



# LANGUES MODERNES

## OUTIL D'ACCOMPAGNEMENT DU RÉFÉRENTIEL

### « COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS A L'ISSUE DES HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES »

2<sup>e</sup> DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL  
ET TECHNIQUE DE TRANSITION

LANGUE MODERNE 1

COURS À QUATRE PÉRIODES

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

Service général de  
l'Enseignement organisé  
par la Fédération  
Wallonie-Bruxelles

Conseil des Pouvoirs  
Organisateurs de  
l'Enseignement Officiel  
Neutre Subventionné

## Table des matières

A.	Introduction .....	3
B.	Les valeurs des réseaux .....	4
C.	Les nouveaux référentiels .....	6
	<b>Ce qui ne change (presque) pas.....</b>	<b>7</b>
	<b>Ce qui est différent .....</b>	<b>8</b>
	LE CECRL .....	8
	Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) .....	9
	<b>Les processus « connaître », « appliquer » et « transférer » .....</b>	<b>11</b>
	Processus « connaître » .....	11
	Processus « appliquer » et « transférer ».....	11
D.	Niveaux attendus aux différentes étapes de l'enseignement obligatoire .....	12
E.	Les UAA de niveau A2+ et B1- pour la LM1.....	14
	<b>1. A2 UAA – Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir .....</b>	<b>15</b>
	<b>2. A2 UAA – Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir .....</b>	<b>21</b>
	<b>3. A2 UAA – Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir.....</b>	<b>26</b>
	<b>4. A2 UAA – Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir .....</b>	<b>32</b>
	<b>5. A2 UAA – Écrire pour (s')informer et /ou pour (faire) agir.....</b>	<b>37</b>
	<b>1. B1 UAA – Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments.....</b>	<b>41</b>
	<b>2. B1 UAA – Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments .....</b>	<b>46</b>
	<b>3. B1 UAA – Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments.....</b>	<b>51</b>
	<b>4. B1 UAA – Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments.....</b>	<b>56</b>
	<b>5. B1 UAA – Ecrire pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions, des sentiments .....</b>	<b>62</b>
F.	Les champs thématiques 2 <sup>e</sup> degré LM1 .....	67
G.	Les ressources grammaticales .....	77
	<b>1. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : anglais.....</b>	<b>77</b>
	<b>2. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : néerlandais .....</b>	<b>85</b>
	<b>3. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : allemand.....</b>	<b>93</b>
H.	Les fonctions langagières.....	102
I.	Les ressources stratégiques .....	105

J.	Les stratégies transversales.....	113
K.	Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux travaillés au 2 <sup>e</sup> degré HGT LM1 .....	118
L.	Outils d'aide à la planification des UAA, des champs thématiques, des fonctions langagières et des ressources grammaticales.....	119
	<b>1. Exemple d'aide à la planification des UAA pour le niveau A1+ .....</b>	<b>120</b>
	<b>2. Exemple d'aide à la planification des champs et sous-champs thématiques pour le niveau A1+ .....</b>	<b>121</b>
	<b>3. Exemple d'aide à la planification des ressources grammaticales pour le niveau A1+ (langue anglaise) .....</b>	<b>124</b>
	<b>4. Exemple d'aide à la planification des fonctions langagières pour le niveau A1+ ....</b>	<b>131</b>
M.	L'évaluation en langues modernes .....	133
	<b>1. Introduction .....</b>	<b>133</b>
	<b>2. Définitions .....</b>	<b>133</b>
	<b>3. Statut de l'erreur.....</b>	<b>134</b>
	<b>4. La notation.....</b>	<b>134</b>
	<b>5. Fréquence de l'évaluation sommative .....</b>	<b>135</b>
	<b>6. Grilles d'évaluation.....</b>	<b>135</b>
N.	Exemple de séquence* .....	138

## A. Introduction

Le présent document concerne les cours de langues modernes dispensés dans le deuxième degré de l'enseignement secondaire ordinaire.

Il est destiné à aider les enseignants à s'approprier le référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques » en attendant la mise en application du programme élaboré sur la base dudit référentiel.

Il contient :

- les valeurs des réseaux;
  - une présentation du nouveau référentiel;
  - le tableau des niveaux attendus\*;
  - les UAA\*
  - les champs thématiques\*
  - les ressources grammaticales\*
  - les fonctions langagières
- } à couvrir sur le degré;
- un outil de planification, à titre illustratif : UAA, champs thématiques, fonctions langagières et ressources grammaticales;
  - quelques principes sur l'évaluation en langues modernes;
  - un exemple de séquence (avec tâches d'évaluation).

\* Ces documents sont extraits du référentiel concerné.

## B. Les valeurs des réseaux

### W-BE

Wallonie-Bruxelles Enseignement (W-BE), par l'engagement et la qualité du travail de ses personnels, offre à chaque étudiant, à chaque élève et à sa famille, la possibilité de vivre et de partager des valeurs essentielles :

#### DÉMOCRATIE

W-BE forme les élèves et les étudiants au respect des Libertés et des Droits fondamentaux de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant.

Il suscite l'adhésion des élèves et des étudiants à l'exercice de leur libre arbitre par le développement de connaissances raisonnées et l'exercice de l'esprit critique.

#### OUVERTURE & DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

W-BE forme des citoyens libres, responsables, ouverts sur le monde et sa diversité culturelle.

L'apprentissage de la citoyenneté s'opère au travers d'une culture du respect, de la compréhension de l'autre et de la solidarité avec autrui.

Il développe le goût des élèves et des étudiants à rechercher la vérité avec une constante honnêteté intellectuelle, toute de rigueur, d'objectivité, de rationalité et de tolérance.

#### RESPECT & NEUTRALITÉ

W-BE accueille chaque élève et chaque étudiant sans discrimination, dans le respect du règlement de ses établissements scolaires.

### CPEONS

#### Pour une société

- toujours plus démocratique et solidaire
- qui vise la promotion de tous ses membres et s'enrichisse des différences
- qui défende la liberté, favorise l'initiative et développe le sens des responsabilités
- qui veille à la qualité de la vie

#### Pour former des personnes

- tolérantes, respectueuses des particularités et des choix de chacun
- libres, prêtes à confronter les points de vue sans a priori dans un souci permanent d'honnêteté intellectuelle
- ouvertes au changement et à la remise en question, capables de créer et d'innover
- dotées de compétences solides et aptes à les actualiser en permanence
- éprises de paix, de générosité, de justice sociale et de dignité humaine

#### Pour une société

- officielle, voulue par la société civile et organisée pour former tous les futurs citoyens
- démocratique, dans sa conception et dans sa pratique
- attentive aux droits et aux devoirs de chacun
- favorisant le libre développement dans un contexte de valorisation personnelle de tolérance et de solidarité

Il développe chez ceux-ci la liberté de conscience, de pensée, et la leur garantit.  
Il stimule leur attachement à user de la liberté d'expression sans jamais dénigrer ni les personnes, ni les savoirs.

### **ÉMANCIPATION SOCIALE**

W-BE travaille au développement libre et graduel de la personnalité de chaque élève et de chaque étudiant.  
Il vise à les amener à s'appropriier les savoirs et à acquérir les compétences pour leur permettre de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.  
Actif face aux inégalités sociales, W-BE soutient les moins favorisés afin qu'aucun choix ne leur soit interdit pour des raisons liées à leur milieu d'origine.  
Confiants en eux, conscients de leurs potentialités, l'élève et l'étudiant construisent leur émancipation intellectuelle, gage de leur émancipation sociale.

[www.wallonie-bruxelles-enseignement.be](http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be)

## C. Les nouveaux référentiels

À partir de septembre 2018, trois nouveaux référentiels (Socles de compétences - Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités professionnelles et techniques - Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques) vont progressivement remplacer les référentiels existants :

- septembre 2018 :
  - o en 1<sup>re</sup> année commune;
  - o en 3<sup>e</sup> année de l'enseignement général et technologique;
  - o en 3<sup>e</sup> année de l'enseignement technique de qualification;
  - o en 4<sup>e</sup> année de l'enseignement professionnel.
- septembre 2019 :
  - o en 2<sup>e</sup> année commune;
  - o en 4<sup>e</sup> année de l'enseignement général et technologique;
  - o en 4<sup>e</sup> année de l'enseignement technique de qualification;
  - o en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement professionnel.
- septembre 2020 :
  - o en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement général et technologique;
  - o en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement technique de qualification;
  - o en 6<sup>e</sup> année de l'enseignement professionnel.
- septembre 2021 :
  - o en 6<sup>e</sup> année de l'enseignement général et technologique;
  - o en 6<sup>e</sup> année de l'enseignement technique de qualification;
  - o en 7<sup>e</sup> année de l'enseignement professionnel.

Afin d'assurer la continuité des apprentissages, ces trois référentiels sont construits sur le même modèle.

**Mais quelles sont les implications concrètes pour les cours de langues ?**

## Ce qui ne change (presque) pas

a. Plus que jamais, les référentiels de langues modernes accordent la **primauté à la communication**.

b. Ils listent des **savoirs**, des **savoir-faire** et des **stratégies de communication** à mobiliser à bon escient afin de comprendre et de se faire comprendre dans des situations qui **font sens pour l'élève**.

Dans les nouveaux référentiels, les ressources linguistiques sont toutefois précisées:

- o les **12 champs thématiques** ne diffèrent pas fondamentalement des champs thématiques des anciens référentiels. Ils font l'objet d'un découpage par degré (en l'occurrence le 2<sup>e</sup> degré de l'enseignement général et technique de transition);
- o les **fonctions langagières** sont listées en fonction de l'intention de communication et du niveau d'apprentissage;
- o 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);
- o les **stratégies de communication** auxquelles les élèves doivent être initiés sont listées pour chaque compétence.

c. En outre, les référentiels définissent (de façon beaucoup plus précise qu'auparavant) les **niveaux de maîtrise** attendus à la fin de chaque degré.

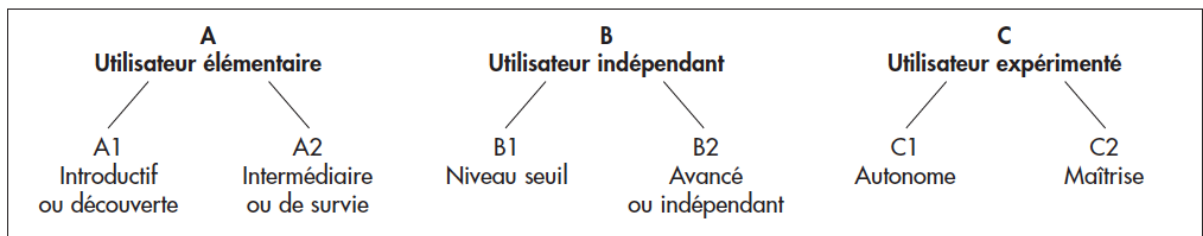


## Ce qui est différent

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 ces référentiels.

### LE CECRL

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



- décrit les grandes **compétences** à développer, dorénavant au nombre de **5** : 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.)

L'intégration du CECRL aux référentiels aide à :

- **cibler** et **décrire les niveaux de maîtrise** à atteindre dans l'enseignement de la FWB;
- **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 dans le statut accordé à l'erreur (cf. rubrique « Évaluation »).

## Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)

### 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 ».
- L'expression « acquis d'apprentissage » désigne « ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ».

Chaque UAA correspond à une compétence déclinée en une ou plusieurs intentions de communication (parler pour informer / pour faire agir, écouter pour s'informer / agir...). Le niveau attendu pour chaque compétence correspond à un des niveaux du CECRL (A1+, A2, etc.).

### **Remarque importante : une UAA N'est PAS une séquence d'apprentissage**

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

Exemple (voir la séquence au point L) : dans une même séquence, les élèves pourraient être entraînés à comprendre un article de magazine à propos du stress (UAA « lire pour s'informer ») et à décrire le mal-être des jeunes et à donner des conseils (UAA « écrire pour informer et faire agir »).

L'évaluation sommative prévue au terme d'une séquence ne doit pas forcément porter sur tous les processus (voir p. 9), ni sur toutes les compétences (CA-CL-EE-EOSI-EOEI).

<b>UAA : TITRE</b>	
<b>Compétences à développer</b>	
<b>Attendus</b>	
<b>Production attendue /type de support</b>	
<b>CARACTERISTIQUES</b>	<b>EXEMPLES</b>
	<i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<b>Processus et ressources</b>	
<b>Processus</b>	
<b>APPLIQUER</b>	<b>TRANSFERER</b>
<b>CONNAITRE</b>	
<b>Ressources</b>	
<b>Stratégies transversales</b>	

Définition générale de la compétence et indication du niveau européen visé

Compétence à développer avec sa finalité communicative (CECRL, chapitre 4)

Description des attendus nécessaires à la maîtrise du niveau

Caractéristiques de la production de l'élève ou du document de compréhension au niveau attendu (CECRL, chapitre 5)

Description des attendus pour chacun des processus d'apprentissage. Chaque processus constitue une entrée possible dans l'apprentissage

Liste des différents

- o savoirs
- o savoir-faire
- o stratégies (CECRL, chapitre 4) à installer pour développer la compétence visée au niveau attendu

Stratégies ne relevant pas spécifiquement des langues modernes et pouvant être aussi développées et / ou utiles dans d'autres disciplines

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

### 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.

### Processus « appliquer » et « transférer »

Il est important, dans le cadre de l'apprentissage comme de l'évaluation des compétences, de distinguer les tâches qui relèvent de l'application et 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.

Il est évident que, dans ces 2 types de tâches, le professeur doit le moins possible guider l'élève dans ses choix de ressources et/ou d'informations en fonction du/des niveau(x) attendu(s), et du parcours d'apprentissage.

## D. Niveaux attendus aux différentes étapes de l'enseignement obligatoire

	Continuum pédagogique	
	cours 2H	LM1 4H
	cycle 4	1er degré commun
<b>CA</b>	A1 (+)	A2 (-)
<b>CL</b>	A1 (+)	A2 (-)
<b>EE</b>	APPRENTISSAGE A1 (+) mais NON CERTIFIABLE	A2 (-)
<b>EOEI</b>	A1 (+)	A2 (-)
<b>EOSI</b>	A1 (+)	A2 (-)

	Transition							
	LM1 4H		LM2 4H				LM3 4H	
	2e degré	3e degré	2e degré		3e degré		3e degré	
			Germaniques	Romanes	Germaniques	Romanes	Germaniques	Romanes
<b>CA</b>	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	B1 (-)
<b>CL</b>	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	B1 (-)
<b>EE</b>	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)
<b>EOEI</b>	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)
<b>EOSI</b>	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)

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

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

## E. Les UAA de niveau A2+ et B1- pour la LM1

<b>2<sup>e</sup> degré HGT - LM1 4 heures</b>		
<b>UAA</b>		<b>Niveaux à atteindre*</b>
<b>CA</b>	Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	<b>A2+</b>
	Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments	<b>B1-</b>
<b>CL</b>	Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	<b>A2+</b>
	Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments	<b>B1-</b>
<b>EOEI</b>	Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir	<b>A2+</b>
	Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments	<b>B1-</b>
<b>EOSI</b>	Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	<b>A2+</b>
	Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments	<b>B1-</b>
<b>EE</b>	Écrire pour (s')informer et/ou pour faire agir	<b>A2+</b>
	Écrire pour (s')informer, pour faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments	<b>B1-</b>

\*Voir le tableau des niveaux en page 10.

