



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Langues modernes

Formation Générale Commune

2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification

Humanités professionnelles et techniques

D/2017/7362/3/05

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

Ont participé à l'écriture de ce programme :

Astrid Ballegeer, professeure

Muriel Doppagne, professeure

Isabelle Druet, professeure

Ginette Pleyers, professeure

Sophie Vanderelst, professeure

Gisèle Noiroux, conseillère pédagogique,

Nicole Bya, responsable du secteur Langues modernes.

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

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

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

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

Table des matières

Introduction générale.....	5
Introduction spécifique	9
Mode d'emploi du programme	13
Lecture du programme	13
Les différentes portes d'entrée dans le programme	13
Se faire une idée générale du contenu	14
Planifier son cours et se coordonner avec ses collègues.....	14
Préparer son cours	15
Nouveau cadre d'enseignement.....	17
L'apprentissage des langues modernes et le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues »	17
Une organisation en UAA	18
Unités d'Acquis d'Apprentissage.....	21
Répartition des UAA.....	21
UAA à maîtriser au terme des différentes étapes	21
Description des UAA	24
Processus cognitifs liés à la production pour les niveaux A1 et A2	24
Processus cognitifs liés à la réception pour les niveaux A1, A2 et B1	25
Chronologie de mise en œuvre des stratégies de communication	26
UAA Compréhension à l'audition – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)	27
Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	27
UAA Expression orale sans interaction – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)	29
Parler pour (s')informer	29
UAA Expression orale en interaction – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)	32
Parler pour (s')informer/(faire) agir	32
UAA Compréhension à la lecture – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)	35
Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	35
UAA Expression écrite – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la production).....	37
Écrire pour (s')informer.....	37
UAA Compréhension à l'audition – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	39
Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	39
UAA Expression orale sans interaction – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production).....	41
Parler pour (s')informer et/ou faire agir	41
UAA Expression orale en interaction – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production).....	44
Parler pour (s')informer et/ou (faire) agir	44
UAA Compréhension à la lecture – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	48
Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	48
UAA Expression écrite – Niveaux A2- et A2+ (+ Processus cognitifs liés à la production)	50
Écrire pour (s')informer et/ou faire agir.....	50
UAA Compréhension à l'audition – Niveau B1- (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	52
Écouter pour (s')informer - (faire) agir - comprendre des opinions ou des sentiments	52
UAA Compréhension à la lecture – Niveau B1- (+ Processus cognitifs liés à la réception).....	54
Lire pour (s')informer - (faire) agir - comprendre des opinions ou des sentiments.....	54

Spécificités des langues modernes dans la formation générale commune de l'enseignement qualifiant	57
Au niveau de l'apprentissage	57
Au niveau de la grille-horaire.....	58
Orientations méthodologiques	61
Communication	62
Situations de communication	62
Séquences de cours	63
Démarches pédagogiques.....	63
Approche actionnelle.....	63
Situations d'apprentissage.....	65
Un apprentissage qui met l'élève en situation	65
Concevoir des situations	66
Élaborer une situation dans le respect du programme.....	66
Insérer la tâche dans une situation de communication, voire un contexte plus large	66
Prendre en compte les paramètres incontournables	66
Veiller à la pertinence des situations	67
Exemples de situations d'apprentissage	69
How to cook rice	70
Renseignements à un client	72
Échange	75
Logement de vacances	79
Nouvelles connaissances.....	81
Excursion	83
Dries, de mobiele fietsenmaker	87
Annexes	89
Annexe 1. Liste des champs thématiques.....	90
Annexe 2. Liste des fonctions langagières au service des compétences réceptives	97
Annexe 3. Liste des fonctions langagières au service des compétences productives.....	102
Annexe 4. Ressources grammaticales par niveau du CECRL	105
4.1. Allemand	105
4.2. Anglais	113
4.3. Néerlandais	119
Annexe 5. Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux....	124
Glossaire	125
Bibliographie	127

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ces dernières années ont vu l'émergence du concept d'acquis d'apprentissage qui met explicitement l'accent sur ce qui est attendu de l'élève. Le décret « Missions » définit les [Acquis d'Apprentissage \(AA\)](#)* en termes de savoirs, aptitudes et compétences. Ils représentent ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

L'apparition de ce concept a nécessité l'actualisation des référentiels, qui s'appuient désormais sur des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA), tant dans le cadre de la formation générale commune que dans celui des options de base groupées (OBG). Ces UAA constituent des ensembles cohérents d'acquis d'apprentissage qui peuvent être évalués ou validés au sein de situations d'intégration.

Dans sa volonté de refonder l'enseignement qualifiant, le Gouvernement a décidé de renforcer la formation générale commune indispensable aux élèves, non seulement pour développer leurs compétences professionnelles, mais aussi pour leur assurer une formation humaniste et citoyenne, et leur donner un bagage suffisant pour continuer à se former et pouvoir s'adapter aux exigences de la société. Il était donc indispensable d'inscrire de nouveaux cours dans les grilles, de définir de nouveaux volumes horaires et donc de rédiger de nouveaux référentiels, centrés eux aussi sur des UAA.

Les programmes élaborés par la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique sont conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des compétences terminales et savoirs communs. Ils visent une cohérence entre les différentes disciplines. Chaque fois que ce sera possible, les enseignants veilleront en outre à mettre l'accent sur l'intégration dans les apprentissages du développement durable, du numérique et de la dimension citoyenne.

