekens en je moet zelf je bed opmaken.

In de gang is er één badkamer (met douche en WC) voor 3 kamers, dat is niet genoeg! Het ontbijt is uitstekend en in de prijs inbegrepen. Je kan ook het avondeten in de herberg nemen: het is simpel en te duur, vind ik.

In de receptie zijn er ook gratis openbare computers: goed idee!

Maar ze hebben geen gezelschapsspellen. ☹

De herberg ligt in een winkelstraat en op 15 minuten te voet van het centrum. Dat is praktisch om de stad te bezoeken!

Jammer genoeg kan je geen fietsen huren...

Jan, Gent

“DE TULPEN” – Een driesterrenhostel



De herberg is ideaal gelegen op 10 minuten lopen van het centrum en dichtbij een metrostation.

Dit 3-sterrenhostel biedt gratis Wifi en een 24-uursreceptie. Het personeel spreekt Nederlands maar ook Frans en Engels maar de mensen aan de receptie zijn niet heel vriendelijk! Jammer...

In elke kamer is er een badkamer met douche en WC. In sommige kamers is er ook een kitchenette: je kan dus zelf koken. De kamers met zicht op de straat zijn 's nachts niet rustig want er zijn veel cafés en restaurants in de buurt.

Je kan elke ochtend een continentaal ontbijt nemen (in de prijs inbegrepen). 's Avonds serveert het restaurant internationale gerechten: ze zijn altijd lekker en niet te duur! Dat is ideaal om nieuwe gerechten te ontdekken.

De herberg organiseert interessante bezoeken van de stad (met een gids) en ze hebben een grote bibliotheek en een ruime keuze aan gezelschapsspellen.

Lies, Kortrijk

2. SPREKEN (MET INTERACTIE)

Élève

Contexte

Tu as décidé de passer quelques jours à Paris avec ton cousin / ta cousine néerlandophone. Vous devez maintenant choisir un moyen de transport et un logement. Tu voudrais voyager en train et loger dans une auberge de jeunesse. Ton cousin / ta cousine a un autre avis...

Tâche

Essaie de convaincre ton cousin / ta cousine que le train et l'auberge de jeunesse sont les meilleures options pour des étudiants. Prépare-toi aussi à répondre à ses arguments.

Professeur

Contexte

Vous êtes le cousin / la cousine néerlandophone de votre élève. Vous avez décidé de passer quelques jours à Paris ensemble. Vous devez

maintenant choisir un moyen de transport et un logement. Vous voudriez voyager en voiture et loger dans un appartement. Votre cousin / cousine a une autre idée...

Tâche

Essayez de convaincre votre cousin / cousine que la voiture et l'appartement sont les meilleures options. Préparez-vous aussi à répondre à ses arguments*.

* Compte tenu de la séquence développée et du niveau visé (A2-), il est bien évident qu'on n'attendra pas de l'élève une véritable argumentation structurée et articulée.

Script: Een splinternieuwe jeugdherberg

Onze moderne splinternieuwe jeugdherberg is ideaal gelegen door de unieke combinatie van stad, zee en natuur. Die ligt in het stadscentrum op nauwelijks 150 meter van het strand en op wandelafstand van het openbaar vervoer. Vlakbij kun je ook gemakkelijk in het groen wandelen, en veilige fietsroutes leiden je tot prachtige plekjes op het platteland.

Er zijn 80 bedden in 16 kamers met gemeenschappelijk sanitair. Lakens zijn voorzien. Handdoeken zijn niet inbegrepen maar je kunt ze wel huren.

Er zijn veel faciliteiten voor groepen: ontbijtbuffet, een restaurant met half- of volpension, individuele lockers, gratis openbare computers, een bibliotheek, gezelschapsspellen en fietsenverhuur. Er staan ook twee recreatieruimtes gratis ter beschikking. Uitrusten, aan sport doen, shoppen, musea bezoeken, alles is mogelijk.

Annexe 11 : exemples d'exercices de différenciation

Le signe (-) indique que l'exercice est destiné aux élèves moins avancés.

Le signe (+) indique que l'exercice est destiné aux élèves plus avancés.

Parfois, c'est le type de tâche qui rend l'exercice plus ou moins complexe.

Expression orale

EOEI - Un échange de maisons

Rôle A

Contexte

Tes parents ont décidé de participer à un programme d'échange de maisons pour les vacances : vous allez prêter votre maison à une famille germanophone, pendant que vous séjournerez chez eux, dans la région d'Eupen. Monsieur Fischer, qui est intéressé par l'échange, appelle mais tes parents sont absents.

➤ **Tâche 1 (-)** - type 3⁴⁷

Décroche et réponds aux questions que M. Fischer te pose à propos de votre maison. Utilise les informations suivantes :

Situation :

- dans une petite ville
- près de la gare et des magasins

Description :

- un petit jardin mais une grande terrasse
- une grande salle de bain avec douche et baignoire
- trois chambres au 1^{er} étage
- une cuisine équipée
- un grand living
- un garage

Activités :

- dans la ville : un musée intéressant, une piscine, un cinéma
- dans les environs : un bois, un centre commercial, un hall de sport

Le rôle B est joué par le professeur.

⁴⁷ Pour la définition des types de tâches, voir le chapitre consacré aux ressources.

➤ **Tâche 2 (+)** - type 4

Décroche et réponds aux questions que M. Fischer te pose à propos de votre maison.

Le rôle B est joué par le professeur.

EOEI – Dans un magasin de vêtements	
<p>Rôle A</p> <p>Contexte</p> <p>Tu as repéré un joli pull bleu dans la vitrine d'un magasin. Tu décides de l'acheter.</p> <p>Tâche 1(-) - type 3⁴⁸</p> <p>Suis les instructions ci-dessous pour élaborer une conversation avec le vendeur. Ton interlocuteur commence la conversation.</p>	<p>Rôle B</p> <p>Contexte</p> <p>Tu es vendeur dans un magasin de vêtements. Un client entre.</p> <p>Tâche 2 (+) - type 3</p> <p>Suis les instructions ci-dessous pour élaborer une conversation avec le client. Tu commences la conversation.</p>
<p>2. Salue le vendeur et explique-lui ce que tu veux acheter.</p> <p>4. Indique ta taille.</p> <p>6. Tu préfères le pull bleu. Demande si tu peux l'essayer.</p>	<p>1. Salue le client et propose-lui de l'aide.</p> <p>3. Demande la taille du client.</p> <p>5. Dis au client que le pull existe aussi en rouge.</p> <p>7. Indique la cabine d'essayage au client.</p>

⁴⁸ Pour la définition des types de tâches, voir le chapitre consacré aux ressources.

<p>8. Le pull te va bien. Tu vas l'acheter.</p> <p>10. Tu remercies le vendeur. Tu veux payer par carte.</p> <p>12. Salue le vendeur.</p>	<p>9. Indique au client qu'il y a une réduction de 10% pour les étudiants.</p> <p>11. Gère le paiement et remercie le client.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EOSI - Mon école

Contexte

Vos correspondants flamands vont bientôt passer quelques jours dans votre école. Afin de mieux vous connaître, vous allez leur envoyer des capsules vidéo. Tu es chargé de leur décrire votre école.

➤ **Tâche 1(-)** - type 4⁴⁹

Prépare-toi à parler de votre école : sa situation, les bâtiments, les repas, les règles, les professeurs...

➤ **Tâche 2 (+)** - type 4

Prépare-toi à parler de votre école : sa situation, les bâtiments, les repas, les règles, les professeurs... **Explique ce que tu apprécies et ce que tu n'apprécies pas et pourquoi.**

⁴⁹ Pour la définition des types de tâches, voir le chapitre consacré aux ressources.

Compréhension à l'audition

Klusjes (Tornado 1, Pelckmans, édition 2014, p. 172)

Contexte

Dans une classe à Malines, le professeur fait un tour de table à propos des tâches et corvées à la maison. Différents élèves s'expriment.

➤ **Tâche 1 (-)** - type 3⁵⁰

Voici une liste des activités et corvées citées par les élèves.

De auto wassen – stofzuigen - een douche nemen – studeren - zijn tanden poetsen
- de tafel dekken - huiswerk maken - gitaar spelen - het gras maaien - de kamer opruimen - het bed opmaken - de bloemen water geven - met de hond wandelen
- de tafel afruimen

Pour chaque élève, fais le relevé des tâches citées et indique si il/elle l'aime (+) ou pas (-).

Tâches et corvées	+/-
Evi	
Quinten	
Eva	

⁵⁰ Pour la définition des types de tâches, voir le chapitre consacré aux ressources.

Nico	
Kobe	

➤ **Tâche 2 (+)** - type 3

Même exercice mais la liste des activités n'est pas fournie à l'élève.

Compréhension à la lecture

Go for public transportation (Get up 2, Pelckmans, édition 2014, p. 318)

Contexte

C'est la semaine de la mobilité. Tu as trouvé un dépliant sur les possibilités alternatives à la voiture. Tu décides d'en parler ce soir au père de ta famille d'accueil qui se déplace toujours en voiture.

Tâche 1 (-) - type 3⁵¹

Answer the following questions

- Why is it more relaxing to travel by bus or by train?
- Why are the new trains more comfortable?
- What is the advantage if you don't want to lose time?