## 1. A2 UAA – Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir

### Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau A2-

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

<p>Comprendre des informations/instructions essentielles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle et familiale</li> <li>• vie quotidienne</li> <li>• sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)
	<b>Formulation</b>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

### Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau A2+

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

<p>Comprendre des informations/instructions essentielles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle, familiale et sociale de base</li> <li>• vie quotidienne</li> <li>• sujets concrets, habituels</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)
	<b>Formulation</b>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

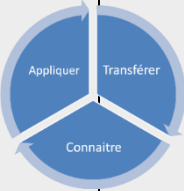


Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de documents suivants, éventuellement combinés :

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><b>Le message doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• standardisé (formulation habituelle et prévisible en fonction du lieu)</li> <li>• et/ou spontané (formulation personnalisée en fonction du contexte)</li> <li>• et/ou structuré (les informations suivent un ordre logique)</li> <li>• émis dans de bonnes conditions sonores</li> </ul> <p><b>peut être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• porté par plusieurs intervenants</li> <li>• répété</li> </ul> <p><b>devrait être</b> idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif)</p> <p><b>Au niveau de la forme, le message doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• court</li> <li>• simple</li> <li>• authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques</li> </ul> <p><b>Au niveau linguistique, le message doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• constitué <ul style="list-style-type: none"> <li>- A2- de vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés / A2+ de vocabulaire fréquent</li> <li>- de structures simples</li> </ul> </li> <li>• énoncé <ul style="list-style-type: none"> <li>- clairement et distinctement</li> <li>- avec un débit lent</li> <li>- avec un accent ne nuisant pas à la compréhension</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>À visée informative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• court récit</li> <li>• conversation</li> <li>• message sur boîte vocale</li> <li>• interview</li> <li>• annonce publique ou privée</li> <li>• chanson</li> <li>• audioguide</li> </ul> <p><b>À visée actionnelle/injonctive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• annonce</li> <li>• instruction, consigne</li> <li>• itinéraire</li> <li>• message sur boîte vocale</li> </ul>

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><b>Au niveau du contenu</b>, le message doit être soutenu par des éléments visuels</p>	<p><b>À visée informative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• extrait d'émission TV et de film</li> <li>• conversation</li> <li>• interview</li> <li>• bulletin d'information</li> <li>• selfie-vidéo</li> <li>• site web touristique</li> </ul> <p><b>À visée actionnelle/injonctive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• annonce</li> <li>• instruction, consigne</li> <li>• selfie-vidéo</li> <li>• tutoriel</li> </ul>

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau du type de support</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> </li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'écoute</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</li> </ul> <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles</li> </ul>	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'écoute</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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. Le segment supérieur gauche est étiqueté 'Appliquer', le segment supérieur droit 'Transférer', et le segment inférieur 'Connaître'.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <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"> <li>- le type de document</li> <li>- les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- du type de document</li> <li>- des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés (**se référer au tableau détaillé au point F**)
- 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 au point H**)

### GRAMMATICALES

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

**Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- *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 au point I)**

## STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**

## 2. A2 UAA – Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir

### Compétence à développer en compréhension à la lecture au niveau A2-

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

<p>Comprendre des informations/instructions essentielles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans un message écrit court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>• pour (s')informer et / ou (faire) agir</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle et familiale</li> <li>• vie quotidienne</li> <li>• sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)
	<b>Formulation</b>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

### Compétence à développer en compréhension à la lecture au niveau A2+

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

<p>Comprendre des informations/instructions essentielles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans un message écrit court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>• pour (s')informer et / ou (faire) agir</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle, familiale et sociale de base</li> <li>• vie quotidienne</li> <li>• sujets concrets habituels</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres)
	<b>Formulation</b>	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 :**

<b>Types de textes à dominante textuelle/iconographique</b>	<b>Pour (s')informer</b>	<b>Pour (faire) agir</b>	<b>Pour comprendre ce que l'émetteur ressent</b>
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><b>Le texte doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• structuré</li> <li>• présenté dans de bonnes conditions de lisibilité</li> </ul> <p><b>Le texte peut être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• présenté/mis en page de manière à mettre en évidence certaines informations/instructions</li> </ul> <p><b>Au niveau de la forme, le texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>doit être</b> court</li> <li>• <b>doit être</b> simple</li> <li>• <b>doit être</b> authentique ou simplifié / adapté de sources authentiques</li> <li>• <b>peut être</b> accompagné d'un support visuel</li> </ul> <p><b>Au niveau linguistique, le texte doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rédigé au moyen <b>A2-</b> d'un vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés / <b>A2+</b> d'un vocabulaire fréquent</li> <li>• composé de structures simples</li> </ul>	<p><b>À visée informative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carte (postale ou électronique) / courriel / SMS</li> <li>• post sur un réseau social</li> <li>• invitation</li> <li>• petite annonce</li> <li>• formulaire complété</li> <li>• écriteau</li> <li>• lettre</li> <li>• article de presse</li> <li>• menu</li> <li>• site web touristique</li> </ul> <p><b>À visée actionnelle/injonctive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• règles (simples) de jeu</li> <li>• procédure</li> <li>• consigne</li> <li>• itinéraire</li> <li>• recette</li> <li>• mémo</li> <li>• convocation</li> <li>• mode d'emploi d'un appareil d'usage courant (<b>A2-</b>)</li> <li>• règlement (<b>A2+</b>)</li> </ul>
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><b>Au niveau du contenu</b>, le message doit être soutenu par des éléments visuels</p>	<p><b>À visée informative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• invitation</li> <li>• brochure</li> <li>• publicité</li> <li>• écriteau</li> <li>• menu</li> <li>• horaire</li> </ul> <p><b>À visée actionnelle/injonctive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recette illustrée</li> <li>• mode d'emploi avec schéma, avec plan</li> <li>• procédure avec schéma, plan, organigramme</li> <li>• itinéraire avec plan ou croquis</li> <li>• affiche publicitaire</li> </ul>



PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau du type de support</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> </li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies de lecture</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</li> </ul> <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles</li> </ul>	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies de lecture</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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 qui se rencontrent au centre. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (à gauche), 'Transférer' (à droite) et 'Connaître' (en bas). Des flèches blanches à l'intérieur du cercle indiquent une relation cyclique entre les trois concepts : de 'Connaître' vers 'Appliquer', de 'Appliquer' vers 'Transférer', et de 'Transférer' vers 'Connaître'.</p>	
CONNAÎTRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <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"> <li>- le type de document</li> <li>- les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- du type de document</li> <li>- des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés (**se référer au tableau détaillé au point F**)
- 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 au point H**)

### GRAMMATICALES

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

**Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- *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 au point I**)

## STRATÉGIES TRANSVERSALES

(**se référer aux tableaux détaillés au point J**)

### 3. 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)

Produire, en interaction, un message oral court et simple <ul style="list-style-type: none"> <li>répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>pour (s')informer et/ou (faire) agir</li> <li>dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sphère personnelle et familiale</li> <li>vie quotidienne</li> <li>sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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)

Produire, en interaction, un message oral court et simple <ul style="list-style-type: none"> <li>répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>pour (s')informer et/ou (faire) agir</li> <li>dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sphère personnelle, familiale et sociale de base</li> <li>vie quotidienne</li> <li>sujets concrets, habituels</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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><b>Les productions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sont courtes et simples</li> <li>• s'inscrivent dans des situations familières prévisibles</li> <li>• peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires</li> </ul> <p><b>Modalités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le message est produit en face à face (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone</li> <li>• l'élève s'exprime de manière relativement spontanée sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur</li> <li>• il s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, illustrations, liste de mots-clés, carte heuristique...)</li> <li>• la production orale nécessite un bref temps de réflexion en classe pour s'approprier la tâche</li> <li>• l'échange porte sur un nombre d'éléments restreint</li> </ul> <p><b>Dynamique</b></p> <p><b>l'interlocuteur natif ou assimilé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement</li> <li>• se montre spontanément bienveillant</li> <li>• peut être amené à (faire) répéter</li> <li>• s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension</li> </ul> <p><b>l'élève:</b></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>A2-</b></p> <p>-peut participer aux échanges sans les animer;</p> <p>- 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> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>A2+</b></p> <p>- 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> </td> </tr> </table>	<p><b>A2-</b></p> <p>-peut participer aux échanges sans les animer;</p> <p>- 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>	<p><b>A2+</b></p> <p>- 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>	<p><b>Pour les deux intentions communicatives :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conversation courante simple</li> <li>• interview</li> <li>• planification conjointe</li> <li>• brève conversation téléphonique</li> <li>• invitation</li> <li>• explication d'itinéraire avec carte ou plan <b>(A2-)</b> / sans carte ou plan <b>(A2+)</b></li> <li>• vidéoconférence <b>(A2+)</b></li> <li>• coopération en vue d'un objectif <b>(A2+)</b></li> </ul>
<p><b>A2-</b></p> <p>-peut participer aux échanges sans les animer;</p> <p>- 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>	<p><b>A2+</b></p> <p>- peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif; peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre</p>		

## **Les productions témoignent**

### **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**

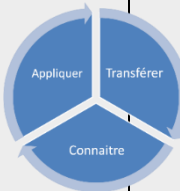
- de l'usage correct de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair

#### **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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées</li> <li>• au niveau du type de production</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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 flèches qui forment un triangle équilatéral. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (en haut à gauche), 'Transférer' (en haut à droite) et 'Connaitre' (en bas). Les flèches indiquent une relation cyclique entre ces trois concepts.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé au point F)**
- 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 au point H)**

### GRAMMATICALES

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

**Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- *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 au point I)**

### STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**



## 4. A2 UAA – Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir

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

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

Produire, sans interaction, un message oral court <ul style="list-style-type: none"> <li>répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>pour (s')informer et/ou faire agir</li> <li>dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sphère personnelle et familiale</li> <li>vie quotidienne</li> <li>sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	environnement proche (ce qui nous concerne de très près mes proches et moi)

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

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

Produire, sans interaction, un message oral court <ul style="list-style-type: none"> <li>répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>pour (s')informer et/ou faire agir</li> <li>dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sphère personnelle, familiale et sociale de base</li> <li>vie quotidienne</li> <li>sujets concrets, habituels</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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			

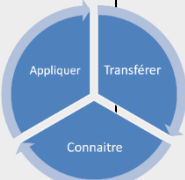
### FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES

<p style="text-align: center;"><b>CARACTÉRISTIQUES</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>EXEMPLES</b> <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i></p>
<p><b>Les productions doivent être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• courtes et simples</li> <li>• s'inscrivent dans des situations familières prévisibles</li> <li>• peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires</li> </ul> <p><b>Modalités :</b> L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'exprime en présentiel (un ou plusieurs auditeurs), au téléphone ou en ligne</li> <li>• s'exprime de manière relativement spontanée sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur</li> <li>• s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, diaporama, liste de mots-clés, carte heuristique...)</li> <li>• dispose, en fonction de la tâche, d'un temps de réflexion et de préparation en classe</li> </ul> <p><b>Les productions témoignent</b></p> <p><b>Au niveau du message :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un contenu pertinent par rapport au contexte</li> <li>• d'un contenu qui traduit fidèlement l'intention communicative</li> <li>• <b>A2+</b> d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires</li> </ul> <p><b>Au niveau de la langue :</b></p> <p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « compétence à développer » (voir plus haut)</li> </ul> <p><b>Grammaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de l'usage correct de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair</li> </ul> <p><b>Prosodie</b> (prononciation, intonation et débit)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'une prononciation globalement intelligible malgré un accent non-natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois entraver la communication</li> </ul>	<p><b>Pour (s')informer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• récit réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles</li> <li>• portrait, biographie</li> <li>• commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...)</li> <li>• visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...)</li> <li>• message sur une boîte vocale</li> </ul> <p><b>Pour faire agir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instruction</li> <li>• tutoriel</li> <li>• message sur une boîte vocale</li> </ul>

- 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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées</li> <li>• au niveau du type de production</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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"> <li>• <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

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

**(se référer au tableau détaillé au point F)**

#### 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 au point H)**

### GRAMMATICALES

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

**Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- 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 au point I)**

## STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**

## 5. A2 UAA – Écrire pour (s')informer et /ou pour (faire) agir

### Compétence à développer en expression écrite au niveau A2-

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

Produire un message écrit court et simple <ul style="list-style-type: none"> <li>répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>pour (s')informer et / ou faire agir</li> <li>dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sphère personnelle et familiale</li> <li>vie quotidienne</li> <li>sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi)

### Compétence à développer en expression écrite au niveau A2+

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

Produire un message écrit court et simple <ul style="list-style-type: none"> <li>répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</li> <li>pour (s')informer et / ou faire agir</li> <li>dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sphère personnelle, familiale et sociale de base</li> <li>vie quotidienne</li> <li>sujets concrets, habituels</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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			

- 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

<b>CARACTÉRISTIQUES</b>	<b>EXEMPLES</b> <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p><b>Les productions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sont <b>courtes et simples</b></li> <li>• peuvent <b>contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires</b></li> <li>• s'inscrivent <b>dans des situations familières prévisibles</b></li> </ul> <p><b>Les productions témoignent :</b></p> <p><b>au niveau du message</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un contenu pertinent par rapport au contexte</li> <li>• d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives</li> <li>• d'une cohésion éventuellement assurée par l'utilisation de connecteurs <b>A2-</b> simples / <b>A2+</b> les plus fréquents</li> <li>• d'un contenu cohérent</li> </ul> <p><b>au niveau de la langue</b></p> <p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section «Compétence à développer» (voir plus haut)</li> </ul> <p><b>Grammaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de l'usage de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair</li> </ul> <p><b>Orthographe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'une relative exactitude orthographique des mots qui appartiennent au répertoire écrit mémorisé de l'élève</li> <li>• d'une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent au vocabulaire oral de l'élève</li> </ul> <p><b>Correction sociolinguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation</li> </ul>	<p><b>Pour (s')informer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faire-part</li> <li>• profil sur un réseau social</li> </ul> <p><b>Pour faire agir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• règlement, consigne, instruction</li> </ul> <p><b>Pour (s')informer et pour faire agir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carton d'invitation</li> <li>• courriel / lettre</li> <li>• note / mémo / Post-it</li> <li>• carte (postale ou électronique)</li> <li>• article dans le journal de l'école</li> <li>• article de blog</li> <li>• post sur un réseau social</li> <li>• avis de recherche</li> <li>• petite annonce</li> </ul>

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau du type de production</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> </li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en rédigeant un message en fonction de la situation de communication</p>
<p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments par des lignes blanches qui se rencontrent au centre. 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"> <li>• <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des caractéristiques du type d'écrit à produire</li> <li>- des éléments qui constitueront cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- des caractéristiques du type d'écrit produit</li> <li>- des éléments qui constituent cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	



## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- en lien avec les champs thématiques abordés (**se référer au tableau détaillé au point F**)
- 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 au point H**)

### GRAMMATICALES

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

**Répertoire grammatical utile (se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- *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 au point I**)

### STRATÉGIES TRANSVERSALES

(**se référer aux tableaux détaillés au point J**)

## 1. B1 UAA – Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

### Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau B1-

### Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau B1+

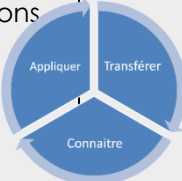
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)

<p>Comprendre les éléments pertinents globaux et de détail d'un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu pas entièrement prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle, sociale et sociétale</li> <li>• vie sociale, sociétale et culturelle</li> <li>• sujets concrets ou abstraits de la vie courante</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	<p>environnement au sens large</p> <p>(ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis; opinions, impressions, sentiments)</p>
	<b>Formulation</b>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

Types de documents	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments du locuteur
Narratif	X		X
Descriptif	X		X
Injonctif, incitatif, prescriptif		X	
Explicatif	X		X
Argumentatif		X	X

FORMES DE SUPPORTS	
Supports sonores	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Le message peut être porté par un ou plusieurs intervenants, être répété et devrait être idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif)</p> <p><b>Au niveau de la forme, le message doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'une longueur adaptée au support et à la tâche</li> <li>authentique ou adapté de sources authentiques</li> </ul> <p><b>Au niveau linguistique, le message doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>exprimé dans une langue standard</li> <li>énoncé</li> </ul> <p>- clairement</p> <p>- <b>B1-</b> avec un débit assez lent / <b>B1+</b> avec un débit naturel</p> <p>- avec un accent ne nuisant pas à la compréhension</p> <p><b>Au niveau du contenu, le message doit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>avoir trait à des sujets concrets en lien avec la vie courante</li> <li>être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)</li> </ul>	<p><b>À visée informative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• récit [relativement court B1-]</li> <li>• conversation</li> <li>• message sur boîte vocale</li> <li>• interview</li> <li>• annonce publique ou privée</li> <li>• chanson</li> <li>• témoignage</li> <li>• spot publicitaire</li> <li>• bulletin d'information</li> <li>• exposé [relativement court (B1-)]</li> <li>• audioguide</li> </ul> <p><b>À visée actionnelle/injonctive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• annonce</li> <li>• instruction, consigne</li> <li>• itinéraire détaillé</li> <li>• message sur boîte vocale</li> <li>• spot publicitaire</li> </ul>

<b>Supports audiovisuels</b>	
<b>CARACTÉRISTIQUES</b>	<b>EXEMPLES</b> Les exemples sont donnés à titre d'illustration
Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (supports sonores)  <b>Au niveau du contenu</b> , le message doit être soutenu par des éléments visuels	<b>À visée informative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• extrait d'une émission TV et d'un film</li> <li>• (extrait de) documentaire</li> <li>• conversation</li> <li>• Interview</li> <li>• témoignage</li> <li>• bulletin d'information</li> <li>• spot publicitaire</li> <li>• selfie-vidéo</li> <li>• site web touristique</li> </ul> <b>À visée actionnelle/injonctive</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• annonce</li> <li>• instruction, consigne</li> <li>• spot publicitaire</li> <li>• selfie-vidéo</li> <li>• tutoriel</li> </ul>

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées</li> <li>• au niveau du type de support</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'écoute</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</li> </ul> <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles</li> </ul>	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'écoute</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en mettant en lien les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</p>
 <p>Un diagramme circulaire à trois segments. Le segment supérieur gauche est étiqueté 'Appliquer', le segment supérieur droit est étiqueté 'Transférer', et le segment inférieur est étiqueté 'Connaitre'. Les segments sont reliés par des lignes courbes à l'intérieur du cercle.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <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"> <li>- le type de document</li> <li>- les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- du type de document</li> <li>- des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical

- suffisant pour faire face à des situations dont le contenu n'est pas entièrement prévisible mais en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé au point F)**
- 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
- structurer son propos
- exprimer des opinions et des sentiments
- (s')informer
- (faire) agir

**(se référer au tableau détaillé au point H)**

### GRAMMATICALES

**Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard**

**(se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour comprendre des demandes d'information*
- *pour comprendre de l'information*
- *pour identifier l'intention communicative*
- *pour agir*
- *pour repérer l'articulation du message*
- *pour comprendre les hypothèses, les souhaits, les regrets ...*
- *pour comprendre des idées complexes, des informations complémentaires et/ou des nuances*
- *pour comprendre les propos rapportés de quelqu'un*

### 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 au point I)**

## STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**

## 2. B1 UAA – Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

### Compétence à développer en compréhension à la lecture au niveau B1- Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)

<p>Comprendre les éléments pertinents globaux et de détail d'un message écrit répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle et sociale</li> <li>• vie sociale et culturelle</li> <li>• sujets concrets de la vie courante</li> </ul>
	Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis; opinions, impressions, sentiments)
	Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

### Compétence à développer en compréhension à la lecture au niveau B1+ Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)

<p>Comprendre les éléments pertinents globaux et de détail d'un message écrit répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle, sociale et sociétale</li> <li>• vie sociale, sociétale et culturelle</li> <li>• sujets concrets ou abstraits de la vie courante</li> </ul>
	Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis; opinions, impressions, sentiments)
	Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable

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

Types de textes	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre les opinions ou les sentiments de l'émetteur
Narratif	X		X
Descriptif	X		X
Injonctif, incitatif, prescriptif		X	
Explicatif	X		X
Argumentatif (B1+)	X	X	X

Remarque :

Il est possible, à ce niveau, de proposer une tâche de lecture portant sur un ou plusieurs documents.

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



FORMES DE SUPPORTS	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p><b>Le texte doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>présenté dans de bonnes conditions de lisibilité</li> </ul> <p><b>Au niveau de la forme, le texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>doit être</b> authentique ou adapté de sources authentiques</li> <li><b>peut être</b> accompagné d'un support visuel plus ou moins important</li> </ul> <p><b>Au niveau linguistique, le texte doit être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rédigé clairement</li> <li>rédigé dans une langue standard</li> </ul> <p><b>Au niveau du contenu, le texte doit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>avoir trait à des sujets concrets en lien avec la vie courante</li> <li>être clairement structuré</li> <li>être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)</li> </ul>	<p><b>À visée informative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>courriel</li> <li>lettre</li> <li>article (journal, revue, blog...)</li> <li>page web</li> <li>CV, lettre de motivation</li> <li>document administratif</li> <li>horoscope</li> <li>conte, nouvelle, extrait de roman</li> <li>menu</li> <li>BD</li> <li>brochure</li> <li>publicité</li> <li>panneau, affiche</li> <li>site web touristique</li> </ul> <p><b>À visée actionnelle/injonctive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>mode d'emploi</li> <li>consigne</li> <li>règlement</li> <li>procédure</li> <li>itinéraire</li> <li>règles de jeux</li> <li>recette</li> <li>convocation</li> <li>affiche publicitaire</li> <li>brochure</li> </ul>

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau du type de support</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> </li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies de lecture</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</li> </ul> <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles</li> </ul>	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies de lecture</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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"> <li>• <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"> <li>- le type de document</li> <li>- les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- du type de document</li> <li>- des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical

- suffisant pour faire face à des situations dont le contenu n'est pas entièrement prévisible mais en lien avec les champs thématiques abordés (**se référer au tableau détaillé au point F**)
- 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
- structurer son propos
- exprimer des opinions et des sentiments
- (s')informer
- (faire) agir

**(se référer au tableau détaillé au point H)**

### GRAMMATICALES

**Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard**

**(se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour comprendre des demandes d'information*
- *pour comprendre de l'information*
- *pour identifier l'intention communicative*
- *pour agir*
- *pour repérer l'articulation du message*
- *pour comprendre les hypothèses, les souhaits, les regrets ...*
- *pour comprendre des idées complexes, des informations complémentaires et/ou des nuances*
- *pour comprendre les propos rapportés de quelqu'un*

### GRAPHIQUES

- caractères logographiques (@, €, &, §...)
- symboles
- conventions typographiques
- contractions courantes

### STRATÉGIQUES

**(se référer aux tableaux détaillés au point I)**

### STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**

### 3. B1 UAA – Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments

#### Compétence à développer en expression orale en interaction au niveau B1- Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)

Produire en interaction un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu pas entièrement prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle et sociale</li> <li>• vie sociale et culturelle</li> <li>• sujets concrets de la vie courante</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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)

#### Compétence à développer en expression orale en interaction au niveau B1+ Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)

Produire en interaction un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu pas entièrement prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle, sociale et sociétale</li> <li>• vie sociale, sociétale et culturelle</li> <li>• sujets concrets ou abstraits de la vie courante</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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)

Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, 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 des opinions, des sentiments
Narratif	X		X
Descriptif	X		X
Injonctif, incitatif, prescriptif		X	
Explicatif	X		X
Argumentatif		X	X

#### FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES

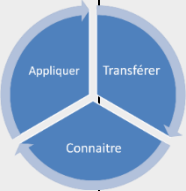
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES
------------------	----------

	<i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p><b>Les productions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comportent une part d'imprévu</li> <li>• peuvent contenir des erreurs</li> </ul> <p><b>Modalités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le message est produit en face à face (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone</li> <li>• la production orale nécessite, en fonction de la tâche, un temps de réflexion et d'appropriation en classe plus ou moins bref</li> <li>• l'échange porte sur un grand nombre d'éléments</li> </ul> <p><b>Dynamique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'élève s'exprime</li> </ul> <p>o avec un certain degré de spontanéité excluant la restitution d'un contenu appris par cœur</p> <p>o avec une certaine assurance</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'élève est capable de poursuivre l'interaction sans aide et de solliciter son interlocuteur</li> <li>• l'interlocuteur natif ou assimilé peut être amené à répéter ou faire répéter certains mots ou expressions</li> <li>• l'interaction est réelle et tient compte des prises de parole et du non verbal de l'interlocuteur</li> </ul> <p><b>Les productions témoignent au niveau du message :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un contenu pertinent par rapport au contexte</li> <li>• d'un contenu qui traduit fidèlement les intentions communicatives</li> <li>• d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs</li> <li>• de cohérence par rapport au déroulement de la conversation : les répliques sont en adéquation avec celles du partenaire</li> </ul> <p><b>au niveau de la langue :</b></p> <p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire avec d'éventuelles erreurs lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe</li> </ul> <p><b>Grammaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> </ul> <p><b>Prosodie</b> (prononciation, intonation, débit)</p>	<p><b>Pour les trois intentions communicatives :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conversation courante</li> <li>• discussion formelle ou informelle</li> <li>• interview</li> <li>• planification conjointe</li> <li>• coopération en vue d'un objectif</li> <li>• conversation téléphonique</li> <li>• vidéoconférence</li> </ul>

- d'une certaine aisance malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquences pauses et impasses
- d'une prononciation clairement compréhensible malgré des erreurs occasionnelles et un accent non-natif
- d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative

**Correction sociolinguistique**

- d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants
- d'une capacité à lancer, poursuivre et clore une interaction
- d'une utilisation d'un registre de langue courant et adéquat

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau du type de production</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> </li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en produisant un message oral en interaction 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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en produisant un message oral en interaction en fonction de la situation de communication</p>
	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires - à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- pour faire face à des situations dont le contenu n'est pas entièrement prévisible mais en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé au point F)**
- 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 du destinataire, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole...)

#### Fonctions langagières pour

- établir des contacts sociaux
- maintenir la conversation
- (s')informer
- faire agir
- exprimer ses sentiments
- échanger des opinions, argumenter

**(se référer au tableau détaillé au point H)**

### GRAMMATICALES

**Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard**

**(se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

#### Répertoire grammatical utile

- pour désigner/ identifier les personnes et les objets
- pour qualifier les acteurs et les objets
- pour situer dans le temps
- pour situer dans l'espace
- pour demander de l'information/comprendre des demandes d'information
- pour donner/comprendre de l'information
- pour organiser l'information
- pour faire agir
- pour formuler les hypothèses, les souhaits, les regrets...
- pour exprimer des informations complémentaires et/ou des nuances
- pour rapporter les propos de quelqu'un

### PHONOLOGIQUES

- pour exprimer l'intention communicative : intonation et débit
- pour assurer la compréhension du message : prononciation et accentuation

### STRATÉGIQUES

**(se référer aux tableaux détaillés au point I)**

## STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**



## 4. B1 UAA – Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions et/ou des sentiments

### Compétence à développer en expression orale sans interaction au niveau B1-

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

<p>Produire sans interaction un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou faire agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu pas entièrement prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle et sociale</li> <li>• vie sociale et culturelle</li> <li>• sujets concrets de la vie courante</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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)

### Compétence à développer en expression orale sans interaction au niveau B1+

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

<p>Produire sans interaction un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu pas entièrement prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle, sociale et sociétale</li> <li>• vie sociale, sociétale et culturelle</li> <li>• sujets concrets ou abstraits de la vie courante</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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)

**Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés :**

<b>Types de productions</b>	<b>Pour (s')informer</b>	<b>Pour (faire) agir</b>	<b>Pour exprimer les opinions ou des sentiments</b>
Narratif	X		X
Descriptif	X		X
Injonctif, incitatif, prescriptif		X	
Explicatif	X		X
Argumentatif		X	X

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p><b>Les productions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sont relativement courtes</li> <li>• peuvent contenir des erreurs</li> </ul> <p><b>Modalités</b> L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'exprime pour un ou plusieurs auditeurs</li> <li>• s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, diaporama, liste de mots-clés, carte heuristique)</li> <li>• s'exprime en présentiel, au téléphone ou en ligne</li> <li>• s'exprime avec un certain degré de spontanéité (en fonction de la tâche) excluant la restitution intégrale d'un contenu appris par cœur</li> <li>• s'exprime avec une certaine assurance</li> <li>• dispose, en fonction de la tâche, d'un temps plus ou moins long de réflexion et de préparation en classe</li> </ul> <p><b>Les productions témoignent</b></p> <p><b>au niveau du message :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un contenu pertinent par rapport au contexte</li> <li>• d'un contenu qui traduit fidèlement les intentions communicatives</li> <li>• d'une cohésion assurée entre autres par l'utilisation de connecteurs</li> <li>• de cohérence interne</li> </ul> <p><b>au niveau de la langue :</b></p> <p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire avec d'éventuelles erreurs lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe</li> </ul> <p><b>Grammaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> </ul>	<p><b>Pour (s')informer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• annonce</li> <li>• anecdote, récit réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles...</li> <li>• bulletin d'informations</li> <li>• portrait, biographie</li> <li>• résumé d'un film, d'un livre, d'une pièce de théâtre...</li> <li>• commentaires (sportif, de photos, d'affiches, de séquences vidéo...)</li> <li>• visite guidée</li> <li>• exposé</li> <li>• message sur une boîte vocale</li> </ul> <p><b>Pour faire agir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instruction</li> <li>• tutoriel</li> <li>• message sur une boîte vocale</li> </ul> <p><b>Pour exprimer son opinion, ses sentiments</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• critique (d'un film, d'un livre, d'une pièce de théâtre, d'un restaurant...)</li> <li>• défense d'un point de vue</li> <li>• défense d'une candidature / d'un programme</li> <li>• message sur une boîte vocale</li> </ul>

**Prosodie** (Prononciation, intonation, débit)

- d'une certaine aisance malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquences pauses et impasses
- d'une prononciation clairement compréhensible malgré des erreurs occasionnelles et un accent non natif
- d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative

**Correction sociolinguistique**

- d'une utilisation d'un registre de langue courant et adéquat
- d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau du type de production</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> </li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en produisant un message oral sans interaction 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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <p>en produisant un message oral sans interaction en fonction de la situation de communication</p>
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires - à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- des caractéristiques du type de production orale attendue</li> <li>- des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- pour faire face à des situations dont le contenu n'est pas entièrement prévisible mais en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé au point F)**
- répondant aux caractéristiques décrites dans la section «Compétence à développer» (voir plus haut)

#### Marqueurs de relations sociales courants

Conventions propres à la prise de parole en fonction du destinataire, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole...)