Tâche 2 (-) - type 4

Lis le dépliant et, afin de ne rien oublier, prends note de **5 arguments** en faveur des transports en commun.

⁵¹ Pour la définition des types de tâches, voir le chapitre consacré aux ressources.

Tâche 3 (+) - type 4

Lis le dépliant et, afin de ne rien oublier, prends note de **tous les arguments** en faveur des transports en commun.

Did you know that 42 percent of people use public means of transportation every day? They leave their car in a car park located next to the station and take the bus or the train to go to work. They combine the car and a public means of transport; they use the car to go to the station, then the bus or the train to go to work. Why do they do that?

They don't like traffic jams. On the train, they can talk with their friends or colleagues, they can read, have a rest or even sleep. No stress. They arrive at work in good shape.

Did you know that there are now brand new trains with more space and more comfort? There are always enough seats for everyone.

On the way to work, people can also use their laptops. They can check their schedule, read files or prepare their meetings. 'Time is money', isn't it? Well, they make the most of it!

Make the right decision. Do as they do, like 42 percent of people – leave your car and take the bus or the train!

Expression écrite

Tâche 1 (-) - type 4⁵²	Tâche 2 (+) - type 4
<p>Nouvelles de la côte</p> <p>Contexte</p> <p>Tu passes quelques jours à la mer avec ta famille.</p>	<p>Nouvelles de la côte</p> <p>Contexte</p> <p>Tu as passé quelques jours à la mer avec ta famille.</p>

⁵² Pour la définition des types de tâches, voir le chapitre consacré aux ressources.

<p>Tâche</p> <p>Envoie à ton correspondant un message sur ton réseau social favori pour lui parler de tes vacances.</p> <p>Ou</p> <p>Contexte</p> <p>Tu passes quelques jours à la mer avec ta famille.</p> <p>Tâche</p> <p>Écris un mail à ton correspondant pour lui parler de tes vacances.</p>	<p>Tâche</p> <p>À ton retour, tu envoies à ton correspondant un message sur ton réseau social favori pour lui parler de tes vacances.</p> <p>Ou</p> <p>Contexte</p> <p>Tu as passé quelques jours à la mer avec ta famille.</p> <p>Tâche</p> <p>À ton retour, tu écris un mail à ton correspondant pour lui raconter tes vacances.</p>
<p>La journée « portes ouvertes » de notre école</p> <p>Contexte</p> <p>Ton école organise bientôt une journée « portes ouvertes ». Vous avez l'intention d'y inviter vos correspondants flamands.</p> <p>Tâche</p> <p>Élabore une affiche afin de communiquer tous les renseignements utiles à vos invités (date, horaires, activités, nourriture...)</p>	<p>La journée « portes ouvertes » de notre école</p> <p>Contexte</p> <p>Ton école organise bientôt une journée « portes ouvertes ». Vous avez l'intention d'y inviter vos correspondants flamands.</p> <p>Tâche</p> <p>Rédige une annonce à publier sur FB (ou un mail) afin de communiquer tous les renseignements utiles à vos invités (date, horaires, activités, nourriture...)</p>

Tâche 1 (-) - type 4 ⁵³	Tâche 2 (+) - type 4
<p>Ma nouvelle maison</p> <p>Contexte Tu viens de déménager. Ta nouvelle maison est très différente.</p> <p>Tâche Écris un mail à ton correspondant pour lui décrire ta nouvelle maison (100 mots).</p>	<p>Ma nouvelle maison</p> <p>Contexte Tu viens de déménager. Ta nouvelle maison est très différente.</p> <p>Tâche Écris un mail à ton correspondant pour lui décrire ta nouvelle maison. Explique-lui en quoi tu la trouves mieux ou moins bien que ton ancienne habitation (120 mots).</p>
<p>Une vie plus saine*</p> <p>Contexte Ton école organise une campagne de sensibilisation afin d'inciter les élèves à adopter de meilleures habitudes de vie. Ton professeur d'allemand vous propose d'en faire profiter vos correspondants germanophones.</p> <p>Tâche Élabore un poster avec une liste de 10 conseils pratiques pour être en forme. Vos correspondants pourront afficher ce poster dans leur classe.</p>	<p>Une vie plus saine</p> <p>Contexte Ton école organise une campagne de sensibilisation afin d'inciter les élèves à adopter de meilleures habitudes de vie. Ton professeur d'allemand vous propose d'en faire profiter vos correspondants germanophones.</p> <p>Tâche Écris un article contenant des conseils pratiques pour être en forme. Vos correspondants pourront publier cet article dans le journal de leur école.</p>
<p>Ma ville, ma région*</p> <p>Contexte Votre professeur de néerlandais vous a proposé de participer à un concours. Chaque classe participante doit présenter sa ville et sa région afin de</p>	<p>Ma ville, ma région*</p> <p>Contexte Votre professeur de néerlandais vous a proposé de participer à un concours. Chaque classe participante doit présenter sa ville et sa région afin de</p>

⁵³ Pour la définition des types de tâches, voir le chapitre consacré aux ressources.

donner envie à d'autres jeunes de les visiter.

Tâche

Élabore un petit folder dans lequel tu présentes ta ville et ta région. **Inspire-toi des exemples qui sont mis à ta disposition.**

donner envie à d'autres jeunes de les visiter.

Tâche

Élabore un petit folder dans lequel tu présentes ta ville et ta région.

* Ces exercices se prêtent très bien à un travail de groupe.

Annexe 12 : exemples d'exercices de remédiation

L'expression orale en interaction : « Ma première expérience dans une famille d'accueil »

Étape 1 : exercice avant remédiation

- Proposer aux élèves de réaliser un exercice d'expression orale en interaction susceptible d'être évalué.
- Filmer l'interaction.

Contexte

Tu as passé une semaine dans une famille d'accueil en Angleterre/aux Pays-Bas/en Allemagne pour améliorer ton anglais/néerlandais/allemand. À ton retour, ton professeur te pose des questions à propos de ton séjour.

Tâche

Prépare-toi à raconter ton séjour et à répondre aux questions de ton professeur.

Modalités

- Tu disposes de 5 minutes de temps de préparation.
- Tu peux noter quelques mots-clés (pas de phrases complètes à lire ou à mémoriser !).

Étape 2 : diagnostic

À l'aide des vidéos réalisées, noter les problèmes rencontrés par les élèves dans un tableau à double entrée. Cela permet de visualiser le type de remédiation à mettre en place et d'identifier les élèves qui doivent en bénéficier.

Légende du tableau

Les chiffres et lettres entre parenthèses dans la première colonne renvoient au type de remédiation à mettre en place (cf. étape 3).

	Dubois	Jansen	Smith										
Contenu													
Respect du sujet (1a)			X										
Respect des conventions liées à une EOEI (utilisation d'un non-verbal et d'un registre de langue adaptés, vérification de la compréhension de l'interlocuteur, manifestation de sa (non-)compréhension, prosodie ...) (1e)		X											
Cohérence des réponses par rapport aux questions (1a)			X										
Langue													
Correction et/ou richesse grammaticale (1c, 1d)	X												
Correction et/ou richesse lexicale (1a, 1b)			X										
Correction phonologique*													

*Étant donné son caractère individuel, ce critère n'est pas traité dans le présent outil.

Étape 3 : travail de remédiation (mise en œuvre des stratégies d'expression orale en interaction)

1. ÉLABORER UNE MIND MAP

a) Brainstorming des idées à développer :

- Noter au tableau les suggestions des élèves (en langue cible).

Exemples :

J'ai logé dans une famille d'accueil en Angleterre/aux Pays-Bas/en Allemagne :

=> circonstances : *quand et combien de temps ?*

=> ce que j'ai apprécié ou pas, et pourquoi : *relation avec les différents membres de la famille, confort du logement, nourriture, activités du soir, communication avec la famille...*

- Agencer les idées de manière cohérente (notamment dans le cas d'une interaction avec un autre élève, lequel ne « conduira » pas nécessairement l'échange)

J'ai logé dans une famille d'accueil en Angleterre/aux Pays-Bas/en Allemagne	Ce que j'ai apprécié (ou pas) et pourquoi
<u>Circonstances</u> : quand ? séjour linguistique, en avril, pendant une semaine...	<u>Ce que j'ai apprécié</u> : <ul style="list-style-type: none">- relations avec la famille : famille sympathique : enfants de mon âge, parents gentils- logement : chambre individuelle et confortable- activités du soir : jeux vidéo, vélo
	<u>Ce que je n'ai pas apprécié</u> : <ul style="list-style-type: none">- nourriture : beaucoup de légumes, pas de gout, mélanges bizarres, lait/thé à tous les repas- communication avec la famille : ils parlaient trop vite, ils ne parlaient pas le français

b) Brainstorming sur les questions susceptibles d'être posées par le professeur

Noter au tableau les suggestions des élèves (en langue cible).

Exemples :

Pourquoi as-tu apprécié (ou n'as-tu pas apprécié) ton séjour/ta chambre/la nourriture/ta famille d'accueil ?

Qu'as-tu fait pendant ton séjour ? Avec qui ?

Qu'as-tu mangé de spécial ?