#### Fonctions langagières pour

- établir des contacts sociaux
- structurer ses propos
- (s')informer
- faire agir
- exprimer ce que l'on ressent
- partager des opinions, argumenter

**(se référer au tableau détaillé au point H)**

### GRAMMATICALES

**Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard**

**(se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

#### Répertoire grammatical utile

- *pour désigner les personnes et les objets*
- *pour qualifier les acteurs et les objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour demander de l'information*
- *pour donner de l'information*
- *pour organiser l'information*
- *pour faire agir*
- *pour formuler les hypothèses, les souhaits, les regrets...*
- *pour exprimer des informations complémentaires et/ou des nuances*
- *pour rapporter les propos de quelqu'un*

### PHONOLOGIQUES

- *pour exprimer l'intention communicative : intonation et débit*
- *pour assurer la compréhension du message : prononciation et accentuation*

### STRATÉGIQUES

**(se référer aux tableaux détaillés au point I)**

### STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**

## 5. B1 UAA – Ecrire pour (s')informer et/ou faire agir et/ou exprimer des opinions, des sentiments

### Compétence à développer en expression écrite au niveau B1-

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

<p>Produire un message écrit articulé simplement répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir ou exprimer des opinions et/ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu pas entièrement prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle et sociale</li> <li>• vie sociale et culturelle</li> <li>• sujets concrets de la vie courante</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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)

### Compétence à développer en expression écrite au niveau B1+

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

<p>Produire un message écrit articulé simplement répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou exprimer des opinions ou des sentiments</li> <li>• dans des situations qui font sens pour l'élève</li> </ul>	<b>Caractéristiques générales</b>	
	<b>Prévisibilité</b>	contenu pas entièrement prévisible
	<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sphère personnelle, sociale et sociétale</li> <li>• vie sociale, sociétale et culturelle</li> <li>• sujets concrets ou abstraits de la vie courante</li> </ul>
	<b>Étendue des sujets</b>	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)

**Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, 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		X
Descriptif	X		X
Injonctif, incitatif, prescriptif		X	
Explicatif	X		X
Argumentatif		X	X

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



<b>FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES</b>	
<b>CARACTÉRISTIQUES</b>	<b>EXEMPLES</b> <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p><b>Les productions doivent être des textes suivis simples et articulés</b></p> <p><b>Les productions témoignent :</b> <b>au niveau du message</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un contenu pertinent par rapport au contexte</li> <li>• d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives</li> <li>• d'une cohésion assurée entre autres par l'utilisation de connecteurs</li> <li>• d'un contenu cohérent</li> </ul> <p><b>au niveau de la langue</b></p> <p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> <li>• d'une capacité à utiliser des tournures et expressions courantes</li> </ul> <p><b>Grammaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> </ul> <p><b>Orthographe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> </ul> <p><b>Correction sociolinguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants</li> <li>• d'une utilisation d'un registre de langue courant et adéquat</li> </ul>	<p><b>Pour les trois intentions de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• courriel / lettre</li> <li>• article (journal, revue, blog...)</li> <li>• page web</li> <li>• affiche</li> </ul> <p><b>Pour (s')informer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compte rendu, rapport</li> <li>• récit réel ou fictif / bande dessinée</li> <li>• conte</li> <li>• anecdote</li> <li>• fait divers</li> <li>• reportage</li> <li>• portrait, biographie</li> <li>• résumé de livre, de film, de pièce de théâtre</li> <li>• panneau informatif</li> <li>• brochure, prospectus</li> <li>• curriculum vitae</li> <li>• horoscope</li> <li>• journal intime</li> </ul> <p><b>Pour faire agir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prospectus, brochure</li> <li>• lettre de motivation</li> <li>• réclamation</li> <li>• pétition, tract</li> <li>• règlement</li> <li>• règles de jeux</li> </ul> <p><b>Pour exprimer des opinions, des sentiments</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• courrier des lecteurs</li> <li>• pétition, tract</li> <li>• critique (de film, de livre, de pièce de théâtre, de restaurant...)</li> <li>• plainte</li> </ul>

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>proche de</b> situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau du type de production</li> <li>• au niveau des ressources stratégiques à mobiliser</li> </ul> </li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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"> <li>- porteuse de sens pour l'élève</li> <li>- <b>nouvelle mais apparentée</b> à des situations/tâches entraînées</li> <li>- <b>articulant différents types de situations /tâches entraînées</b></li> </ul> <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression écrite</li> <li>- par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées</li> </ul> <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"> <li>• <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires - à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des caractéristiques du type d'écrit à produire</li> <li>- des éléments qui constitueront cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> <li>• <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"> <li>- des caractéristiques du type d'écrit produit</li> <li>- des éléments qui constituent cet écrit (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux)</li> </ul> </li> </ul>	

## RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

### LEXICALES

#### Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

- pour faire face à des situations inédites dont le contenu n'est pas entièrement prévisible mais en lien avec les champs thématiques abordés **(se référer au tableau détaillé au point F)**
- répondant aux caractéristiques décrites dans la section «Compétence à développer» (voir plus haut)

#### Marqueurs de relations sociales courants

Conventions liées au type d'écrit et aux destinataires : salutations, formes d'adresse, formules de politesse...

#### 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
- structurer son propos
- (s')informer
- faire agir
- exprimer des opinions et des sentiments

**(se référer au tableau détaillé au point H)**

### GRAMMATICALES

**Au niveau B1, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard**

**(se référer aux tableaux détaillés par langue au point G)**

- *pour désigner/ identifier les personnes et les objets*
- *pour qualifier les acteurs et les objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour demander de l'information*
- *pour donner de l'information*
- *pour organiser l'information*
- *pour faire agir*
- *pour formuler les hypothèses, les souhaits, les regrets...*
- *pour exprimer des informations complémentaires et/ou des nuances*
- *pour rapporter les propos de quelqu'un*

### STRATÉGIQUES

**(se référer aux tableaux détaillés au point I)**

### STRATÉGIES TRANSVERSALES

**(se référer aux tableaux détaillés au point J)**

## F. Les champs thématiques 2<sup>e</sup> degré LM1

**Remarque : tous les champs thématiques doivent être couverts à chaque degré**

### Liste des champs thématiques 2<sup>e</sup> degré LM1

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

Tout sous-champ sera entretenu aux niveaux supérieurs.

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

#### 1. Caractérisation personnelle

Étape 3 – 1 <sup>er</sup> degré commun	2 <sup>e</sup> degré HGT (LM1)
<p><b>Élargir</b> les sous-champs développés à l'étape précédente:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identité<ul style="list-style-type: none"><li>○ adresse postale complète</li><li>○ composition de la famille proche et élargie</li></ul></li><li>- Description<ul style="list-style-type: none"><li>○ couleurs</li><li>○ aspect physique : caractéristiques générales et courantes</li><li>○ vêtements et accessoires les plus courants</li><li>○ amis</li><li>○ quelques noms de métiers courants</li></ul></li></ul> <p><b>Aborder</b> les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identité<ul style="list-style-type: none"><li>○ identité des proches</li></ul></li></ul>	<p><b>Élargir</b> les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ aspect physique : caractéristiques particulières</li><li>○ métiers</li><li>○ traits de caractère</li><li>○ forces, faiblesses et aptitudes</li><li>○ vêtements</li></ul> <p><b>Aborder</b> les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ sentiments</li><li>○ identité culturelle (pays et culture d'origine, provenance)</li><li>○ titres et appellations</li></ul>

- lieu et date de naissance, état civil, nationalité, adresses postale et électronique, numéro de téléphone
- Description
- les langues parlées ou apprises

## 2. Habitat, environnement

### Etape 3 – 1<sup>er</sup> degré commun

### 2<sup>e</sup> degré HGT (LM1)

**Elargir** les sous-champs développés à l'étape précédente :

- éléments constitutifs de base d'un bâtiment
- types d'habitation, les pièces et leur situation
- quelques bâtiments et lieux du quartier

**Aborder** les sous-champs suivants :

- mobilier de base
- types d'agglomération : ville et village

**Elargir** les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- mobilier, équipement
- le quartier

**Aborder** les sous-champs suivants :

- dimensions
- écologie
- différents quartiers d'une ville,
- paysages, milieux naturels, phénomènes naturels

### 3. Vie quotidienne

Etape 3 – 1 <sup>er</sup> degré commun	2 <sup>e</sup> degré HGT (LM1)
<p><b>Elargir</b> les sous-champs développés à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ activités routinières (à la maison, à l'école)</li> <li>○ fêtes</li> </ul> <p><b>Aborder</b> le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ activités routinières (en vacances)</li> </ul>	<p><b>Elargir</b> le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ fêtes et traditions</li> </ul> <p><b>Aborder</b> les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ argent de poche</li> <li>○ jobs d'étudiants</li> </ul>

### 4. Loisirs

Etape 3 – 1 <sup>er</sup> degré commun	2 <sup>e</sup> degré HGT (LM1)
<b>4.1 Activités culturelles</b>	
<p><b>Elargir</b> le sous-champ développé à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ lieux liés à la culture</li> </ul>	<p><b>Elargir</b> le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ lieux, intervenants, objets et activités liés à la culture</li> </ul> <p><b>Aborder</b> le sous-champ suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ lieux, intervenants, objets et activités liés à diverses formes d'expression artistique</li> </ul>

## 4.2. Sports et loisirs

**Elargir** les sous-champs développés à l'étape précédente:

- noms de sports et de loisirs courants
- activités liées aux sports et aux loisirs

**Aborder** le sous-champ suivant :

- quelques lieux liés aux sports et aux loisirs

**Elargir** le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- lieux, intervenants et activités liés aux sports et aux loisirs

## 4.3. Technologies de l'information et de la communication, médias

**Aborder** le sous-champ suivant :

- quelques noms d'outils numériques

**Elargir** les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- outils et activités liés aux technologies de l'information et aux médias

## 5. Voyages

### Etape 3 – 1<sup>er</sup> degré commun

### 2<sup>e</sup> degré HGT (LM1)

## 5.1. Transports et déplacements

**Elargir** le sous-champ développé à l'étape précédente :

- principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne

**Aborder** les sous-champs suivants :

- titres de transports

**Elargir** les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- moyens de transport et les actions y associées
- lieux et les bâtiments
- objets liés aux voyages

**Aborder** les sous-champs suivants :

- lieux et bâtiments liés au transport
- itinéraires simples
- horaires

- incidents
- accidents
- le trafic
- équipements de base des moyens de transport

## 5.2. Séjours

**Aborder** les sous-champs suivants :

- quelques lieux de villégiature et d'hébergement
- quelques activités de loisirs routinières liées aux vacances

**Elargir** les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- lieux de vacances et d'hébergement
- activités ludiques, sportives et culturelles liées aux vacances
- infrastructures, équipements et services

**Aborder** les sous-champs suivants :

- types et formules d'hébergement
- intervenants



## 6. Relations avec les autres

### Etape 3 – 1<sup>er</sup> degré commun

**Aborder** les sous-champs suivants :

- types de relations avec son entourage (ami, petit ami...)
- actions liées aux relations avec l'entourage (correspondre, inviter...)

### 2<sup>e</sup> degré HGT (LM1)

**Elargir** les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- types de relations avec l'entourage
- actions liées aux relations avec l'entourage

**Aborder** les sous-champs suivants :

- vie associative, économique, politique et citoyenne
- sentiments et émotions
- problèmes de société (criminalité, faits divers...)

## 7. Santé et bien-être

Etape 3 – 1 <sup>er</sup> degré commun	2 <sup>e</sup> degré HGT (LM1)
<p><b>Elargir</b> les sous-champs développés à l'étape précédente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ principales parties du corps</li> <li>○ état de santé</li> <li>○ humeur</li> </ul> <p><b>Aborder</b> les sous-champs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ maux, symptômes, conseils et remèdes très courants</li> <li>○ hygiène de base</li> </ul>	<p><b>Elargir</b> les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ parties du corps</li> <li>○ état d'esprit</li> <li>○ état de santé</li> <li>○ maux, symptômes, conseils et remèdes</li> <li>○ hygiène de vie</li> <li>○ intervenants, lieux, objets et actions en lien avec la santé et le bien-être</li> </ul> <p><b>Aborder</b> le sous-champ suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hygiène de vie et prévention</li> </ul>

## 8. Enseignement et apprentissage

Etape 3 – 1 <sup>er</sup> degré commun	2 <sup>e</sup> degré HGT (LM1)
<p><b>Elargir</b> les sous-champs développés à l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ activités liées à la vie scolaire</li> <li>○ cours suivis par l'élève</li> <li>○ matériel scolaire</li> <li>○ quelques consignes, demandes liées à la vie de la classe</li> </ul>	<p><b>Elargir</b> les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ étapes du cursus scolaire</li> <li>○ acquis et aptitudes</li> <li>○ TICE</li> </ul>

## 9. Achats et services

### Etape 3 – 1<sup>er</sup> degré commun

**Elargir** les sous-champs développés à l'étape précédente :

- 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

**Aborder** le sous-champ suivant :

- noms de rayons dans un magasin

### 2<sup>e</sup> degré HGT (LM1)

**Elargir** les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- articles de consommation
- lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats et aux services (notamment d'urgence)

**Aborder** les sous-champs suivants :

- modes de paiement
- plaintes et réclamations

## 10. Nourriture et boissons

### Etape 3 – 1<sup>er</sup> degré commun

**Elargir** les sous-champs développés à l'étape précédente :

- aliments et boissons courants
- quelques lieux, objets, et actions liés à la nourriture et aux boissons

**Aborder** le sous-champ suivant :

- quelques intervenants liés à la nourriture et aux boissons

### 2<sup>e</sup> degré HGT (LM1)

**Elargir** les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- aliments et boissons
- saveur et caractéristiques des aliments
- objets, intervenants et actions liés à la nourriture et aux boissons

**Aborder** le sous-champ suivant :

- différents plats qui composent un menu (langues germaniques)

## 11. Météo et climat

### Etape 3 – 1<sup>er</sup> degré commun

**Elargir** le sous-champ développé à l'étape précédente :

- le temps qu'il fait

**Aborder** le sous-champ suivant :

- la météo - descripteurs de base

### 2<sup>e</sup> degré HGT (LM1)

**Aborder** le sous-champ suivant:

- la météo - prévisions météorologiques (**en compréhension**)

## 12. Division du temps

### Etape 3 – 1<sup>er</sup> degré commun

**Elargir** 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

### 2<sup>e</sup> degré HGT (LM1)

**Elargir** le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) :

- unités de temps

**Aborder** les sous-champs suivants :

- chronologie d'évènements du présent, du passé et du futur
- périodes historiques

## G. Les ressources grammaticales

### Ressources grammaticales par niveau du CECRL : **anglais**

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue 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	
<b>Les règles d'orthographe</b>							
<b>Le groupe nominal</b>							
Le nom	pluriel	règles générales : -s / -es					
		pluriels irréguliers	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	cas possessif	formes et règles d'emploi					
L'adjectif	place de l'adjectif	épithète / attribut					
	énumération d'adjectifs	ordre des adjectifs					
	degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base		A2-	A2+		
		emplois particuliers					
	-ed / -ing				A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Les déterminants	articles indéfinis	formes et règle de base					
		autres emplois		en fonction du lexique abordé			
	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						
	réciproques	each other		A2-	A2+			
	démonstratifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+			
	interrogatifs	who / what + règles d'emploi	formes routinisées			A2+ sujet		
		who / what / where + préposition + règles d'emploi			A2-	A2+		
		which / whose + règles d'emploi						
	possessifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+			
indéfinis	everything, nothing							



			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		some et any et leurs composés <i>no(body/one), every(body/one)</i>		A2-	A2+		
	relatifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
<b>Le groupe verbal</b>							
		<i>there is / there are</i>		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps		
	auxiliaires de mode	<i>can, must</i> et règles d'emploi (capacité, demande, obligation)		apprentissage progressif en fonction des intentions de communication	élargissement progressif en fonction des intentions de communication		
		<i>will, shall, should, could, may, might, have to</i> et règles d'emploi			élargissement progressif en fonction des intentions de communication		<b>B2</b> 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					
		verbes ne s'employant pas / pas toujours au continu selon le sens		A2-	A2+	en fonction du lexique abordé	

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
		autre règle d'emploi : arrangements dans le futur					
		autre règle d'emploi : habitude agaçante					
	past simple	<i>to be</i>					
		formes, règles d'orthographe et règles d'emploi (+liste de mots clés)					
		verbes irréguliers			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		<i>used to</i>					
	past continuous	formes et règles d'emploi			A2+		
	future avec <i>will</i>	formes et règles d'emploi				élargissement progressif en fonction des intentions de communication	B2 future continuous future perfect
		les subordonnées de temps ( <i>when, as soon as</i> )					
	future avec <i>be going to</i>	formes et règles d'emploi			A2-	A2+	
	present perfect Simple	formes régulières et règles d'emploi (+liste de mots clés)				A2+ en fonction des besoins	
		formes irrégulières				A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
	present perfect continuous						
	past perfect simple			A2+			
	past perfect continuous					B2	
	conditional	la structure <i>Sujet + would like</i>					
		formes (conditionnels 0 et 1) et règles d'emploi de base			A2+		
		formes (conditionnels 2, 3 et mixed) et règles d'emploi de base					
	imperative	formes et règles d'emploi de base (ordre/instruction, avertissement, conseil, invitation, demande)		expressions routinisées			
autre forme ( <i>let's+ infinitif</i> )							
	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 <i>infinitif + to</i>		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	forme en <i>-ing</i> /infinitif avec <i>to</i>	des verbes régissant <i>-ing</i> ou <i>infinitif +to</i>					

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	Infinitif sans <i>to</i>	des verbes régissant infinitif (sans <i>to</i> )			A2+ en fonction du lexique abordé	
	phrasal verbs		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
emploi de la forme en - <i>ing</i> comme substantif				A2+		

### 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					
	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	

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		fermée (sans mot interrogatif)	en fonction des temps vus	en fonction des temps vus			
		short answers					
		question tags		A2-	A2+		
Les propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>and, but, or, so ...</i>				en fonction du lexique	
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>who, whose, which, that, -</i>		A2-	A2+		
	Infinitives de but				A2+		
	autres subordonnées			A2-	A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	subordonnées de discours indirect			A2-	A2+ présent		
	subordonnées d'interrogation indirecte				A2+		B2

## Ressources grammaticales par niveau du CECRL : **néerlandais**

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue 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).

			<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b> ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
<b>Les règles d'orthographe</b>						
<b>Le groupe nominal</b>						
Le nom	genre		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	pluriel	règle générale : -en/ -s / 's				
		pluriels irréguliers	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
L'adjectif	place de l'adjectif	attribut / épithète			ordre dans une suite d'adjectifs	
	accord de l'adjectif	les formes et règles d'accord de base				
		adjectifs en <i>-en</i> et participes passés employés adjectivement				
		cas particuliers				
	<i>iets/niets /wat/ + adj-s</i>					
	substantivé	formes et règles d'emploi				
	degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base			<b>A2-</b>	<b>A2+</b>
autres formes : <i>hoe...</i> <i>hoe...; steeds ...</i> superlatif absolu						<b>B2</b>

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Les déterminants	articles indéfinis	een + absence d'article	formes	règles			
	articles définis	de / het	formes	A2- diminutifs	A2+ règles diminutifs		
	démonstratifs	formes et règles d'emploi ( <i>die / dat / dit / deze</i> )					
	possessifs	formes de base	en fonction des intentions de communication	en fonction des intentions de communication			
		formes accentuées					
	numéraux	cardinaux	en fonction des besoins				
		ordinaux					
	interrogatifs	welk?					
wat voor (een)?							
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				
<b>Le groupe verbal</b>						
		<i>er is / er zijn</i>		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	
	auxiliaires de mode	<i>kunnen, mogen, moeten, willen, zullen</i> et règles d'emploi	présent/ capacité permission	élargissement progressif en fonction des intentions de communication	élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
		<i>hoeven te</i>				

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	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		zouden + graag		formes et règles	
	passé composé (VTT)	verbes réguliers (choix de l'auxiliaire + formation du participe passé) et règles d'emploi					
verbes irréguliers			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé		

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
		double infinitif		A2+			
Les formes verbales	plus-que-parfait (VVT)	formes et règles d'emploi		A2+			
	futur antérieur (VTkT)	formes et règles d'emploi					
	conditionnel passé (VVTKT)	formes					
	impératif (gebiedende wijs)	formes et règles d'emploi	expressions routinisées				
		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		
		avec verbes de position					
<b>Les mots invariables</b>							
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		

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	degrés de comparaison	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
<b>La phrase</b>							
	affirmative	règle de base					
		inversion et place des compléments					
	négative	de base ( <i>niet / geen</i> )					
		négations complexes		A2-	A2+		
	interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)					
		fermée (sans mot interrogatif)					
adverbes pronominaux interrogatifs				A2+			
Les propositions	coordonnées	<i>en, maar, want, of, dus</i>					
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>die,</i> <i>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,</i> <i>wanneer</i>			A2-	A2+	
autres conjonctions				A2+ en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	

			<b>A1</b>	<b>A2</b>		<b>B1</b>	<b>B2</b> ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	discours indirect interrogatif, affirmatif				<b>A2+</b>	avec la concordance des temps	

## Ressources grammaticales par niveau du CECRL : allemand

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue 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	
<b>Le groupe nominal</b>							
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					
		épithète : les formes et règles d'accord		A2-(D)	A2+		
		épithète : règles d'orthographe (adj en -el / -er / -en)					
épithète: précédé d'un déterminant			en fonction des besoins				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		(ex: <i>dies-</i> / <i>jen-</i> / <i>jed-</i> / <i>welch-</i> / <i>all</i> /...)				
	substantivé	les formes et règles d'emploi				
	<i>etwas+adj</i> / <i>nichts+adj</i>			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		
	emploi particulier : superlatif utilisé adverbialement ( <i>am +sten</i> )					
	<i>genauso</i> , <i>ebenso</i> <i>wie</i> , <i>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	<i>dies-</i>			



			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		<i>solch-</i> et règles d'emploi				
	possessifs	formes	(D) en fonction des besoins			
	numéraux	les cardinaux	en fonction des besoins			
		les ordinaux				
	interrogatifs	formes ( <i>welch-</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				
	réciproques	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 adverbes pronominaux	démonstratifs	<i>dar-</i> + préposition					B2
	interrogatifs	<i>wo-</i> + préposition		A2- wohin/ woher	A2+		B2
	relatifs	<i>wo-</i> + préposition			A2+		B2
<b>Le groupe verbal</b>							
	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+		
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	

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	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>					
		würd- + infinitif et règles d'emploi			A2+		
	Konjunktiv I						B2
	Perfekt	formes régulières (choix de l'auxiliaire + pp) et règles d'emploi					
		formes irrégulières		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		règle du double infinitif			A2+		
	Plusquamperfekt	formes et règles d'emploi					
	Imperativ	formes (2 <sup>e</sup> sg, pl, polie)	expressions routinisées	règles d'orthographe et d'emploi des verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique abordé			
	voix passive	temps simples			A2+		
		temps composés					B2
Les formes verbales	infinitif sans <i>zu</i>	avec les auxiliaires de mode					

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
				en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	infinitif avec <i>zu</i>			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	participe présent	formes et règles d'emploi				
	valences	les verbes + cas		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		les verbes + prépositions + cas		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
<b>Les mots invariables</b>						
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+	
<b>La phrase</b>						
affirmative	règles de base					
	place des compléments et inversion					
négative	règles de base					
	négations complexes			A2-	A2+	en fonction des formes rencontrées

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
		autres règles ( <i>nicht/kein... sondern</i> )					
	interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)					
		fermée (sans mot interrogatif)					
		les mots interrogatifs complexes			A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Les propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>und, aber, oder</i>					
		autres conjonctions			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		<i>um...zu, ohne zu...</i>					
		<i>statt zu...</i>					
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>der, die, das</i>			A2+		
		<i>wo, wer, was</i>			A2+		
		<i>wo</i> +préposition					B2
	autres subordonnées	autres conjonctions			A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé

			<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b> ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
	subordonnées du discours indirect				A2+		<b>B2</b>

## H. Les fonctions langagières

Les fonctions langagières dans le référentiel HGT			
Les fonctions apprises à un niveau donné <b><u>seront réactivées et élargies</u></b> aux niveaux suivants en fonction des besoins linguistiques			
	2 <sup>e</sup> degré HGT LM1		
	A1	A2+	B1-
Pour établir des contacts sociaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborder quelqu'un</li> <li>- Saluer</li> <li>- Faire connaissance avec quelqu'un : se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre/présenter quelqu'un</li> <li>- Demander des nouvelles / donner des nouvelles brèves</li> <li>- Prendre congé</li> <li>- Remercier</li> <li>- Féliciter</li> <li>- Donner un retour positif ou négatif</li> <li>- S'excuser</li> <li>- Refuser / accepter (invitation, offre)</li> <li>- Utiliser des formules sociales de base (tutoiement, vouvoiement)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souhaiter</li> <li>- Prendre un rendez-vous (et confirmer / avancer /reporter / annuler)</li> <li>- Féliciter</li> <li>- Mener une conversation en respectant les conventions y afférentes</li> <li>- Mener une conversation téléphonique de base en respectant les conventions y afférentes</li> <li>- Rédiger un document en respectant les conventions y afférentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des formules sociales complexes (registres de langue élargis)</li> </ul>
Pour (faire) agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inviter à / proposer</li> <li>- Ordonner / interdire</li> <li>- Mettre en garde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer ses services, de l'aide</li> <li>- Demander et donner des conseils</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner envie de faire quelque chose (ensemble)</li> <li>- Faire des suggestions et réagir à des propositions</li> </ul>

## Les fonctions langagières dans le référentiel HGT

Les fonctions apprises à un niveau donné **seront réactivées et élargies** aux niveaux suivants en fonction des besoins linguistiques

	2 <sup>e</sup> degré HGT LM1		
	A1	A2+	B1-
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander et donner une autorisation, un accord</li> <li>- Demander de répéter / d'épeler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander, inviter à / proposer de faire quelque chose</li> <li>- Insister</li> <li>- Encourager</li> <li>- Ordonner / interdire / refuser</li> <li>- Demander et donner une autorisation, un accord</li> <li>- Mettre en garde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avertir, prévenir, menacer</li> <li>- Demander des précisions</li> <li>- Promettre</li> <li>- Rappeler à quelqu'un de faire quelque chose</li> </ul>
Pour (s')informer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander / donner des informations</li> <li>- Décrire / caractériser</li> <li>- Situer dans le temps et dans l'espace</li> <li>- Parler de / exprimer ses goûts</li> <li>- Demander des nouvelles / donner des nouvelles brèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dire ce qui est possible / ce qui ne l'est pas</li> <li>- Confirmer / infirmer</li> <li>- Préciser</li> <li>- Parler de ses projets</li> <li>- Prédire / prévoir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer la cause et la conséquence</li> <li>- Exprimer des degrés de certitude / d'incertitude</li> <li>- Rapporter les paroles de quelqu'un</li> <li>- Dire que l'on sait ou non, que l'on se souvient ou non</li> <li>- Rectifier</li> </ul>
Pour comprendre / exprimer ce qui est ressenti / ce que l'on ressent de manière simple	Pas en A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marquer son (dés)accord</li> <li>- Exprimer un regret</li> <li>- Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère) (mots-clés)</li> <li>- Exprimer un souhait personnel</li> <li>- Exprimer ses (dé)goûts / son (dés)intérêt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère)</li> <li>- Emettre des hypothèses</li> <li>- Exprimer et défendre une opinion, un jugement</li> <li>- Exprimer ses besoins</li> <li>- Exprimer la confiance, la méfiance</li> <li>- Dire que l'on sait ou pas</li> </ul>



## Les fonctions langagières dans le référentiel HGT

Les fonctions apprises à un niveau donné **seront réactivées et élargies** aux niveaux suivants en fonction des besoins linguistiques

	2 <sup>e</sup> degré HGT LM1		
	A1	A2+	B1-
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer sa gratitude</li> <li>- Exprimer un besoin primaire</li> <li>- Exprimer sa satisfaction ou son mécontentement / se plaindre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer des intentions, des ambitions</li> </ul>
Pour structurer son propos			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Annoncer un plan / un développement, introduire</li> <li>- Développer un thème, un sujet</li> <li>- Souligner, mettre en évidence</li> <li>- Faire une transition</li> <li>- Donner un exemple</li> <li>- Rapporter des propos</li> <li>- Conclure</li> </ul>

# I. Les ressources stratégiques

Les tableaux ci-dessous énoncent les stratégies susceptibles d'être mises en œuvre dans l'exercice des compétences.

Elles sont ventilées par méso-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 du message par l'interlocuteur ou le destinataire, remédiation aux éventuelles remédiations.

## Compréhension à l'audition (CA)

	A1	A2	B1
<b>A. Cadrer : sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels...)</b>			
• anticiper le contenu du message	X	X	X
• anticiper les éléments lexicaux du message	X	X	X
<b>B. Formuler des hypothèses :</b>			
• 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
<b>C. Vérifier les hypothèses :</b>			
• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information	X	X	X
• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)	X	X	X
<b>D. Réviser les hypothèses :</b>			
• 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
<b>A. Cadrer : sur la base de la tâche, du paratexte/éléments visuels (mise en page, illustrations, conventions typographiques...) :</b>				
• identifier le type de document	X	X	X	X
• anticiper le contenu du message	X	X	X	X
• anticiper les éléments lexicaux du message	X	X	X	X
<b>B. Formuler des hypothèses :</b>				
• exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte...)	X	X	X	X
• exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...)	X	X	X	X
• se baser sur sa connaissance du monde	X	X	X	X
• 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
• sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire	X	X	X	X
<b>C. Vérifier les hypothèses :</b>				
• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information	X	X	X	X
• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)	X	X	X	X
<b>D. Réviser les hypothèses :</b>				
• 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
<b>A. Planifier :</b>			
• se forger une représentation mentale de la production attendue	X	X	X
• envisager les informations à communiquer	X	X	X
• sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées	X	X	X
• préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles			X
• prendre en compte le destinataire	X	X	X
• réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation		X	X
<b>B. Exécuter :</b>			
• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles	X	X	X
• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs	X	X	X
• 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
• organiser le message de façon cohérente	X	X	X
<b>C. Relire sa production :</b>			
• vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple à l'aide d'une grille d' (auto) évaluation	X	X	X
• vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique	X		
• vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple à l'aide d'une grille d' (auto) évaluation		X	X
• s'assurer de la variété lexicale et grammaticale			X
<b>D. Remédier :</b>			
• améliorer l'organisation de la production et du contenu			X
• corriger les éventuelles inexactitudes	X		
• 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
• à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif		X	X
• améliorer la correction et l'étendue lexicales et grammaticales			X

## Expression orale en interaction (EOEI)

	A1	A2	B1
<b>A. Planifier :</b>			
• se forger une représentation mentale de la production attendue	X	X	X
• envisager les informations à communiquer	X	X	X
• préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles			X
• sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées	X	X	X
• prendre en compte l'interlocuteur	X		
• prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles		X	X
<b>B. Exécuter :</b>			
• 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	
• commencer, relancer, maintenir et clôturer la conversation			X
• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs	X	X	X
• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles	X	X	X
• 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		
• 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
• maintenir le contact visuel avec son interlocuteur	X	X	X
• prendre la parole au moment opportun	X	X	X
• coopérer en manifestant sa (non-)compréhension		X	X
• gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant		X	
• gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal)			X



<b>C. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur :</b>			
• coopérer en manifestant sa (non-)compréhension	X	X	X
• répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension	X	X	X
• vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur	X		
• 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
• résumer et faire le point dans une conversation			X
<b>D. Remédier aux éventuelles incompréhensions :</b>			
• indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter	X		
• 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	
• demander à l'interlocuteur de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit			X
• répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre	X	X	
• clarifier			X
• faire appel à un mot internationalement partagé	X	X	
• associer le non-verbal voire l'écrit à la parole	X	X	X
• corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu et si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème		X	
• 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
<b>A. Planifier :</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>se forger une représentation mentale de la production attendue</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>envisager les informations à communiquer</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles</li> </ul>			X
<ul style="list-style-type: none"> <li>sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre en compte le destinataire</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles</li> </ul>		X	X
<b>B. Exécuter :</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>		X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal)</li> </ul>			X



<b>C. S'assurer de la compréhension du message par le ou les destinataires :</b>			
• répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension	X	X	
• répéter et/ou reformuler l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension			X
• le cas échéant, vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message	X	X	X
• résumer et faire le point			X
<b>D. Remédier aux éventuelles incompréhensions :</b>			
• répéter lorsque le destinataire ne semble pas comprendre	X		
• répéter clairement lorsque le destinataire ne semble pas comprendre		X	
• clarifier			X
• corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème		X	
• corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème			X
• faire appel à un mot internationalement partagé	X	X	X
• associer le non-verbal voire l'écrit à la parole	X	X	X

## J. Les stratégies transversales

### Compréhension à l'audition (CA)

	A1	A2	B1
<b>Stratégie communicationnelle</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>adopter une attitude d'écoute positive</li> </ul>	X	X	X
<b>Stratégies méthodologiques</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>repérer des indices dans une consigne pour la décoder</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>s'appuyer sur sa connaissance du monde</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre des notes de manière efficace et rapide</li> </ul>		X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>exploiter la mémoire à court terme</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s)</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles</li> </ul>		X	X