Comment était la météo ?

c) Réflexion sur les ressources lexicales (à noter au tableau)

Exemples :

- verbes utiles pour exprimer le fait d'aimer ou pas (*to like, to dislike, to hate, houden van, dol/gek zijn op, een hekel hebben aan, (nicht) mögen, (nicht) lieben, (nicht)gern haben...*) ;
- adjectifs qualificatifs (*nice, good, friendly, tasty, sympathiek, vriendelijk, slecht/goed, schön, toll, freundlich, sympathisch, nett, schlecht, gut...*) ;
- ...

d) Réflexion sur les ressources grammaticales (à noter au tableau) et leurs règles de formation et d'emploi

Exemples : temps du passé (en fonction des langues), les subordonnées avec *omdat, because* ou *weil...*

e) Réflexion sur les connecteurs (à noter au tableau) et leurs règles d'emploi

Exemple : *want, omdat, maar, bovendien, because, and, but, und, aber, ...*

f) Réflexion sur la construction des questions

Selon la langue, utilisation éventuelle d'auxiliaires ou simple inversion...

Choix des interrogatifs : *why, what, who, when...* / *waarom, wat, wie, wanneer...* / *warum, was, wer, wann...*

g) Réflexion sur les conventions de l'expression orale en interaction en s'aidant de la vidéo

- présence (éventuelle) d'une introduction/conclusion
- registre de langue adapté
- non-verbal : le regard, la posture...
- respect du tour de parole, prise en compte des propos de l'interlocuteur et notamment de son intonation...

2. ÉTOFFER UNE PRODUCTION INSUFFISANTE

Utiliser une vidéo de l'étape 1 et montrer aux élèves comment étoffer leur production en ajoutant des mots (compléments d'information, exemples, justifications, anecdotes...) :

Exemples de répliques d'élève :

"I had a big room" => "I had a big room with my own television".

"The parents were friendly" => "The parents were friendly because they were interested in my activities".

"The food was not good". => "The food was not good. There is no salt in England. And they always drink tea".

3. UTILISER DES STRATÉGIES DE SUBSTITUTION (simplification, paraphrase...)

Comme les élèves s'évertuent souvent à traduire littéralement à partir de leur langue maternelle avec le risque d'être bloqués par leur connaissance insuffisante de la langue cible, il peut s'avérer utile de les entraîner à utiliser des stratégies de substitution pour simplifier/paraphraser leur discours.

Exemples :

« Ma chambre était spacieuse » peut devenir :

=> « J'avais une grande chambre ».

=> *"I had a big room".*

« J'avais des difficultés à les comprendre parce qu'ils parlaient trop vite » peut devenir :

=> « Je ne les comprenais pas très bien parce qu'ils parlaient trop vite ».

=> *"I didn't understand them very well because they spoke too fast".*

« J'ai passé une semaine en Angleterre dans le cadre d'un séjour linguistique » peut devenir :

=>« J'ai passé une semaine en Angleterre pour améliorer mon anglais ».

=> *"I spent one week in England to improve my English".*

Étape 4 : exercice après remédiation

1. Fournir aux élèves la check-list ci-dessous reprenant les éléments à prendre en compte avant la production orale.

Exemple de check-list :

Lors de la préparation de l'exercice, vérifie que tu as pensé aux éléments suivants en cochant les cases correspondantes :

Respect du sujet et de la consigne	<input type="checkbox"/>
En fonction de la tâche :	
- <i>agencement/regroupement des idées ;</i>	<input type="checkbox"/>
- <i>utilisation de mots liens ;</i>	<input type="checkbox"/>
- <i>anticipation des propos de l'interlocuteur.</i>	<input type="checkbox"/>
Reformulation/simplification (si nécessaire)	<input type="checkbox"/>
Adoption d'une attitude adéquate (mimique, intonation...)	<input type="checkbox"/>
Utilisation d'un registre de langue adapté (tutoiement/vouvoiement...)	<input type="checkbox"/>
Utilisation d'une grammaire correcte et variée (accords, place des mots, formation et emploi des temps, structures de phrases...)	<input type="checkbox"/>
Utilisation d'un vocabulaire correct et varié	<input type="checkbox"/>

2. Proposer aux élèves de réaliser à nouveau la tâche.

Étape 5 : comparaison des productions avant et après remédiation

1. Demander aux élèves de visionner leurs deux interactions.
2. En fonction de l'âge/la maturité des élèves :
 - a. leur demander de, ou les aider à, comparer leurs deux interactions à l'aide de la check-list ci-dessus ;
 - b. sur la base de la check-list, faire compléter la fiche d'autoévaluation suivante :

Lors d'un exercice d'expression orale en interaction, quelle(s) difficulté(s) rencontres-tu généralement ? Mets une croix devant les affirmations qui te concernent.	
	1. J'ai des idées mais je ne parviens pas à les exprimer
	2. Je ne développe pas suffisamment mes répliques
	3. Je n'organise pas mes idées de manière logique
	4. Je ne communique pas bien avec mon interlocuteur (je ne suis pas attentif à ce qu'il dit, à ses réactions, je ne vérifie pas qu'il me comprend, je ne lui demande pas de répéter quand je ne comprends pas...)
	5. Je parviens à exprimer mes idées mais je commets beaucoup de fautes - de grammaire - de vocabulaire
	6. Je ne tiens pas suffisamment compte de la ou des personnes à qui je m'adresse (je ne fais pas attention à mon niveau de langue, au tutoiement/vouvoiement)

- c. tirer les conclusions qui s'imposent :
 - soit les stratégies ont permis aux élèves d'améliorer leurs performances et la fiche de remédiation ci-après leur servira de soutien à l'avenir ;

En fonction des éléments cochés, voici quelques pistes qui pourraient t'aider à améliorer tes compétences en expression orale en interaction :

1. J'ai des idées mais je ne parviens pas à les exprimer

- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, fonctions langagières, grammaire)
- ⇒ je recours aux stratégies de communication (simplifier, paraphraser, utiliser des synonymes, joindre le geste à la parole, utiliser les mimiques...)
- ⇒ je m'entraîne régulièrement : je saisis toutes les occasions pour m'exprimer oralement en classe (et même à l'extérieur)

2. Je ne développe pas suffisamment mes répliques

- ⇒ je réalise une « mind map » : avant de commencer l'exercice, je fais une liste de mots-clés, d'expressions, d'idées que je pourrais utiliser dans ma production, j'anticipe les propos de mon interlocuteur
- ⇒ j'enrichis ma production d'exemples, de détails supplémentaires, d'anecdotes...
- ⇒ j'enrichis ma production au moyen de compléments (temps, lieu, ...), d'adjectifs (beau, grand, magnifique, gentil...), d'adverbes (beaucoup, très, vraiment,...), de subordonnées (cause, temps...)

3. Je n'organise pas mes idées de manière logique

- ⇒ en fonction de la tâche, j'organise/regroupe mes idées par thème
- ⇒ en fonction de la tâche, j'organise/regroupe mes idées de façon chronologique

4. Je ne communique pas bien avec mon interlocuteur

- ⇒ je suis attentif aux propos de mon interlocuteur et je réagis de manière logique
- ⇒ je manifeste ma compréhension ou non-compréhension
- ⇒ j'adopte une attitude (mimique, intonation...) qui correspond à mes propos
- ⇒ je pense à regarder mon interlocuteur, notamment afin de m'assurer de sa compréhension et de bénéficier de son non-verbal (gestes, mimiques, intonation...) pour faciliter ma propre compréhension
- ⇒ je pense à adopter une posture correcte (me tenir droit, ne pas mettre les mains en poches...)

5. Je parviens à exprimer mes idées mais je commets beaucoup de fautes

- de grammaire
- de vocabulaire

- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, grammaire, expressions)
- ⇒ je m'entraîne régulièrement : je saisis toutes les occasions pour interagir oralement en classe (et même à l'extérieur)

6. Je ne tiens pas suffisamment compte de la ou des personnes à qui je m'adresse

- ⇒ je pense à utiliser le registre de langue approprié (tutoiement/vouvoiement, salutations...)

- soit aucune évolution tangible n'est constatée, auquel cas il convient de s'interroger sur la maîtrise des savoirs (lexique, règles grammaticales, syntaxe...) et de proposer aux élèves une remédiation portant sur les ressources lexicales et grammaticales proprement dites.

L'expression orale sans interaction : « Ma première expérience dans une famille d'accueil »

Étape 1 : exercice avant remédiation

- proposer aux élèves de réaliser un exercice d'expression orale sans interaction susceptible d'être évalué ;
- filmer l'interaction.

Contexte

Tu as passé une semaine en Angleterre/aux Pays-Bas/en Allemagne avec ta classe et tu as logé dans une famille d'accueil.

Tâche

À votre retour, votre professeur vous demande de faire un compte rendu oral de votre expérience au sein de la famille d'accueil (1 minute environ) en précisant :

- ce que vous avez apprécié et pourquoi ;
- ce que vous avez moins aimé et pourquoi.

Ton professeur te filmera et la vidéo sera projetée en boucle lors de la journée « portes ouvertes » de ton école.

Modalités

Tu disposes de 5 minutes de temps de préparation.

Tu peux noter quelques mots-clés (pas de phrases complètes à lire ou à mémoriser !).

Étape 2 : diagnostic

A l'aide des vidéos réalisées, noter les problèmes rencontrés par les élèves dans un tableau à double entrée, ce qui permet de visualiser le type de remédiation à mettre en place et d'identifier les élèves qui doivent en bénéficier.

Légende du tableau

Les chiffres et lettres entre parenthèses dans la première colonne renvoient au type de remédiation à mettre en place (cf. étape 3).

	Dubois	Jansen	Smith										
Contenu													
Longueur de la production (1a, 2)	X												
Respect du sujet (1a)			X										
Respect des conventions liées à une EOSI (non-verbal, registre de langue ...) (1e)		X											
Cohérence du contenu (agencement des idées) (1a)			X										
Structuration de la production (pauses, connecteurs) (1d, 1e)		X	X										
Langue													
Correction et/ou richesse grammaticale (1c, 1d)	X												
Correction et/ou richesse lexicale (1a, 1b)			X										

Étape 3 : travail de remédiation (mise en œuvre des stratégies d'expression orale sans interaction)

1. ÉLABORER UNE MIND MAP

a) Brainstorming des idées à développer

- Noter au tableau les suggestions des élèves (en langue cible).

Exemples :

J'ai logé dans une famille d'accueil en Angleterre/aux Pays-Bas/en Allemagne :

=> circonstances : *quand et combien de temps, dans quel cadre... ?*

=> ce que j'ai apprécié ou pas, et pourquoi : *relation avec les différents membres de la famille, confort du logement, nourriture, activités du soir, communication avec la famille...*

- Agencer les idées de façon cohérente (quelles idées sont à développer en premier lieu, par exemple)

J'ai logé dans une famille d'accueil en Angleterre/aux Pays-Bas/en Allemagne	Ce que j'ai apprécié (ou pas) et pourquoi
<p><u>Circonstances</u> Quand ? Dans quel cadre ? Voyage scolaire avec mon professeur d'anglais/de néerlandais/d'allemand, en avril, pendant une semaine...</p>	<p><u>Ce que j'ai apprécié :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- relations avec la famille : famille sympathique : enfants de mon âge, parents gentils- logement : chambre individuelle et confortable- activités du soir : jeux vidéo, vélo
	<p><u>Ce que je n'ai pas apprécié :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- nourriture : beaucoup de légumes, pas de gout, mélanges bizarres, lait/thé à tous les repas- communication avec la famille : ils parlaient trop vite, ils ne parlaient pas le français

b) Réflexion sur les ressources lexicales (à noter au tableau)

Exemples :

- verbes utiles pour exprimer le fait d'aimer ou pas (*to like, to dislike, to hate, houden van, dol/gek zijn op, een hekel hebben aan, (nicht) mögen, (nicht) lieben, (nicht)gern haben...*) ;
- adjectifs qualificatifs (*nice, good, friendly, tasty, sympathiek, vriendelijk, slecht/goed, schön, toll, freundlich, sympathisch, nett, schlecht, gut...*) ;
- ...

c) Réflexion sur les ressources grammaticales (à noter au tableau) et leurs règles de formation et d'emploi

Exemples : temps du passé (en fonction des langues), les subordonnées avec *omdat, because* ou *weil...*

d) Réflexion sur les connecteurs (à noter au tableau) et leurs règles d'emploi

Exemple : *want, omdat, maar, bovendien, because, and, but, und, aber...*

e) Réflexion sur les conventions de l'expression orale sans interaction en s'aidant de la vidéo

- formes d'adresse (*Hello, Hoi, Goeiedag...*)
- présence (éventuelle) d'une introduction/conclusion
- brèves pauses entre les différents sujets abordés
- registre de langue adapté
- non-verbal : le regard, la posture...
- ...

2. ÉTOFFER UNE PRODUCTION INSUFFISANTE

- a) Utiliser une vidéo trop courte de l'étape 1 et montrer aux élèves comment étoffer la production en ajoutant des mots (compléments d'information, exemples, justifications, anecdotes...).

Exemple d'une production d'élève (35 secondes) :

"Hello,

I stayed with a host family. It was nice. The parents were friendly and there were 3 children. I had a big room. And we played videogames every evening. But the food was not good and I didn't understand very well. Voilà."

b) Demander aux élèves d'étoffer la production en ajoutant des mots (compléments d'information, exemples, justifications, anecdotes...), par exemple en arrêtant le film après chaque phrase.

Exemple (1 minute 15 secondes) :

"Hello,

I went to England with my teacher. I stayed with a host family for 1 week. It was really nice. The parents were friendly because they were interested in my activities. And there were 3 children: 2 very pretty girls and 1 boy of my age. I had a big room with my own television. And we played videogames every evening: it was fun. But the food was not good. There is no salt in England. And they always drink tea. Another problem: I didn't understand them very well because they spoke too fast. But it was a nice experience".

3. UTILISER DES STRATÉGIES DE SUBSTITUTION (simplification, paraphrase...)

Comme les élèves s'évertuent souvent à traduire littéralement à partir de leur langue maternelle avec le risque d'être bloqués par leur connaissance insuffisante de la langue cible, il peut être utile de les entraîner à utiliser des stratégies de substitution pour simplifier/paraphraser leur discours.

Exemples :

« Ma chambre était spacieuse » peut devenir :

=> « J'avais une grande chambre ».

=> "*I had a big room*".

« J'avais des difficultés à les comprendre parce qu'ils parlaient trop vite » peut devenir :

=> « Je ne les comprenais pas très bien parce qu'ils parlaient trop vite ».

=> "*I didn't understand them very well because they spoke too fast*".

« J'ai passé une semaine en Angleterre dans le cadre d'un voyage scolaire » peut devenir :

=> « J'ai passé une semaine en Angleterre avec mon professeur d'anglais et les élèves de ma classe ».

=> "*I spent one week in England with my teacher and my schoolmates*".

Étape 4 : exercice après remédiation

1. Fournir aux élèves la check-list ci-dessous reprenant les éléments à prendre en compte avant la production orale.

Lors de la préparation de l'exercice, vérifie que tu as pensé aux éléments suivants en cochant les cases correspondantes

Respect du sujet et de la consigne	<input type="checkbox"/>
Agencement/regroupement des idées	<input type="checkbox"/>
Utilisation de mots liens	<input type="checkbox"/>
Reformulation/simplification (si nécessaire)	<input type="checkbox"/>
Adoption d'une attitude adéquate (mimique, intonation...)	<input type="checkbox"/>
Utilisation d'un registre de langue adapté (tutoiement/vouvoiement...)	<input type="checkbox"/>
Utilisation d'une grammaire correcte et variée (accords, place des mots, formation et emploi des temps, structures de phrases...)	<input type="checkbox"/>
Utilisation d'un vocabulaire correct et varié	<input type="checkbox"/>

2. Proposer aux élèves de réaliser à nouveau la tâche.

Étape 5 : comparaison des productions avant et après remédiation

1. Demander aux élèves de visionner leurs deux productions.
2. En fonction de l'âge/la maturité des élèves :
 - a. leur demander de, ou les aider à, comparer leurs deux productions à l'aide de la check-list-ci-dessus ;
 - b. sur la base de cette check-list, faire compléter la fiche d'autoévaluation suivante :

Lors d'un exercice d'expression orale sans interaction, quelle(s) difficulté(s) rencontres-tu généralement ? Mets une croix devant les affirmations qui te concernent.	
<input type="checkbox"/>	1. J'ai des idées mais je ne parviens pas à les exprimer
<input type="checkbox"/>	2. Je ne trouve pas (assez) d'idées à développer en rapport avec la tâche
<input type="checkbox"/>	3. J'ai exprimé toutes mes idées, j'ai bien respecté la consigne mais ma production n'est pas assez longue
<input type="checkbox"/>	4. Je ne parviens pas à organiser mes idées
<input type="checkbox"/>	5. Je parviens à exprimer mes idées mais je commets beaucoup de fautes - de grammaire - de vocabulaire
<input type="checkbox"/>	6. Je ne tiens pas suffisamment compte de la ou des personnes à qui je m'adresse (je ne fais pas attention à mon niveau de langue, au tutoiement/vouvoiement)
<input type="checkbox"/>	7. Mon non-verbal (intonation, mimiques...) ne reflète pas le contenu de mon message (par exemple : j'annonce une bonne nouvelle avec un air triste)

- c. tirer les conclusions qui s'imposent :

➤ soit les stratégies ont permis aux élèves d'améliorer leurs performances et la fiche de remédiation ci-après leur servira de soutien à l'avenir ;

En fonction des éléments cochés, voici quelques pistes qui pourraient t'aider à améliorer tes compétences en expression orale sans interaction :

1. J'ai des idées mais je ne parviens pas à les exprimer

- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, expressions utiles, grammaire)
- ⇒ je recours aux stratégies de communication (simplifier, paraphraser, utiliser des synonymes, joindre le geste à la parole, utiliser les mimiques...)
- ⇒ je m'entraîne régulièrement : je saisis toutes les occasions pour m'exprimer oralement en classe (et même à l'extérieur)

2. Je ne trouve pas (assez) d'idées à développer en rapport avec la tâche

- ⇒ je réalise une « mind map » : avant de commencer à parler, je fais une liste de mots-clés, d'expressions, d'idées que je pourrais utiliser dans ma production
- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, grammaire, expressions utiles)

3. J'ai exprimé toutes mes idées, j'ai respecté la consigne mais ma production n'est pas assez longue

- ⇒ j'enrichis ma production d'exemples, de détails supplémentaires, d'anecdotes...
- ⇒ j'enrichis ma production au moyen de compléments (temps, lieu, ...), d'adjectifs (beau, grand, magnifique, gentil...), d'adverbes (beaucoup, très, vraiment,...), de subordinées (cause, temps...)