## Compréhension à la lecture (CL)

	A1	A2	B1	B2
<b>Stratégie communicationnelle</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>adopter une attitude positive de lecture</li> </ul>	X	X	X	X
<b>Stratégies méthodologiques</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>repérer des indices dans une consigne pour la décoder</li> </ul>	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche</li> </ul>	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>s'appuyer sur sa connaissance du monde</li> </ul>	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques</li> </ul>	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre des notes de manière efficace</li> </ul>		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas</li> </ul>	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche</li> </ul>	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s)</li> </ul>	X			
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles</li> </ul>		X	X	X

## Expression écrite (EE)

	A1	A2	B1
<b>Stratégie communicationnelle</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>adopter la (typo)graphie à l'intention communicative</li> </ul>	X	X	X
<b>Stratégies méthodologiques</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>repérer et exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>s'appuyer sur sa connaissance du monde</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier le caractère compréhensible de sa production</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche</li> </ul>	X	X	X

## Expression orale en interaction (EOEI)

	A1	A2	B1
<b>Stratégies communicationnelles</b>			
• coopérer/collaborer	X	X	X
• manifester son envie de communiquer	X	X	X
• adopter une attitude positive d'écoute	X	X	X
<b>Stratégies méthodologiques</b>			
• 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
<b>Stratégie communicationnelle</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• manifester son envie de communiquer</li> </ul>	X	X	X
<b>Stratégies méthodologiques</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• repérer et exploiter les éléments contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'appuyer sur sa connaissance du monde</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier le caractère compréhensible de sa production</li> </ul>		X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles</li> </ul>	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• parler sans crainte</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oser prendre des risques</li> </ul>		X	X

## K. Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux travaillés au 2<sup>e</sup> degré HGT LM1

	<b>A1</b>	<b>A2-</b>	<b>A2+</b>	<b>B1-</b>	<b>B1+</b>	<b>B2- LIRE</b>
<b>Prévisibilité</b>	Contenu prévisible	Contenu prévisible	Contenu prévisible	Contenu pas entièrement prévisible	Contenu pas entièrement prévisible	Contenu pas nécessairement prévisible
<b>Sphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sphère personnelle et familiale de base</li> <li>• Sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève</li> </ul>	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"> <li>• Sphère personnelle, familiale et sociale de base</li> <li>• Vie quotidienne</li> <li>• Sujets concrets, habituels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sphère personnelle et sociale</li> <li>• Vie sociale et culturelle</li> <li>• Sujets concrets de la vie courante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sphère personnelle, sociale et sociétale</li> <li>• Vie sociale, sociétale et culturelle</li> <li>• Sujets concrets ou abstraits de la vie courante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sphère principalement sociétale</li> <li>• Vie sociale, sociétale et culturelle</li> <li>• Sujets concrets ou abstraits de la vie courante que les auteurs traitent avec un regard particulier</li> </ul>
<b>Étendue des sujets</b>	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)
<b>Formulation (uniquement pour les compréhensions)</b>	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

## L. Outils d'aide à la planification des UAA, des champs thématiques, des fonctions langagières et des ressources grammaticales

Ces outils permettent à l'enseignant de s'assurer que les UAA, les champs thématiques, les fonctions langagières et les ressources grammaticales prévus par le référentiel seront couverts sur le degré et ce, que le cours repose sur un ou plusieurs manuels, ou qu'il soit entièrement conçu par l'enseignant.

A cet effet, l'enseignant trouvera ci-après des exemples de planification pour le niveau A1+. Ils sont basés sur le manuel *Get Up 1*, Éditions Pelckmans, mais cela n'implique aucunement que nous préconisons l'utilisation de ce manuel plutôt qu'un autre.

Il est évident que lorsqu'un manuel ne permet pas de couvrir l'ensemble des éléments pertinents du référentiel, il appartient à l'enseignant de le compléter par d'autres sources.

Les tableaux proposés dans les pages suivantes sont proposés à titre illustratif. Ils ne sont contraignants ni dans la forme, ni dans le contenu.



## 1. Exemple d'aide à la planification des UAA pour le niveau A1+

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4
	<i>Visiting the Adams Family</i>	<i>You've got mail</i>	<i>It's great</i>	<i>We're moving</i>
<b>Écouter</b>				
Pour agir		x		
Pour faire agir				
Pour informer				
Pour s'informer	x	x	x	x
<b>Lire</b>				
Pour agir		x	x	
Pour faire agir				
Pour informer				
Pour s'informer	x	x	x	x
<b>Écrire</b>				
Pour informer	x	x		
Pour s'informer				
<b>Parler sans interaction</b>				
Pour informer	x			x
Pour s'informer				
<b>Parler en interaction</b>				
Pour agir				
Pour faire agir			x	
Pour informer	x	x	x	x
Pour s'informer	x	x	x	x

x en rouge = tâche d'aboutissement prévue dans le manuel

## 2. Exemple d'aide à la planification des champs et sous-champs thématiques pour le niveau A1+

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4
	<i>Visiting the Adams Family</i>	<i>You've got mail</i>	<i>It's great</i>	<i>We're moving</i>
<b>1. Caractérisation personnelle</b>				
o nom, âge, genre, date d'anniversaire	x			
o numéro de téléphone	x			
o composition de la famille proche	x			
o quelques couleurs		x		
o vêtements les plus courants				
o aspect physique : caractéristiques générales cheveux et corps		x		
<b>2. Habitat, foyer, environnement</b>				
o habitations courantes et pièces			x	x
o principaux bâtiments publics				
o quelques lieux du quartier				x
o quelques éléments du mobilier urbain				
<b>3. Vie quotidienne</b>				
o quelques activités routinières (à la maison, à l'école)		x	x	
o fêtes et anniversaires				
<b>4. Loisirs</b>				
<b>4.1 Activités culturelles</b>				
o quelques lieux liés à la culture (les plus courants)	x	x	x	x
<b>4.2 Sports et hobbies</b>				
o quelques noms de sports et de loisirs (les plus courants)	x	x		
<b>4.3 TIC/médias</b>				
o types de médias les plus courants	x	x	x	
<b>5. Voyages</b>				
<b>5.1 Transports et déplacements</b>				
o moyens de transport pour se rendre à l'école		x		
o directions simples (à droite, à gauche, tout droit)				
<b>5.2 Séjours</b>				

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4
	Visiting the Adams Family	You've got mail	It's great	We're moving
<b>6. Relations avec les autres</b>				
o titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur)	x			
<b>7. Santé et bien-être</b>				
o quelques parties du corps		x		
o humeur (quelques expressions courantes)			x	
o état de santé (quelques expressions courantes)				
<b>8. Enseignement et apprentissage</b>				
o quelques lieux et intervenants liés à la vie scolaire				
o quelques activités liées à la vie scolaire				
o cours suivis par l'élève				
o quelques éléments du matériel scolaire	x			
o quelques éléments du mobilier de la classe		x		x
o quelques consignes liées à la vie de la classe	x	x		
o intervenants immédiats d'une école				
<b>9. Achats et services</b>				
o quelques articles de consommation courante		x		
o quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix)				
o quelques noms courants de commerces et de commerçants				
<b>10. Nourriture et boissons</b>				
o quelques boissons et aliments courants	x		x	
o repas de la journée				
o parties du repas				
o quelques lieux, objets et actions de base liés à la nourriture et aux boissons			x	
o une expression très simple de la faim et de la soif				

	<b>Unité 1</b>	<b>Unité 2</b>	<b>Unité 3</b>	<b>Unité 4</b>
	<i>Visiting the Adams Family</i>	<i>You've got mail</i>	<i>It's great</i>	<i>We're moving</i>
<b>11. Météo et climat</b>				
o le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température				
<b>12. Division du temps</b>				
o quelques unités de temps (jour, semaine, mois, année)		x	x	
o date (jours de la semaine, mois de l'année)		x	x	
o heure (heure entière, demi-heure, quart d'heure)			x	
o saisons		x		
o quelques évènements festifs qui jalonnent une année		x		

### 3. Exemple d'aide à la planification des ressources grammaticales pour le niveau A1+ (langue anglaise)

	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).

			Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4
			<i>Visiting the Adams Family</i>	<i>You've got mail</i>	<i>It's great</i>	<i>We're moving</i>
			A1+			
<b>Les règles d'orthographe</b>			x			
<b>Le groupe nominal</b>						
Le nom	pluriel	règles générales : -s / -es				x
		pluriels irréguliers	en fonction du lexique abordé			x
	cas possessif	formes et règles d'emploi				
L'adjectif	place de l'adjectif	épithète / attribut				

	énumération d'adjectifs	ordre des adjectifs						
	degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base						
		emplois particuliers						
	-ed /-ing							
Les déterminants	articles indéfinis	formes et règle de base		x				
		autres emplois						
	articles définis	forme et règle de base		x				
		autres règles d'emploi						
	absence d'article	règles						
	démonstratifs	formes et règles d'emploi				x		
	possessifs	formes et règles d'emploi	my / your				x	
	numéraux	cardinaux	en fonction des besoins	x	x			
		ordinaux			x			
	interrogatifs	what + nom, which + nom						
indéfinis	much, many, a lot of							
	more, each, every, all							
	some, any, (a) little, (a) few, most							
Les pronoms	personnels sujets	formes		x				
	personnels compléments	formes et règles d'emploi						
	réfléchis	formes et règles d'emploi						

	réciproques	<i>each other</i>					
	démonstratifs	formes et règles d'emploi					
	interrogatifs	<i>who / what</i> + règles d'emploi	formes routinisées			x	
		<i>who / what / where</i> + préposition + règles d'emploi					
		<i>which / whose</i> + règles d'emploi					
	possessifs	formes et règles d'emploi					
	indéfinis	<i>everything, nothing</i>					
		<i>some</i> et <i>any</i> et leurs composés					
		<i>nobody / no one,</i> <i>everybody / everyone)</i>					
	relatifs	formes et règles d'emploi					
<b>Le groupe verbal</b>							
		<i>there is / there are</i>					x
	auxiliaires de mode	<i>can, must</i> et règles d'emploi (capacité, demande, obligation)				x	
		<i>will, shall, should, could, may,</i> <i>might, have to</i> et règles d'emploi					
		formes de remplacement					
La conjugaison	present simple	formes et règles d'emploi de base (habitudes et vérités générales)	formes	x	x		

		autres règles d'emploi (futur dans un horaire...)						
present continuus		formes (+ règles d'orthographe) et règles d'emploi de base				x	x	
		verbes ne s'employant pas / pas toujours au continu selon le sens						
		autre règle d'emploi : arrangements dans le futur						
		autre règle d'emploi : habitude agaçante						
past simple		<i>to be</i>						
		formes, règles d'orthographe et règles d'emploi (+liste de mots clés)						
		verbes irréguliers						
		<i>used to</i>						
past continuus		formes et règles d'emploi						
future avec <i>will</i>		formes et règles d'emploi						
		les subordonnées de temps ( <i>when, as soon as</i> )						
future avec <i>be going to</i>		formes et règles d'emploi						
present perfect simple		formes régulières et règles d'emploi (+liste de mots clés)						
		formes irrégulières						
present perfect continuus								



	past perfect simple						
	past perfect cont.						
	conditional	la structure sujet + <i>would like</i>					
		formes (conditionnels 0 et 1) et règles d'emploi de base					
		formes (conditionnels 2, 3 et mixed) et règles d'emploi de base					
	imperative	formes et règles d'emploi de base (ordre/instruction, avertissement, conseil, invitation, demande)	expressions routinisées		x		
		autre forme ( <i>let's</i> + infinitif)					
	voix passive	formes et règles d'emploi					
Les formes verbales	forme en <i>-ing</i>	des verbes régissant <i>-ing</i>					
	infinitif avec <i>to</i>	des verbes régissant infinitif + <i>to</i>					
	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> )					
	phrasal verbs			en fonction du lexique abordé			
		emploi de la forme en <i>-ing</i> comme substantif					
<b>Les mots invariables</b>							
Les prépositions			en fonction du lexique abordé			x	x

Les adverbes						x	
	adverbes de fréquence						
	degrés de comparaison	comparatif /superlatif					
<b>La phrase</b>							
	phrase affirmative	règle de base		x	x		
		place des compléments					
	phrase négative		en fonction des temps vus			x	
		négations complexes					
	phrase interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)	en fonction des temps vus				x
		fermée (sans mot interrogatif)	en fonction des temps vus			x	
		short answers					
question tags							
Les propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>and, but, or, so ...</i>		x	x	x	x
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>who, whose, which, that, -</i>					
	infinitives de but						
	autres subordonnées						
	subordonnées de discours indirect						

	subordonnées d'interrogation indirecte						
--	--	--	--	--	--	--	--

## 4. Exemple d'aide à la planification des fonctions langagières pour le niveau A1+

	<b>Unité 1</b>	<b>Unité 2</b>	<b>Unité 3</b>	<b>Unité 4</b>
	<i>Visiting the Adams Family</i>	<i>You've got mail</i>	<i>It's great</i>	<i>We're moving</i>
<b>CA/CL</b>				
<b>Comprendre quelqu'un qui veut...</b>				
<b>établir des contacts sociaux</b>				
Saluer	X	X	X	X
Aborder quelqu'un	X	X		
Faire connaissance avec quelqu'un : se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre / présenter quelqu'un	X	X		
Prendre congé	X	X	X	X
Remercier	X	X	X	X
Féliciter			X	X
Donner un retour positif ou négatif	X	X	X	X
S'excuser				
Refuser, accepter (invitation, offre)			X	X
Utiliser des formules sociales de base (registres de langue : tutoiement, vouvoiement...)	X	X	X	X
<b>(s')informer</b>				
Demander / donner des informations	X	X	X	X
Décrire / caractériser		X	X	X
Situer dans le temps et dans l'espace			X	X
Parler de ses goûts	X	X	X	X
<b>(faire) agir</b>				
Inviter à / proposer		X	X	X
Ordonner / interdire		X	X	X
Mettre en garde				
Demander et donner une autorisation, un accord			X	X

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4
	<i>Visiting the Adams Family</i>	<i>You've got mail</i>	<i>It's great</i>	<i>We're moving</i>
<b>EOSI/EOEI/EE</b>				
<b>S'exprimer pour établir des contacts sociaux</b>				
Se présenter / présenter quelqu'un	X			
Demander des nouvelles / donner de ses nouvelles brièvement	X	X	X	X
Prendre congé	X	X	X	X
Remercier	X	X	X	X
S'excuser				
Refuser, accepter (invitation, offre)		X	X	X
Utiliser des formules sociales de base (registres de langue : tutoiement, vouvoiement...)	X	X	X	X
<b>S'exprimer pour (s')informer</b>				
Demander / donner des nouvelles brèves	X	X	X	X
Demander / donner des informations	X	X	X	X
Décrire / caractériser		X	X	X
Situer dans le temps et dans l'espace			X	X
Exprimer ses goûts	X	X	X	X
<b>EOEI</b>				
<b>S'exprimer pour (faire) agir</b>				
Demander de répéter / d'épeler	X			
Inviter à / proposer		X	X	X
Ordonner / interdire			X	X
Mettre en garde				

## M. L'évaluation en langues modernes

### 1. Introduction

Cette rubrique 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 cet outil d'appropriation du nouveau référentiel.

### 2. Définitions

- a. **Auto-évaluation** : processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage. C'est l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès et / ou lacunes en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportements ([www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca)).
- b. **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'auto-évaluation 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.
- c. **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 et à ses parents le degré d'acquisition des savoirs et des savoir-faire et de maîtrise des compétences. Elle est un des éléments qui permet 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.

#### Dans l'évaluation sommative des compétences :

- les consignes seront rédigées en français;
- dans les tâches réceptives (CA/CL), les réponses des élèves seront rédigées en français.

- d. Pour W-BE : 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.

### 3. Statut de l'erreur

L'adoption du C.E.C.R.L. 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 Cadre distingue la possibilité d'erreurs admises en fonction du niveau à atteindre. Voir à cet effet les caractéristiques des productions attendues dans les UAA (EOEI-EOSI-EE).