4. Je ne parviens pas à organiser mes idées

- ⇒ je classe les idées de ma mind map de manière logique (selon un ordre chronologique, par thème...)
- ⇒ je prévois (éventuellement) une introduction et une conclusion
- ⇒ je prévois des mots-liens
- ⇒ je prévois des pauses entre les idées importantes

5. Je parviens à exprimer mes idées mais je commets beaucoup de fautes

**- de grammaire
- de vocabulaire**

- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, grammaire, expressions)
- ⇒ je demande à mon professeur de me donner des exercices (que je lui fais corriger : par exemple, enregistrer une production sur un MP3)

6. Je ne tiens pas suffisamment compte de la ou des personnes à qui je m'adresse

- ⇒ je pense à utiliser le registre de langue approprié (tutoiement/vouvoiement, salutations...)
- ⇒ en présence d'un public :
 - je pense à regarder mon auditoire
 - je pense à adopter une posture correcte (me tenir droit, ne pas mettre les mains en poches...)

7. Mon non-verbal (intonation, mimiques...) ne reflète pas le contenu de mon message (par exemple : j'annonce une bonne nouvelle avec un air triste)

- ⇒ j'essaye d'être le plus naturel possible en adaptant mon non-verbal à la situation

- soit aucune évolution tangible n'est constatée, auquel cas il convient de s'interroger sur la maîtrise des savoirs (lexique, règles grammaticales, syntaxe...) et de proposer aux élèves une remédiation portant sur les ressources lexicales et grammaticales proprement dites.

L'expression écrite : « Un week-end à Venise »

Étape 1 : exercice avant remédiation

Proposer aux élèves de réaliser un exercice d'expression écrite susceptible d'être évalué.
Exemple :

Contexte

Tu as passé un week-end à Venise et tu es vraiment déçu de ton séjour.

Tâche

Tu écris un mail à ton correspondant pour lui raconter ton séjour et lui faire part des problèmes rencontrés (entre 90 et 120 mots).

Modalités

Tu disposes de 50 minutes. L'utilisation du dictionnaire est interdite.

Au terme de cette première étape, reprendre les copies, les corriger mais ne pas les remettre aux élèves.

Étape 2 : diagnostic

Noter les problèmes rencontrés par les élèves dans un tableau à double entrée. Cela permet de visualiser le type de remédiation à mettre en place et d'identifier les élèves qui doivent en bénéficier.

Légende du tableau

Les chiffres et lettres entre parenthèses dans la première colonne renvoient au type de remédiation à mettre en place (cf. étape 3).

	Dubois	Jansen	Smith																
Contenu																			
Longueur du texte (1a, 2)	X																		
Respect du sujet (1a)			X																
Respect du type de production (mail, lettre formelle...) (1e)		X																	
Cohérence du contenu (agencement des idées) (1a)			X																
Structuration textuelle (ponctuation, découpage, connecteurs) (1d, 1e)		X	X																
Langue																			
Correction et/ou richesse grammaticale (1c, 1d)	X																		
Correction et/ou richesse lexicale (1a, 1b)			X																

Étape 3 : travail de remédiation (mise en œuvre des stratégies d'écriture)

1. ÉLABORER UNE MIND MAP

a) Brainstorming des idées à développer

- Noter au tableau les suggestions des élèves (en langue cible)

Exemples :

Je suis parti à Venise

=> Quand ? Avec qui ? Moyen(s) de transport ? Logement ? Nourriture ?

Activités/visites ? Météo ?...

Je suis déçu parce que

=> Météo ? Activités ? Accueil ? Files d'attente ? ...

- Agencer les idées de façon cohérente (quelles idées sont à développer en premier lieu, par exemple) ;

Je suis parti à Venise	Je suis déçu parce que
Quand ? Le week-end dernier, pendant les vacances...	
Avec qui ? Ma famille, des amis, ma classe...	
Comment ? En train, en car, en voiture...	Le train avait beaucoup de retard (en raison de problèmes techniques). Il y avait des embouteillages sur l'autoroute (à cause d'un accident). Le voyage en car était très long/je suis malade quand je voyage en car.
Logement ? À l'hôtel, dans une auberge de jeunesse	La chambre était petite, sale / le lit n'était pas confortable/ le personnel n'était pas sympa/l'hôtel n'était pas bien situé/l'auberge de jeunesse était bruyante ...
Activités et visites ? La Basilique, des musées (Guggenheim ...), visite de la ville à pied ou en car, soirée au théâtre, balade en gondole, shopping...	Basilique : longue file d'attente, ticket d'entrée trop cher Musées : ennuyeux Shopping : très cher, pas assez de temps... Visite de la ville à pied : très fatigant, pénible en raison de la météo...
Météo ? Pluvieux et froid / très (trop) chaud	La balade en gondole n'était pas chouette sous la pluie ...

b) Réflexion sur les ressources lexicales (à noter au tableau)

Exemples : termes utiles pour exprimer la déception (*unfortunately, jammer genoeg, leider...*)

c) Réflexion sur les ressources grammaticales (à noter au tableau) et leurs règles de formation et d'emploi

Exemples : temps du passé (en fonction de la langue cible), les subordonnées avec *omdat, because* ou *weil...*

d) Réflexion sur les connecteurs (à noter au tableau) et leurs règles d'emploi

Exemple : *want, omdat, maar, bovendien, because, and, but, und, aber...*

e) Réflexion sur les conventions d'écriture

- formes d'adresse (*Hello, Dear..., Geachte..., Hoi, Beste..., Liebe(r)...*)
- présence (éventuelle) d'une introduction/conclusion
- découpage (éventuel) en paragraphes (en fonction du brainstorming)

2. ÉTOFFER UNE PRODUCTION INSUFFISANTE

a) Les élèves reçoivent un texte qu'ils doivent « allonger ». Il peut s'agir d'un texte rédigé par le professeur ou, s'il s'agit d'une correction, on peut partir de la production d'un élève (qui ne doit pas se sentir « stigmatisé »).

Exemple de texte de base (94 mots) :

Beste Karien,

Vorig weekeind ben ik met mijn familie naar Venetië gegaan. We zijn met de trein gegaan. De trein was heel laat! We hebben in een hotel gelogeerd. De kamer was heel klein en het bed was niet comfortabel. Het personeel was niet aangenaam. We zijn naar de Basiliek gegaan. Er was een lange file. We hebben ook het Guggenheim museum bezocht: Het was vervelend. We hebben een gondeltocht gemaakt maar het was niet leuk omdat het koud was en het regende. We hebben ook gewinkeld maar alles was heel duur!

Tot schrijfs,

Tom

b) Demander aux élèves d'étoffer le texte en ajoutant des mots (compléments d'information, exemples, justifications, anecdotes...).

Exemple de texte étoffé (145 mots) :

Beste Karien,

Alles goed met jou?

Vorig weekend ben ik met mijn ouders naar Venetië gegaan. We zijn met de trein gegaan. De trein had een vertraging van 2 uur! We hebben in een hotel gelogeerd. De kamer was heel klein (2 meter op 3) en het bed was niet comfortabel. De badkamer was ook heel klein. Bovendien was het personeel niet aangenaam. Eerst zijn we naar de Basiliek gegaan. Er was een lange file: we hebben 1 uur gewacht om onze biljetten te kopen. Daarna hebben we ook het Guggenheim museum bezocht. Het was vervelend. De tweede dag hebben we een gondeltocht op de grachten gemaakt maar het was niet leuk omdat het koud was en het regende. We hebben ook gewinkeld. Er zijn veel mooie winkels in Venetië maar alles was heel duur.

En jij? Ben je al naar Venetië gegaan?

Tot schrijfs,

Tom

3. UTILISER DES STRATÉGIES DE SUBSTITUTION (simplification, paraphrase...)

Comme les élèves s'évertuent souvent à traduire littéralement à partir de leur langue maternelle avec le risque d'être bloqués par leur connaissance insuffisante de la langue cible, il peut s'avérer utile de les entraîner à utiliser des stratégies de substitution pour simplifier/paraphraser leur discours.

Exemples :

« En raison de problèmes techniques, le train avait 2 heures de retard » peut devenir :

=> « Nous sommes arrivés 2 heures en retard car le train avait des problèmes techniques ».

=> *"We zijn 2 uur te laat aangekomen want de trein had technische problemen".*

« Il y avait des embouteillages sur l'autoroute à cause d'un accident » peut devenir :

=> « Il y avait de longues files sur l'autoroute parce qu'il y avait un accident ».