**Évidemment, accorder le droit à l'erreur ne dispense ni l'apprenant ni l'enseignant d'une remédiation afin d'éviter la fossilisation des erreurs (source : C.E.C.R.L.).**

### 4. La notation

#### Processus « appliquer » / « transférer »

Qu'elle soit exprimée à l'aide de chiffres, de lettres ou de couleurs, la note d'évaluation des processus « appliquer » et « transférer » 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.

#### Processus « connaître »

L'explicitation et la justification des ressources à mobiliser dans le cadre d'une tâche de compétence feront uniquement l'objet d'une évaluation formative.

#### Ressources

Les ressources lexicales et grammaticales peuvent, par contre, faire l'objet d'une évaluation sommative. Dans ce cas, la notation sera uniquement le reflet de la maîtrise des savoirs et des savoir-faire de l'élève.

## 5. Fréquence de l'évaluation sommative

L'enseignant évaluera chaque UAA (compétence) au moins une fois sur le degré en veillant à ce que toutes les intentions communicatives (« parler pour informer », « parler pour s'informer », « parler pour faire agir »...) soient couvertes. Le cas échéant, une même évaluation peut couvrir plusieurs intentions communicatives (exemple : « parler pour informer » et « parler pour s'informer »).

## 6. 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.

L'enseignant pourra s'inspirer du document ci-après.



**Critère**  
Qualité abstraite et générale, attendue de la production d'un élève. Pour un même type de production, les critères restent généralement inchangés.

**Indicateur**  
Signe concret, observable et/ou mesurable, à partir duquel on peut vérifier que le critère est bien rencontré. Les indicateurs varient en fonction de la production attendue

**Niveau de maîtrise attendu**  
Seuil de performance à partir duquel un indicateur est considéré comme entièrement rencontré. Il varie en fonction de la progression des apprentissages et de la complexité de la tâche. Il rend l'attendu intégralement atteignable par l'élève

**Objet de l'évaluation**  
**Production** correspondant à la résolution d'une tâche complexe. Elle correspond à l'**attendu**  
L'utilisation de grilles critériées n'est pertinente que dans le cadre de l'évaluation de compétences (et non de ressources)

**Performance**  
Résultat de la confrontation entre la production de l'élève et l'attendu.  
L'observation peut être binaire: l'attendu est atteint ou pas; ou plus nuancée: loin, proche de l'attendu, attendu atteint voire au-delà de l'attendu

**Objet de l'évaluation**

Compétence(s) dont la maîtrise est évaluée

Critère	Indicateur	Niveau de maîtrise attendu	Performance

Les critères, indicateurs et niveaux de maîtrise doivent être impérativement reliés aux **compétences** évaluées. Ils doivent permettre de donner des informations sur le degré de maîtrise de ces compétences.

Pour qu'une évaluation soit pertinente, l'**attendu** doit remplir plusieurs conditions. Il doit être :

**Conforme** : il doit correspondre aux référentiels légaux que sont les socles de compétences, compétences terminales, programmes, profils de formation.

**Cohérent** : il doit correspondre au niveau de performances annoncé au début de l'unité pédagogiquement significative et qu'il est censé mesurer.

**Intégralement atteignable** : par l'élève qui s'est correctement investi dans l'apprentissage. L'épreuve doit donc être conçue pour que cet élève maîtrise parfaitement l'attendu quelle que soit l'échelle de valeurs utilisée pour mesurer ses performances.

« **Critériable** » : sa maîtrise peut se mesurer à l'aide de critères dont la rencontre sera établie par des indicateurs et niveaux de maîtrise.

**Critère**  
Qualité abstraite et générale, attendue de la production d'un élève. Pour un même type de production, les critères restent généralement inchangés.

**Indicateur**  
Signe concret, observable et/ou mesurable, à partir duquel on peut vérifier que le critère est bien rencontré.  
Les indicateurs varient en fonction de la production attendue

**Niveau de maîtrise attendu**  
Seuil de performance à partir duquel un indicateur est considéré comme entièrement rencontré. Il varie en fonction de la progression des apprentissages et de la complexité de la tâche. Il rend l'attendu intégralement atteignable par l'élève

**Comment les déterminer ?**

Ils doivent être:

- **Pertinents**: les critères utilisés pour évaluer la production doivent réellement permettre d'apprécier la maîtrise de la compétence visée
- **Indépendants**: le fait de rencontrer ou non l'un des critères ne doit pas avoir d'influence sur les autres.
- **Peu nombreux**: sans quoi il devient difficile de garantir leur indépendance, et afin que l'évaluation reste accessible
- **Pondérés**: tous les critères n'ont pas forcément la même importance, certains peuvent être incontournables sans que ce soit le cas pour d'autres

**Exemples**: la pertinence, ou adéquation de la production à la tâche; le respect des consignes; la correction, ou utilisation correcte des concepts et outils de la discipline; la cohérence, c'est-à-dire l'utilisation d'une démarche logique sans contradiction; la qualité de la communication...

**Comment les déterminer?**

Ils doivent être:

- **Pertinents**: l'indicateur choisi doit effectivement apporter à l'évaluateur de l'information relative au critère auquel il se réfère.

Ils sont souvent:

- **Plusieurs**: un seul indicateur ne suffit généralement pas si on veut que la démarche soit rigoureuse

**Comment les déterminer?**

Ils doivent être:

- **Atteignables**: ils doivent être intégralement atteignables par tout élève qui s'est correctement investi dans ses apprentissages
- **Pertinents**: au maximum, ils ne dépassent jamais le niveau de maîtrise attendu en fin de cycle et sont adaptés, vers le minimum, à la progression des élèves dans leurs apprentissages et au degré de complexité de la tâche.

N.B.: Les niveaux de maîtrise sont parfois directement intégrés aux indicateurs

## N. Exemple de séquence\*

OBJECTIFS	INPUT	RESSOURCES	OUTPUT	EVALUATION
<p>Définition des objectifs à atteindre en termes d'UAA/de compétences</p> <p>En fonction des besoins d'apprentissage, préparation de la/des tâche(s) d'évaluation (application ou transfert) qui permettront de vérifier si ces objectifs sont atteints</p>	<p>Exercices permettant d'introduire ou de réactiver les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation des objectifs et de développer des stratégies</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèses grammaticales (éventuellement partielles)</li> <li>- Listes de vocabulaire, de fonctions langagières</li> <li>- Différents types d'exercices destinés à fixer ou réactiver les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation de la / des tâche(s)</li> <li>- Vérification des connaissances (contrôles des ressources)</li> </ul>	<p>Exercices à visée communicative permettant à l'élève d'utiliser ses connaissances et les stratégies de communication</p>	<p>Tâche(s) d'application ou de transfert : évaluation d'une ou plusieurs compétence(s) en rapport avec les objectifs</p>
<p>Diagnostic des lacunes éventuelles et remédiation. (Pour W-BE = activités de remédiation, de consolidation et de dépassement)</p>				

\*Le tableau synoptique (forme et contenu) ci-dessus est proposé à titre indicatif.

## GEZOND ZIJN EN BLIJVEN

**UAA entraînés (B1-):** « Lire pour s'informer », « Écouter pour s'informer », « Écrire pour informer et faire agir ».

**Champs thématiques:** « Santé et bien-être », « Nourriture et boissons », « Sports et loisirs »

**Fonctions langagières :** donner et demander des informations, demander et donner des conseils, encourager

**Temps estimé :** 10 à 12 x 50 minutes

Objectifs	Input	SSFL	Output	Evaluation
<p><b>1. Lezen</b></p> <p><b>Lire pour s'informer :</b> l'élève sera capable de comprendre un article de magazine à propos du stress.</p> <p><b>2. Schrijven</b></p> <p><b>Écrire, informer et faire agir :</b> l'élève sera capable de décrire le mal être des jeunes et de donner des conseils pour se sentir mieux, pour mener une vie saine, pour rester en bonne santé.</p>	<p><b>1. Brainstorming</b></p> <p><b>-Opiniepeiling:</b> hoe gezond leef je?</p> <p>Antwoord op de vragen. Leg je antwoorden uit. Wat zijn je conclusies?</p> <p><b>2. Lezen: <u>Nieuwsflash</u></b></p> <p>-Zoek de juiste titel en de foto voor elke nieuwsflash.</p> <p>-Lees de « Nieuwsflash » grondig en antwoord op de vragen.</p> <p>-Wat wist je al over deze « Nieuwsflash »? Wat wist je niet? Wat heb je geleerd?</p>	<p><b>1. Lexique</b></p> <p><b>Liste de vocabulaire (actif et passif)</b></p> <p><b>Exercices</b></p> <p><b>2' :</b> Complète les phrases avec les mots suivants.</p> <p><b>5' :</b> Trouve le synonyme, un antonyme, paraphrase ou explique</p> <p><b>2. Grammaire</b></p> <p><b>Suggérer : zou(den) moeten + infinitif</b></p> <p><b>Prérequis :</b></p> <p>-les auxiliaires de mode - le conditionnel présent -om ... te ... -les subordonnées</p>	<p><b>3. Spreken</b></p> <p>1.Elke leerling van de klas drukt één van zijn problemen uit (of het probleem van een familielid, vriend, ...): overgewicht, slaapstoornissen, roken, ...</p> <p>→de anderen (of zijn partner) geven (geeft) telkens een tip om te ontstressen, om gezond te eten, om fit te zijn, ...</p> <p><i>Gebruik de volgende uitdrukkingen:</i></p> <p>-als ik jou was, ... -je zou ... moeten ... -waarom zou je niet ...? -misschien moet je ... -zou je niet eens ... ?</p>	<p><b>7. Schrijven</b></p> <p><u>Contexte</u></p> <p>Tu as constaté que beaucoup de jeunes de ton âge ne se sentent pas « bien dans leur peau » : ils dorment mal, ils sont en excès de poids, leurs résultats scolaires sont en baisse, ils se disputent souvent avec leur entourage.... Tu décides d'écrire un article à ce sujet dans le journal de ton école.</p> <p><u>Tâche</u></p> <p>Rédige un article (180 mots) dans lequel tu exposes les problèmes des jeunes et donnes une série de conseils pour les aider à les résoudre.</p>

	<p><b>5. Luisteren: Heb je last van stress?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming</li> <li>- Luister naar de getuigenissen en vul de tabel in</li> <li>- Luister een laatste keer en vind synoniemen, antoniemen, parafrasen</li> </ul>	<p><b>+ ÉVALUATION DU SSFL</b></p>	<p><i>-om stress te voorkomen moet je ...</i></p> <p><b>4. Schrijven: Gezond leven op school</b></p> <p>Rédige en minimum 15 lignes (ou ... mots) le projet « vie saine » ('Gezond leven') de ton école.</p> <p>Note ce qui est bien et ce qui pourrait être amélioré. Fais des propositions concrètes.</p> <p><b>6. Schrijven : Jongeren en stress</b></p> <p><u>Contexte</u> Dans le cadre d'un échange scolaire, tu suis des cours dans une classe en Flandre. Le projet de la classe est de cerner les causes et conséquences du stress chez les jeunes et de proposer des solutions. Dans ce but, chaque élève est amené à répondre à 3 questions par écrit. Les réponses seront ensuite mises en</p>	<p><b>8. Lezen</b></p> <p><u>OVER STRESS</u> (Wablieft)</p> <p><u>Contexte</u> Ton professeur de morale vous a demandé de préparer un exposé sur les différences entre le stress négatif et le stress positif, leurs symptômes et les causes possibles. Tu as trouvé un article intéressant dans « Wablieft », un magazine que tu utilises au cours de néerlandais.</p> <p><u>Tâche</u> Lis l'article et prends des notes en français afin de préparer ton exposé.</p>
--	--	------------------------------------	--	--

			<p>commun. Tu décides de participer au projet.</p> <p><u>Tâche</u> Réponds aux questions posées. Voici quelques structures et expressions qui pourront t'aider à t'exprimer de manière correcte et variée.</p>	
--	--	--	--	--

# GEZOND ZIJN EN BLIJVEN

## 1. OPINIEPEILING: HOE GEZOND LEEF JE?

(naar De Nieuwe Tandem 4 (Van In), leerboek p 41)

Gezond eten en drinken is één van de belangrijkste manieren om er zelf voor te zorgen dat je gezond oud wordt. Een gezonde voeding zorgt er op korte termijn voor dat jij je goed en fit voelt. Andere leefgewoonten dragen ook bij tot een goede gezondheid, o.a. beweging en sport, hygiëne, preventie...

Je hebt er waarschijnlijk al vaak over gehoord, maar volg jij die wijze raad op?

Antwoord eerlijk op deze vragen. Kun je je antwoorden uitleggen?

		Ja	Nee
1.	Denk je van jezelf dat je gezond leeft?		
2.	Slaap je gemiddeld 8 uur per nacht?		
3.	Rook je?		
4.	Drink je wel eens alcohol?		
5.	Snoep je veel?		
6.	Eet je iedere dag vers fruit en verse groenten?		
7.	Doe je op school aan sport?		
8.	Doe je mee aan sportactiviteiten buiten de school?		
9.	Eet je vaak junkfood (chips, frieten, hamburgers, sausjes)?		
10.	Drink je vaak zoete drankjes (cola, frisdranken...)?		
11.	Lijd je aan stress?		
12.	Neem je regelmatig pijnstillers?		

## Wat zijn je conclusies? Wat zou je kunnen/moeten doen om gezonder te leven?

### 2. Lezen: Nieuwsflash over JOUW gezondheid

(naar Kompas 4, Plantyn)

1. Hier zijn de titels van de verschillende nieuwsflash: zoek de juiste titel voor elke nieuwsflash. Verbind ook met een foto.

Heb je goed geslapen?

Gezond eten en aan sport doen...

Nog een biertje?

Zeg neen tegen *junkfood*!

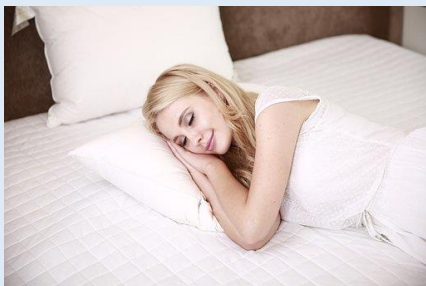
A



B



C



D



2. Wat wordt in elk artikel gezegd? Welke woorden zou je in elk artikel kunnen vinden? Probeer te raden...

3. Lees nu de artikelen en

- probeer eerst de betekenis van de vetgedrukte woorden te raden;
- antwoord daarna op de vragen.



1

**Titel:**

**Foto:**

'Binge' is het Engelse woord voor fuif. Maar *binge* is meer dan fuiven. '*Binge-drinking*' betekent in een groep of alleen veel meer drinken dan **verantwoord** is. Zo kan je lichaam in korte tijd **vergiftigd** worden door alcohol. *Binge* drinkers drinken vaak gezellig in een groep en lijden niet echt aan alcoholisme. Denk bijvoorbeeld aan jongeren op vakantie... *Binge* drinken kan leiden tot vervelend gedrag zoals ruzie, geweld, verkeersongelukken of vandalisme. Het is ook erg gevaarlijk voor de gezondheid.

Kan je uitleggen wat '*binge drinken*' is?

Geef je mening: wanneer en waarom drinken jongeren alcohol?

2

**Titel:**

**Foto:**

Tieners hebben tien uur slaap nodig, maar veel jongeren hebben te weinig slaap: ze hebben een **nachtrust** van slechts zeven tot acht uur en dit is te weinig. Jongeren die lang genoeg slapen, zullen zich de volgende dag energiek en **uitgerust** voelen en zullen aandachtig in de klas zijn. De jongeren die weinig slaap hebben, zullen op school minder goed presteren. Weinig slaap bij jongeren heeft te maken met hun veranderde leefgewoontes, omdat ze 's avonds chatten of videospelletjes spelen. Het is beter om de computer op tijd uit te zetten en te gaan slapen, want in een slaperige toestand door te weinig slaap komt niemand op alle goede antwoorden.