=> *"There were long queues on the motorway because there was an accident".*

L'hôtel n'était pas bien situé peut devenir :

=> « L'hôtel était loin de tout / loin du centre ».

=> *"Het hotel was ver van alles/ ver van het centrum".*

« La visite de la ville en gondole était pénible à cause de la pluie et du froid » peut devenir :

=> « Nous avons visité la ville en bateau mais ce n'était pas chouette parce qu'il faisait pluvieux et froid ».

=> *"We visited the town by boat but it was not nice because it was rainy and cold".*

Étape 4 : exercice après remédiation

1. Proposer aux élèves de réaliser à nouveau la tâche.
2. Demander aux élèves de confronter leur production à la check-list ci-dessous reprenant les différentes étapes de la remédiation et d'apporter les améliorations éventuelles.

CHECK-LIST	
Réponds par oui/non aux questions suivantes afin de vérifier si les critères de qualité de ta production ont été respectés :	
Ai-je respecté la longueur du texte ?	oui – non
Ai-je respecté le sujet (voir mind map)?	oui – non
Ai-je respecté le type d'écrit (mail, lettre, sms, article...)?	oui - non
Ai-je utilisé le bon registre de langue (tutoiement/vouvoiement...)	oui – non
Ai-je agencé les idées de manière logique ?	oui – non
Ai-je utilisé, si nécessaire, les formes de salutations adéquates ?	oui – non
Ai-je pensé, si nécessaire, à une introduction/conclusion éventuelle ?	oui – non
Ai-je divisé mon texte en paragraphes ?	oui – non
Ai-je utilisé la ponctuation adéquate?	oui – non
Ai-je utilisé des mots liens ?	oui – non
Ai-je vérifié la correction et la richesse de la grammaire (accords, place des mots, formation et emploi des temps, structures de phrase...) ?	oui – non
Ai-je utilisé un vocabulaire correct et varié ?	oui – non

3. Reprendre les copies.

Étape 5 : comparaison des productions avant et après remédiation

1. Remettre à chaque élève les deux productions corrigées.
2. En fonction de l'âge/la maturité des élèves :
 - a. leur demander de, ou les aider à, comparer leurs deux productions sur la base de la check-list ci-dessus et compléter la fiche d'autoévaluation ci-dessous.

Fiche d'autoévaluation	
Lors d'un exercice d'expression écrite, quelle(s) difficulté(s) rencontres-tu généralement ? Mets une croix devant les affirmations qui te concernent.	
<input type="checkbox"/>	1. J'ai des idées mais je ne parviens pas à les exprimer
<input type="checkbox"/>	2. Je ne trouve pas (assez) d'idées à développer en rapport avec la tâche
<input type="checkbox"/>	3. Je ne parviens pas à structurer mon texte (organiser mes idées)
<input type="checkbox"/>	4. J'ai exprimé toutes mes idées, j'ai bien respecté la consigne mais mon texte n'est pas assez long
<input type="checkbox"/>	5. Je parviens à exprimer mes idées mais je commets beaucoup de fautes <ul style="list-style-type: none">- de grammaire- de vocabulaire- d'orthographe

- b. tirer les conclusions qui s'imposent :

- soit les stratégies ont permis aux élèves d'améliorer leurs performances et la fiche de remédiation ci-après leur servira de soutien à l'avenir.

FICHE DE REMÉDIATION

En fonction des éléments cochés, voici quelques pistes qui pourraient t'aider à améliorer tes compétences en expression écrite :

1. J'ai des idées mais je ne parviens pas à les exprimer

- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, expressions utiles, grammaire)
- ⇒ je recours aux stratégies de communication (simplifier, paraphraser, utiliser des synonymes, ...)
- ⇒ je m'entraîne régulièrement : j'écris un petit paragraphe et je demande à mon professeur de le corriger

2. Je ne trouve pas (assez) d'idées à développer en rapport avec la tâche

- ⇒ je réalise une « mind map » : avant de commencer à rédiger, je mets par écrit sur ma feuille de brouillon toutes les idées qui me viennent à l'esprit quand je lis la consigne ; je fais une liste de mots, d'expressions que je pourrais utiliser dans mon texte
- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, grammaire, expressions utiles)

3. Je ne parviens pas à structurer mon texte (organiser mes idées)

- ⇒ je classe les idées de ma mind map de manière logique (selon un ordre chronologique, par thème...)
- ⇒ je prévois (éventuellement) une introduction et une conclusion
- ⇒ j'organise mon texte en paragraphes
- ⇒ j'ajoute des mots-liens
- ⇒ je vérifie la ponctuation

4. J'ai exprimé toutes mes idées, j'ai respecté la consigne mais mon texte n'est pas assez long

- ⇒ j'enrichis mon texte au moyen de compléments (temps, lieu...), d'adjectifs (beau, grand, magnifique, gentil, ...), d'adverbes (beaucoup, très, vraiment...), de subordinées (cause, temps...)
- ⇒ j'enrichis mon texte d'exemples, de détails supplémentaires, d'anecdotes...

5. Je parviens à exprimer mes idées mais je commets beaucoup de fautes

- de grammaire
- de vocabulaire
- d'orthographe

- ⇒ je relis attentivement ma copie en me concentrant sur la correction de la langue
- ⇒ je revois les savoirs et savoir-faire (vocabulaire, grammaire, expressions) et je demande à mon professeur de me donner des exercices (que je lui fais corriger)
- ⇒ je corrige soigneusement mes contrôles d'expression écrite pour ne pas répéter les mêmes erreurs

- soit aucune évolution tangible n'est constatée, auquel cas il convient de s'interroger sur la maîtrise des savoirs (lexique, règles grammaticales, syntaxe...) et de proposer aux élèves une remédiation portant sur les ressources lexicales et grammaticales proprement dites.

La compréhension à l'audition : "Asking information about a city bus tour"

Étape 1 : exercice avant remédiation

Proposer aux élèves de réaliser un exercice d'audition susceptible d'être évalué (2 écoutes minimum).

Script (http://www.examenglish.com/KET/ket_listening_part4.htm) :

Teacher: Hello. I'd like some information about the city tours please.

Man: Certainly. The tours will take you by bus to all the most famous places in the city. You can get off the bus if you like, and you can get on the next tour bus that passes.

Teacher: How often are the tours?

Man: They leave every fifteen minutes.

Teacher: And what time is the last tour of the day?

Man: Half past five. So, if you go on that tour, you won't be able to get off the bus and get on a later one.

Teacher: How much are the tickets?

Man: They're ten pounds for adults and five pounds for children under 16.

Teacher: Fine. Can I buy tickets on the bus?

Man: No, you can't. You need to get tickets from the Tour Bus office. Do you know where that is?

Teacher: No, I don't.

Man: It's on Wrexham Street.

Teacher: Wrexham Street?

Man: Yes, that's W – R – E – X – H – A – M. The office is open from nine in the morning until five in the afternoon.

Teacher: Great. And do the buses leave from outside the office?

Man: No, the buses leave from the City Hall.

Teacher: Okay. Thanks for your help.

Contexte

Ton professeur d'anglais organise une excursion à Canterbury et a besoin de renseignements sur les visites de la ville en bus touristique. Elle décide de téléphoner à l'office du tourisme de la ville. Elle a activé le haut-parleur de son GSM afin que vous puissiez entendre la conversation : ce sera un bon exercice d'entraînement !

Tâche

Écoute la conversation et note en français les informations dont vous avez besoin sur le document ci-dessous préparé au préalable.

Modalités

Tu auras droit à 2 écoutes : 1 globale et 1 séquencée.

Les informations dont nous avons besoin pour prendre le bus touristique :

- *prix des tickets :*
- *horaire des bus :*
- *lieu(x) de vente des tickets :*
- *lieu(x) de départ :*
- *itinéraire :*
- *autre(s) information(s) éventuelle(s) :*

Au terme de cette première étape, reprendre la feuille-réponse des élèves.

Étape 2 : mise en œuvre des stratégies d'écoute

1. **Anticiper dans la conversation les mots-clés en fonction de la tâche ; noter les propositions des élèves au tableau (voir exemples ci-après) et attirer leur attention sur leur manque de logique éventuel :**
 - **prix** : *pounds (et pas euros), adults, children, number of people, figures, discounts, groups, how much, cost, price...*
 - **horaire** : *time, ...o'clock, ... past..., ... to ..., departure, morning, afternoon, noon, every...*
 - **lieu/vente tickets** : *office, station, street, address, near/in front of..., bus stop,...*
 - **lieu de départ** : *station, bus stop, market, buildings (church, city hall...), to leave*
 - **itinéraire** : *monuments, buildings (museums, church, cathedral ...)*
 - **autres informations** : *guide, duration, audioguides, language, type of bus...*

2. Proposer une nouvelle écoute et demander aux élèves de repérer, en fonction de l'exercice précédent :

- a. les mots-clés qu'ils comprennent ;
- b. les mots qui leur semblent importants mais qu'ils ne comprennent pas.

3. Après l'écoute, noter au tableau les termes repérés par les élèves et attirer leur attention sur leur manque de logique éventuel :

- mots-clés probablement reconnus par les élèves :
 - o **prix** : *pounds, adults, children, under 16, how much*
 - o **horaire** : *every 15 minutes, half past five, morning*
 - o **lieu de vente** : *office, buy, street*
 - o **lieu de départ** : néant (à moins d'avoir été enseigné au préalable, il est probable que les élèves ne connaissent pas le terme "city hall")
 - o **itinéraires** : néant (à moins d'avoir été enseigné au préalable, il est probable que les élèves ne reconnaissent pas l'adjectif "famous")
 - o **autres informations** : néant (à moins d'avoir été enseignées au préalable, il est probable que les élèves ne connaissent pas les expressions "to get on/off the bus")
- mots-clés éventuellement repérés mais non compris par les élèves :
 - o *city hall, famous places, la colocation "tour bus office"*.

4. Demander aux élèves d'essayer de deviner le sens des mots/groupes de mots en fonction de leur forme et/ou du contexte :

- o *city hall* ⇔ *sport hall*, « hall de la ville » ;
- o *famous* ⇔ *fame*, transparence à l'écrit ;
- o *tour bus office* : le « bureau des bus des excursions/voyages » (faire penser aux "tour operators").

Remarques :

- si les élèves parviennent à repérer un nombre suffisant de mots-clés, vous pouvez passer à l'étape 3 ;
- dans le cas contraire, les pistes de remédiation suivantes peuvent être envisagées :
 - o les élèves ne repèrent pas des groupes de mots qui forment un tout (exemples : *to get off the bus / every fifteen minutes*) : fournir un script sans espace ni ponctuation afin que l'élève puisse séparer les mots en fonction de leur sens et ajouter des signes de ponctuation en fonction des pauses ou de l'intonation ;
 - o les élèves ne reconnaissent pas les termes parce que leur propre prononciation est erronée (*famous* aurait été prononcé « famousse ») : proposer aux élèves d'écouter le document avec le script sous les yeux et de souligner les mots qu'ils

- auraient prononcés différemment afin de leur faire prendre conscience de leurs erreurs ;
- o les élèves ne comprennent pas parce qu'ils ont manifestement des lacunes lexicales et/ou grammaticales : vérifier leur méthode de mémorisation et/ou proposer des exercices de révision des ressources lexicales et grammaticales.

Étape 3 : exercice après remédiation

Proposer une dernière écoute et demander aux élèves de réaliser à nouveau la tâche en complétant un nouveau tableau.

Les informations dont nous avons besoin pour prendre le bus touristique
- <i>Prix des tickets :</i>
- <i>Horaire des bus :</i>
- <i>Lieu(x) de vente des tickets :</i>
- <i>Lieu(x) de départ :</i>
- <i>Itinéraire :</i>
- <i>Autre(s) information(s) éventuelles :</i>

Demander aux élèves de vérifier la plausibilité de leurs réponses en fonction :

- des hypothèses émises (les prix sont exprimés en livres et pas en euros) ;
- de leur connaissance du monde (exemple : un prix par personne de 5000 livres serait absurde).

Étape 4 : comparaison de la production avant et après remédiation

1. Remettre à chaque élève les réponses attendues et le script ainsi que le tableau complété à l'étape 1.

RÉPONSES ATTENDUES

Les informations dont nous avons besoin pour prendre le bus touristique
- Prix des tickets : 10£ pour les adultes, 5£ pour les enfants de moins de 16 ans
- Horaire des bus : départ toutes les 15 minutes, dernier départ à 17h30
- Lieu(x) de vente des tickets : bureau des circuits touristiques en bus (Wrexham Street)
- Lieu(x) de départ : l'hôtel de ville
- Itinéraire : l'itinéraire passe par tous les endroits connus de la ville
- Autre(s) information(s) éventuelles : on peut descendre du bus quand on veut et remonter dans le suivant

2. En fonction de l'âge/la maturité des élèves:
 - a. leur demander de, ou les aider à, comparer leurs deux productions au regard des réponses attendues et compléter leur fiche d'autoévaluation suivante :

FICHE D'AUTO-ÉVALUATION

Lors d'une compréhension à l'audition, identifies-tu généralement :

1. le sens général du message : oui – non
2. les informations principales (*qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi*) : oui - non
3. les détails éventuels : oui - non

Si tu as répondu «non» à certaines de ces sous-questions, coche les éléments ci-dessous qui pourraient expliquer tes difficultés :

1. j'ai repéré des mots mais je ne connaissais pas leur signification :
2. je n'ai pas repéré des mots que je connaissais pourtant bien à cause :
 - a. de la prononciation
 - b. du débit trop rapide
 - c. de l'accent trop marqué
3. je ne parviens pas à repérer les mots-clés
4. je ne repère pas les groupes de mots qui forment un tout
5. je suis gêné par des structures de phrases trop complexes
6. je ne reconnais pas certaines structures grammaticales
7. mes réponses ne sont pas toujours logiques, plausibles

b. tirer les conclusions qui s'imposent :

- soit les stratégies ont permis aux élèves d'améliorer leurs performances et la fiche de remédiation ci-après leur servira de soutien à l'avenir ;

FICHE DE REMÉDIATION

En fonction des éléments cochés, voici quelques pistes qui pourraient t'aider à améliorer ta compréhension :

- 1. J'ai repéré des mots mais je ne connaissais pas leur signification :**
 - a) *une étude plus approfondie du vocabulaire s'impose. Ton professeur te donnera quelques pistes pour améliorer ta méthode de travail ;*
 - b) *essaie de déduire leur signification en fonction du contexte ou de leur forme (racine, mots composés, préfixes/suffixes, etc.).*
- 2. Je n'ai pas repéré des mots que je connaissais pourtant bien à cause :**
 - a) *de la prononciation :*
 - i. *écoute le document en lisant le script ;*
 - ii. *pour essayer d'améliorer ta propre prononciation, souligne les mots que tu aurais prononcés différemment et vérifie leur phonétique dans le dictionnaire ou dans une application en ligne.*
 - b) *du débit trop rapide et/ou de l'accent trop marqué :*
 - i. *écoute le plus souvent possible des documents du CD de ton manuel en lisant le script ;*
 - ii. *tu peux aussi trouver des documents sonores et leur script sur Internet. Ton professeur pourra te donner une liste de sites intéressants.*
- 3. Je ne parviens pas à repérer les mots-clés :**
 - a) *à l'aide du titre, du contexte et de la tâche, anticipe le contenu du document et les mots-clés qui pourraient y figurer ;*
 - b) *sois attentif aux mots qui se répètent.*
- 4. Je ne repère pas les groupes de mots qui forment un tout :**
 - a) *tu pourras progresser en suivant les conseils repris sous les numéros 1 et 2 ci-dessus ;*
 - b) *tu peux également demander à ton professeur de te fournir un exercice qui te permettra de travailler sur les groupes de mots.*
- 5. Je suis gêné par des structures de phrases trop complexes :**
 - a) *tu as probablement des lacunes grammaticales. Revois bien ton cours de grammaire et, si nécessaire, demande des explications et des exercices à ton professeur.*
- 6. Je ne reconnais pas certaines structures grammaticales :**
 - a) *voir le point 5 précédent.*
- 7. Mes réponses ne sont pas toujours logiques, plausibles :**
 - a) *vérifie que les hypothèses que tu avais imaginées en lisant la consigne sont bien présentes dans le document sonore ;*
 - b) *vérifie que tes réponses sont plausibles par rapport à la consigne (tâche, contexte) ;*
 - c) *vérifie que tes réponses sont « réalistes » (par exemple : pas de numéro de téléphone à 18 chiffres, pas de tour Eiffel à Londres, pas de petite amie âgée de 80 ans, etc.) ;*
 - d) *sois attentif à tous les éléments qui pourraient te mettre sur la voie (intonation exprimant la colère, la joie, la déception, etc. ; bruits de fond : trafic, couverts, musique, etc. ; nombre d'intervenants et leurs caractéristiques : fille/garçon, âge, niveau de langue, etc.).*

- soit aucune évolution tangible n'est constatée, auquel cas il convient de s'interroger sur la maîtrise des savoirs (lexique, règles grammaticales, syntaxe...) et de proposer aux élèves une remédiation portant sur les ressources lexicales et grammaticales proprement dites.

La compréhension à la lecture : “Surfing holiday”

http://www.examenglish.com/A2/A2_reading_accommodation.htm

Étape 1 : exercice avant remédiation

Proposer aux élèves de réaliser un exercice de lecture susceptible d'être évalué.

To: Ellie Crest

Subject: Surfing Holiday

Hi Ellie,

I'm so pleased you can come surfing in August! Paul, Rose and Kevin are coming too, so there will be five of us. We've decided to return to New Sands, because the surf board hire is so cheap there.

I'm starting to think about accommodation. We won't camp again after last year! I hated staying in a tent in all that rain!

Kevin wants to hire a caravan. There are some nice ones with 3 bedrooms, showers and cooking facilities. The problem is, none of the caravan parks take short bookings in the summer. The minimum stay is a week. It's a shame because there are several nice parks near the beach.

There's a youth hostel in New Sands. It's the cheapest option after camping, and there's a big kitchen and dining room where we can cook. The problem is, accommodation is in dormitories and I don't want to sleep with strangers.