Waarom slapen jongeren te weinig?

Waarom is het belangrijk goed en veel te slapen?

Wat is het verschil tussen jongeren die genoeg slapen en de anderen?

3

**Titel:**

**Foto:**

Jong of oud, klein of groot, dik of dun... een goede voeding is de eerste **voorwaarde** om gezond te blijven. Een **evenwichtige** en gevarieerde voeding is voor kinderen en tieners dan ook extra belangrijk. Het verbruik van frisdrank, snoep, koek en gebak ligt te hoog. Voedingsmiddelen rijk aan **voedingsvezels** zoals aardappelen, groenten en fruit worden daarentegen nog te weinig gegeten. Tieners eten gemiddeld ongeveer slechts 1 stuk fruit en groente per dag. Normaal gezien zouden ze 2 tot 3 stukken fruit en 300 g groenten moeten eten. En bijna 80% van de jongeren eet niet genoeg **zuivelproducten**. Alle diëtisten zijn **voorstander** van een stevig ontbijt. Toch blijkt echter dat 1 individu op 6 nooit ontbijt met graanproducten (brood of ontbijtgranen), een zuivelproduct (kaas en/of een melkdrink) en een portie fruit of groenten.

**Wat is een “evenwichtige en gevarieerde voeding”?**

**Wat is een “goed ontbijt”?**

4

**Titel:**

**Foto:**

De grootste **dikmakers** voor jongeren zijn waarschijnlijk alle voedselproducten die we *junkfood* noemen: zakken chips, hamburgers, pizza's, koeken, chocoladerepen, cola, frisdrank... deze producten zitten vol met vetten en suikers en leiden tot **overgewicht**. Als je al tijdens je puberteit of adolescentie te zwaar bent, is het tijd om daar zo snel mogelijk wat te doen. Voor jongeren zijn de regels voor **afvallen** dezelfde als voor volwassenen: gevarieerd eten en **bewegen!** Probeer zo veel mogelijk vers en gezond te eten. En zit niet de hele dag achter je computer.

**Wat is junkfood? Wat zijn de gevolgen van te veel junkfood eten?**

**Wat moeten jongeren ook doen om gezond te blijven?**

**Wat wist je al over deze “Nieuwsflash”? Wat wist je niet? Wat heb je geleerd?**

=> Ik wist dat ...

=> Ik heb geleerd dat ...

=> Ik wist niet dat ...

## Woordenschat

### Vul de zinnen in met de volgende woorden

overgewicht – zuivelproducten – afvallen – lichaam – presteren – bewegen - evenwichtig

De normale temperatuur van het ..... is 37°C.

Mijn kinderen ..... heel goed op school.

Als je veel aan sport doet, moet je een ..... dieet hebben.

Melk, boter en kaas zijn .....

Als je wil ....., moet je minder eten en meer.....

Steeds meer kinderen lijden aan .....

## 3. Spreken: problemen beschrijven en tips geven

Elke leerling van de klas drukt één van zijn problemen uit (of het probleem van een familielid, vriend...): overgewicht, slaapstoornissen, roken...

→de anderen (of zijn partner) geven (geeft) telkens een tip om te ontstressen, om gezond te eten, om fit te zijn...

Gebruik de volgende uitdrukkingen:

-als ik jou was, ....

-je zou ... moeten ...\*

-waarom zou je niet ...?

-misschien moet je ...

-zou je niet eens ... ?

-om ... te voorkomen moet je ...

**\*Suggérer, donner un conseil : moeten au conditionnel présent + infinitif**

Je **zou** elke dag aan sport **moeten** doen.

=

Tu devrais faire du sport tous les jours

Sujet + zou(den) + complément(s) + moeten + infinitif

#### 4. Schrijven: Gezond leven op school

( naar De Nieuwe Tandem 4 (Van In) p 101, oefening 3)

**Rédige, en un minimum de 150 mots, le corps d'un article sur le projet « vie saine » ('Gezond leven') de ton école.**

**Note ce qui est bien et ce qui pourrait être amélioré. Fais des propositions concrètes.**

Avant de commencer l'exercice, réfléchis aux questions suivantes :

- quelles idées vas-tu développer ?
- dans quel ordre vas-tu les aborder ?
- comment vas-tu exprimer des suggestions ou des propositions ?

## 5. Luisteren: HEB JE LAST VAN STRESS?

(naar De Nieuwe Tandem 4, Van In)

1. **Brainstorming:** geef je mening en luister ook naar de antwoorden van de andere leerlingen.  
Vul de tabel in.

*Je kan een woordenboek gebruiken als het nodig is.*

- Wanneer hebben de mensen stress?
- Hoe kan je zien dat iemand gestrest is?
- Wat zijn de oplossingen tegen stress?

Oorzaken van stress	Symptomen van stress	Oplossingen

2. Luister nu naar de getuigenissen van 5 jongeren en vul de tweede tabel in.

	Oorzaken van stress	Symptomen van stress	Oplossingen
Sam			
Lara			
Elke			

<b>Niek</b>			
<b>Astrid</b>			

## Woordenschat

### Luister een laatste keer naar de getuigenissen en

#### 1. vind een synoniem of verklaar

Gespannen zijn:

Boos zijn:

Helemaal alleen zijn:

#### 2. vind een antoniem

Gespannen zijn:

Na een examen:

Hij is kalm, rustig:

Hij is te laat:

#### 3. verklaar of paraphraseer

Ik heb last van stress:

De examens staan voor de deur:

Ik kan het niet helpen:

Dat is het einde van de wereld niet:

Mijn ouders jagen me op:

Ik heb een buis in wiskunde:

## 6. Schrijven: Jongeren en stress

### Contexte

Dans le cadre d'un échange scolaire, tu suis des cours dans une classe en Flandre. Le projet de la classe est de cerner les causes et conséquences du stress chez les jeunes et de proposer des solutions. Dans ce but, chaque élève est amené à répondre à 3 questions par écrit. Les réponses seront ensuite mises en commun. Tu décides de participer au projet.

### Tâche

Réponds aux questions posées :

- Wanneer ben je gestrest? Verklaar en geef voorbeelden.
- Wat zijn de tekens dat je stress hebt?
- Wat doe je als je stress hebt?

**Voici quelques structures et expressions qui pourront t'aider à t'exprimer de manière correcte et variée.**

- Ik krijg vooral de zenuwen als ...
- Ik ben bijzonder gespannen als...
- Ik heb last van stress als...
- Ik ben gestrest als...
- ... geeft me veel spanning
- Wanneer ik stress heb, ...
- Om te ontstressen ...
- Het helpt als ik ...

# ÉVALUATION SOMMATIVE

## 1. EXPRESSION ÉCRITE

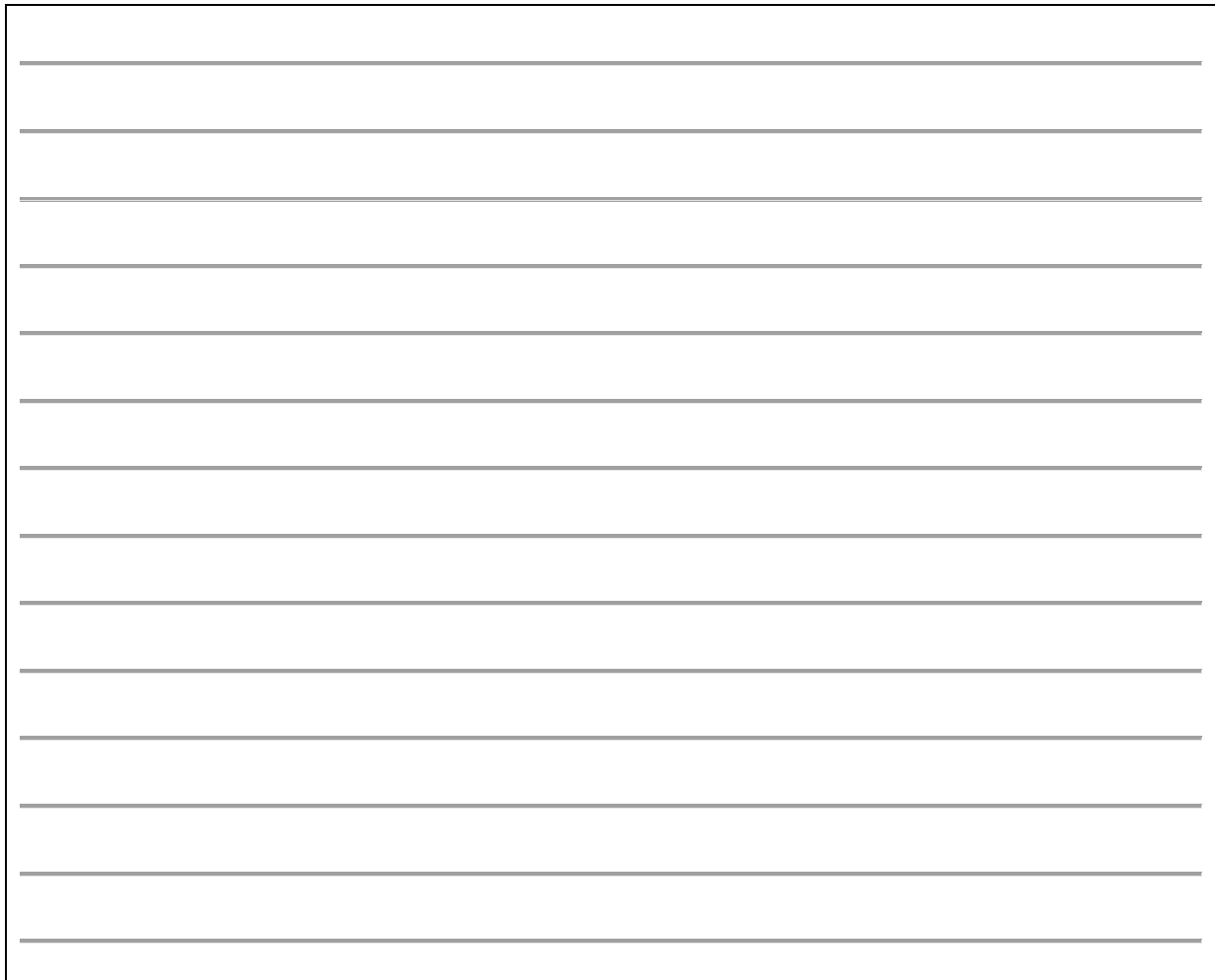
Écrire informer et pour faire agir.

### Contexte

Tu as constaté que beaucoup de jeunes de ton âge ne se sentent pas « bien dans leur peau » : ils dorment mal, ils sont en excès de poids, leurs résultats scolaires sont en baisse, ils se disputent souvent avec leur entourage.... Tu décides d'écrire un article à ce sujet dans le journal de ton école.

### Tâche

Rédige un article d'environ 180 mots dans lequel tu exposes les problèmes des jeunes et donnes une série de conseils pour les aider à les résoudre.





## 2. COMPRÉHENSION À LA LECTURE

### Lire pour s'informer

#### Over stress (Wablieft)

#### Contexte

Tu dois préparer un travail sur les différentes formes de stress. Tu as trouvé un article intéressant dans Wablieft.

#### Tâche

Lis cet article et prends des notes en français afin de dégager les points principaux qui seront abordés dans ton exposé: les différences entre le stress négatif et le stress positif, les symptômes du stress négatif et du stress positif, des exemples de situations provoquant un stress négatif et un stress positif.

### OVER STRESS...

#### Werken we te hard?

**Je komt vaak laat thuis van je werk. Je kinderen stellen je de hele dag vragen. Daarnaast is er de was en je moet koken en afwassen. Je wilt ook graag afspreken met je vrienden. Heb jij soms ook het gevoel dat je onder druk staat? Dan heb je mogelijk stress.**

Stress is een reactie van ons lichaam. Als je snel iets moet doen, reageert je lichaam. Je panikeert en je denkt niet goed na. Je voelt je niet rustig meer. Sommige mensen krijgen een stijve nek van stress. Andere mensen hebben last van rugpijn. Iedereen reageert anders op stress.

#### Persoonlijk

Niet iedereen krijgt stress van dezelfde situatie. Misschien stoort je buurman zich niet aan het lawaai in de straat. Maar jij wel. Stress is dus iets persoonlijks: iedereen bekijkt een situatie anders. Daarom krijgt niet iedereen stress van dezelfde situatie.

#### Goede stress

Een korte periode van stress is niet slecht. 'Goede stress' geeft je energie. Je lichaam is klaar om te reageren op een situatie. Je hart slaat sneller en je adem gaat sneller. Je spieren spannen zich. Meestal duurt 'goede stress' niet lang. Gaat er iets leuks gebeuren? Ga je trouwen? Heb je een nieuwe job gevonden? Dat is goede stress. Helaas is er ook 'slechte stress'. Die maakt je ziek.

#### Slechte stress

**Niet alle stress is 'goed'. Zowel thuis als op het werk hebben veel mensen 'slechte stress'.**  
We werken minder uren dan onze grootouders. Toch hebben steeds meer mensen last van stress. Veel mensen worden door hun job gestrest. Ze moeten op tijd klaar zijn met hun werk, maar dat lukt niet. Ze voelen zich ongelukkig en ze zien het niet meer zitten.

#### Stress thuis

Niet alleen op het werk heb je stress. Stel je voor: de kinderen hebben een week vakantie. Het regent de hele week. Daarom kunnen ze niet buiten spelen. Ze spelen thuis en maken vaak ruzie. Dat is niet leuk voor de ouders. Mensen krijgen ook stress als hun partner vervelende dingen doet.

Misschien komt je man altijd te laat thuis. Of je vrouw kijkt elke dag naar haar lievelingsserie, terwijl jij op hetzelfde moment een ander programma wil zien. Ook dan kan je stress krijgen.

### **Bore-out**

Hebben mensen die weinig werken dan geen stress? Toch wel. Zit je de hele dag op het werk en heb je niets te doen? Dan verveel je je. Deze mensen hebben kans op een *bore-out*. *Bore* betekent 'verveling' in het Engels. Ook mensen die elke dag hetzelfde werk doen, kunnen een *bore-out* krijgen. Zo kunnen arbeiders in een fabriek een *bore-out* krijgen. Ook verplegers en leerkrachten kunnen er last van hebben.

*Uit Wablieft 779-21/10/2009*

## **Stress**

Script (De Nieuwe Tandem 4 (Van In), CD prof 3, 1-6)

1. *Sam*

*Wanneer ik stress heb, bijvoorbeeld voor een presentatie of voor een examen, bijt ik nog meer op mijn nagels dan anders. Het helpt ook wel als ik eens ga lopen. Dan kom ik ontspannen terug.*

2. *Lara*

*Ik kan het niet helpen. Ik word gemakkelijk gestrest. Ik heb stress als de bus te laat komt, omdat de examens voor de deur staan of omdat mijn fiets een lekke band heeft. Wat ik eraan doe? Chocolade en chips eten of een sigaretje roken.*

3. *Elke*

*Ik heb stress als we 's morgens in de file moeten staan. Dan wordt mijn moeder kwaad en daar krijg ik stress van. Om ertegen te kunnen zet ik mijn oortjes op en luister ik naar mijn lievelingsmuziek. We gaan binnenkort verhuizen en dan kan ik met de fiets naar school! Op die manier zal ik de files vermijden en op tijd op school aankomen.*

4. *Niek*

*Ik heb niet veel last van stress. Waarom moet je zenuwachtig zijn voor een examen? Zorg gewoon dat je de leerstof kent, dat je op tijd gaat slapen en dat je vroeg opstaat. Na een ochtenddouche voel ik me altijd superfit. Als je dan toch een buis hebt, dan is dat het einde van de wereld niet!*

5. *Astrid*

*Ik krijg vooral de zenuwen als we van de leerkrachten te weinig tijd krijgen om grote taken op te lossen. Voor de rest ben ik nogal rustig. Als ik thuis wil ontstressen omdat mijn ouders me opjagen, dan ga ik in mijn eentje in een hoekje zitten en ik bel mijn beste vriendin op.*