There are a few guest houses in New Sands. Some have triple rooms, so we'd only need to book two rooms. They're not expensive, but we wouldn't be able to cook there. We'd have to eat out at restaurants, or eat sandwiches for every meal! We'll have to book soon if we choose that option, because many guest houses are already full. The hotels in New Sands are far too expensive, even though I'd love to stay at the Sunrise Pavilion with its rooftop pool!

The final option is to rent a cottage. Few cottages offer mid-week breaks in summer, but I found one. It has three bedrooms - a double, a single and a twin, so two of us would have to share a bed! There's a big well-equipped kitchen diner. The problem is, it's 5 miles from the beach, so we'd have to take the bus twice a day. And it's also more expensive!

Let me know which option you prefer.

Cheers

Natalie

Contexte

L'été prochain, tu pars faire du surf avec ta correspondante Natalie et trois de ses amis. Natalie, qui s'est renseignée sur les différentes formules de logement, t'a écrit ce mail. Elle te demande de l'aider à choisir la meilleure option.

Tâche

Lis le mail de Natalie et note (en français) les avantages et inconvénients des formules proposées par Natalie et qui sont possibles afin de disposer de toutes les informations pour faire un choix. Complète à cet effet le tableau ci-dessous.

Modalités

Tu disposes de 50 minutes et tu peux utiliser le dictionnaire pendant 10 minutes.

Type de logement	Avantages	Inconvénients

Au terme de cette première étape, reprendre la feuille-réponse des élèves.

Étape 2 : mise en œuvre des stratégies de lecture

1. Demander aux élèves d'anticiper le contenu du mail de Natalie en fonction de la tâche :

- ⇒ différentes formules de logement susceptibles d'être évoquées par les élèves : camping, location d'un appartement, auberge de jeunesse, hôtel...
- ⇒ avantages et inconvénients de chaque formule : prix, confort...

2. Demander aux élèves de repérer les parties du texte en fonction des titres, sous-titres, paragraphes... :

- ⇒ dans ce cas-ci, les renvois à la ligne sont pertinents.

3. Demander aux élèves de lire le mail et de :

a. repérer les mots-clés en fonction du contexte, de la tâche et des hypothèses émises au point 1 :

- i. formules de logement : *youth hostel, guest house, caravan, cottages, tent, accommodation...* ;
- ii. avantages et inconvénients : *expensive, cheap, problem, double, single, well-equipped, to cook, to eat out...*

b. surligner les mots qu'ils ne comprennent pas et essayer d'en deviner la signification en s'aidant du contexte ou de leur forme :

- i. en fonction du contexte : *accommodation* (« *accommodation in dormitories* »)... ;
- ii. en fonction de leur forme : *guest house, strangers...* ;
- iii. si prévu dans les modalités de l'épreuve, demander aux élèves de consulter le dictionnaire.

4. Demander aux élèves de relire le mail et de :

- a. confronter leurs hypothèses au texte (y a-t-il d'autres formules auxquelles ils n'avaient pas pensé : chambre d'hôte, par exemple ? Ou, au contraire, les élèves ont-ils pensé à des éléments non présents dans le texte : l'appartement, par exemple ?) ;
- b. confronter leurs hypothèses au contexte et à la tâche afin d'éliminer les éléments intrus éventuels (exemple : la tente, bien que constituant une formule de logement envisageable dans l'absolu, doit être éliminée car elle ne fait pas partie des propositions de Natalie et, donc, de la tâche).

Étape 3 : exercice après remédiation

Demander aux élèves de réaliser à nouveau la tâche en complétant un nouveau tableau.

Type de logement	Avantages	Inconvénients

Demander aux élèves de vérifier la plausibilité de leurs réponses en fonction :

- des hypothèses émises ;
- de leur connaissance du monde (« louer un cottage est moins cher que séjourner dans une auberge de jeunesse » serait peu plausible...).

Étape 4 : comparaison des productions avant et après remédiation

1. Remettre à chaque élève les réponses attendues ainsi que le tableau complété à l'étape 1.

RÉPONSES ATTENDUES

Auberge de jeunesse

+ bon marché possibilité de cuisiner et de manger (cuisine et salle à manger)	- logement dans des dortoirs : on dort avec des étrangers
-----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

Chambres d'hôte

+ pas trop cher (2 chambres triples suffisent)	- pas de possibilité de cuisiner : il faudra toujours manger au restaurant ou se contenter de sandwiches
----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Location d'un cottage

+ cuisine bien équipée	- 3 chambres, donc 2 personnes vont devoir partager un lit plus cher situé à 5 miles de la plage : il faudra prendre le bus 2 fois par jour
----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. En fonction de l'âge/la maturité des élèves :
- a. leur demander de, ou les aider à, comparer leurs deux productions au regard des réponses attendues et compléter la fiche d'autoévaluation ci-dessous ;

Fiche d'autoévaluation	
Lors d'une compréhension à la lecture, identifies-tu généralement :	
1. le sens général du message :	oui – non
2. les informations principales (qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi) :	oui – non
3. les détails éventuels :	oui – non
Si tu as répondu « non » à certaines de ces sous-questions, coche les éléments ci-dessous qui pourraient expliquer tes difficultés :	
1. je n'anticipe pas le contenu du texte :	<input type="checkbox"/>
2. Je pense repérer les mots-clés mais je ne les comprends pas	<input type="checkbox"/>
3. je ne parviens pas à repérer les mots-clés	<input type="checkbox"/>
4. je me bloque dès que je rencontre un mot (ou un groupe de mots, une phrase) que je ne comprends pas	<input type="checkbox"/>
5. je ne repère pas les groupes de mots qui forment un tout	<input type="checkbox"/>
6. je suis gêné par des structures de phrases trop complexes et/ou je ne reconnais pas certaines structures de phrases	<input type="checkbox"/>
7. je ne reconnais pas certaines structures grammaticales	<input type="checkbox"/>
8. après la correction, je réalise que je n'ai pas fait preuve de logique (mes réponses ne sont pas toujours logiques, plausibles)	<input type="checkbox"/>

- b. tirer les conclusions qui s'imposent :

➤ soit les stratégies ont permis aux élèves d'améliorer leurs performances et la fiche de remédiation ci-après leur servira de soutien à l'avenir ;

Fiche de remédiation

En fonction des éléments cochés, voici quelques pistes qui pourraient t'aider à améliorer ta compréhension.

1. Je n'anticipe pas le contenu du texte :

- a) *lis le titre (et éventuellement les sous-titres) du document. Observe les photos ou illustrations, la mise en page. Lis attentivement la consigne (contexte et tâche) et essaie d'imaginer le contenu du document ;*
- b) *n'oublie pas de vérifier que tes hypothèses figurent bien dans le texte.*

2. Je repère des mots-clés mais je ne connais pas leur signification :

- a) *une étude plus approfondie du vocabulaire s'impose. Ton professeur te donnera quelques pistes pour améliorer ta méthode de travail ;*
- b) *essaie de déduire leur signification en fonction du contexte ou de leur forme (racine, mots composés, préfixes/suffixes, etc.).*

3. Je ne parviens pas à repérer les mots-clés :

- a) *à l'aide du titre, du contexte et de la tâche, anticipe le contenu du document et les mots-clés qui pourraient y figurer ;*
- b) *sois attentif aux mots qui se répètent.*

4. Je me bloque dès que je rencontre un mot (ou un groupe de mots, une phrase) que je ne comprends pas :

- a) *continue à lire le document et concentre-toi sur ce que tu comprends : cela sera peut-être suffisant pour réaliser la tâche ;*
- b) *utilise le contexte ou la forme des mots (voir 1-b) pour essayer de « deviner » le sens de ce que tu ne comprends pas mais n'oublie pas de confronter tes hypothèses au texte et à la tâche!*

5. Je ne repère pas les groupes de mots qui forment un tout :

- a) *tu pourras progresser en suivant les conseils repris sous les points 1-a) et b) et 3 ci-dessus ;*
- b) *souligne les verbes conjugués, essaie de repérer leur sujet, entoure les mots-liens, associe les adjectifs et les noms qu'ils qualifient, les particules séparées... pour faire ressortir la structure de la phrase ;*
- c) *sois attentif aux signes de ponctuation et à leur signification (points, points virgules, deux points, points d'exclamation, points d'interrogation...).*

6. Je suis gêné par des structures de phrases trop complexes et/ou je ne reconnais pas certaines structures de phrases :

- a) *tu as probablement des lacunes grammaticales. Revois bien ton cours de grammaire et, si nécessaire, demande des explications et des exercices à ton professeur ;*
- b) *tu pourras progresser en suivant les conseils repris sous le point 5-b).*

7. Mes réponses ne sont pas toujours logiques, plausibles :

- a) *vérifie que tes réponses sont plausibles par rapport à la consigne (tâche, contexte) ;*
- b) *vérifie que tes réponses sont « réalistes » (par exemple: pas de tour Eiffel à Londres, un voyage en train n'est pas plus rapide qu'un voyage en avion, etc.).*

- soit aucune évolution tangible n'est constatée, auquel cas il convient de s'interroger sur la maîtrise des savoirs (lexique, règles grammaticales, syntaxe...) et de proposer aux élèves une remédiation portant sur les ressources lexicales et grammaticales proprement dites.