Programmes – Référentiels

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

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

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

DES RÉFÉRENTIELS INTERRÉSEAUX

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

Pour l'enseignement de qualification :

- les "**Compétences terminales et savoirs communs à l'issue des Humanités professionnelles et techniques**" ; cela concerne la formation générale commune. De nouveaux référentiels pour la formation générale commune ont été écrits à partir de 2014 sous la forme d'UAA ;
- les profils de certification qui s'appuient sur les profils de formation du Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ). Ceux-ci présentent les compétences, les aptitudes et les savoirs requis organisés en Unités d'Acquis d'Apprentissage et précisent le profil d'évaluation en vue de l'obtention d'un certificat de qualification pour chaque métier. Ils indiquent également le profil d'équipement. Ils remplacent progressivement les profils de formation de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ).

Ces référentiels de compétences, ainsi que les profils de certification, peuvent être téléchargés sur le site : www.enseignement.be.

Programmes – Outils – Évaluation¹

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

Philippe Perrenoud, 1998 -

Faut-il évaluer des compétences en permanence ?

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

Dans ce cadre, il est utile d'observer si les ressources (savoirs, savoir-faire, aptitudes ...) sont bien acquises. Cela peut se faire d'une manière informelle sans pour autant développer un lourd dispositif d'évaluation. Il peut aussi être pertinent d'utiliser des méthodes plus systématiques pour récolter des informations sur les acquis de l'élève, pour autant que ces informations soient effectivement traitées dans le but d'améliorer les apprentissages et non de servir un système de comptabilisation.

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

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

PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

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

▪ Un programme est un référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle (article 5.15° du décret « Missions » 24 juillet 1997).

▪ La conformité des programmes est examinée par des commissions interréseaux qui remettent des avis au Ministre en charge de l'enseignement secondaire. Sur la base de ces avis, le programme est soumis à l'approbation du Gouvernement qui confirme qu'un programme, correctement mis en œuvre, permet d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le référentiel de compétences ou dans le profil de certification auquel il fait référence.

▪ Les programmes de la FESec sont écrits, sous la houlette du responsable de secteur, par des groupes à tâche composés de professeurs, de conseillers pédagogiques et d'experts.

¹ [« Balises pour évaluer »](#) et [Note sur l'évaluation – Humanités professionnelles et techniques.](#)

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

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

La progressivité dans le parcours de l'élève

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

La remédiation

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

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

Pour la formation générale commune, les documents de référence sont les suivants :

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

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

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

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

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

Manuels scolaires

Dans plusieurs secteurs, des manuels scolaires sont édités et mis à la disposition des enseignants. La fonction d'un manuel scolaire (et donc son contenu) est différente de celle d'un programme. Certains manuels proposent un large éventail de situations pour aborder une même thématique, d'autres développent des thèmes non définis dans le programme. Aussi est-il essentiel de rappeler qu'un manuel ne peut être considéré comme la référence d'un programme. Il ne peut le remplacer.

INTRODUCTION SPÉCIFIQUE

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

Le programme, construit sur la base du référentiel « Compétences terminales et savoirs communs à l'issue des Humanités professionnelles et techniques - Langues modernes », répond à une double injonction :

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

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

Le décret « Missions » reste également une référence générale.

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

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

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

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

▪ La dimension citoyenne

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

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

▪ La dimension numérique

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

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

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

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

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

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

³ Décret « Missions », 24 juillet 1997.

⁴ Idem.

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

- **Donner aux enseignants les repères** les plus clairs possible pour identifier :
 - le cadre dans lequel s'inscrit leur travail d'enseignement,
 - les attendus à faire atteindre aux élèves.
- **Préciser :**
 - une méthodologie et une didactique visant prioritairement à donner aux élèves l'occasion :
 - d'apprendre à apprendre (via l'apprentissage des différents savoirs requis),
 - d'apprendre à communiquer dans la langue cible :
 - ✓ apprendre à écouter, à s'ouvrir aux messages des autres,
 - ✓ apprendre à s'exprimer, à se (faire) comprendre ;
 - une approche pédagogique qui **responsabilise** les élèves et les conduit à :
 - croire en eux-mêmes,
 - poser des choix et développer l'esprit critique,
 - s'engager,
 - participer à la vie en groupe de façon active et démocratique (par exemple lors de travaux de groupe) et développer, une attitude citoyenne,
 - s'ouvrir aux autres et à l'interculturalité.
- **Permettre un ancrage** dans les **nouvelles technologies et le numérique** (via des supports proposés et des productions réalisées) ainsi que dans une réflexion sur le **développement durable** (via certains champs thématiques).

MODE D'EMPLOI DU PROGRAMME

Lecture du programme

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

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



renvoi interne au programme ;

* mot défini dans le glossaire ;

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



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

Les différentes portes d'entrée dans le programme

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

Se faire une idée générale du contenu

Programme :

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

Planifier son cours et se coordonner avec ses collègues

Programme :

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

Outils :

- *Planification* 
- *Note sur l'évaluation - Humanités professionnelles et techniques* 

Préparer son cours

- *Fixer l'objectif de la séquence de cours et définir la tâche d'aboutissement*

↳ Programme :

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

↳ Outils :

- *Exemples de situations de communication et de séquences de cours* 
- *Note sur l'évaluation - Humanités professionnelles et techniques* 

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

↳ Programme :

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

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

↳ Programme :

- *Orientations méthodologiques* 

↳ Outils :

- *Exemples de situations de communication et de séquences de cours* 
- *Développer l'expression orale et la compréhension à l'audition au 2^e degré professionnel* 
- *Développer l'expression orale au 3^e degré professionnel et aux 2^e et 3^e degrés techniques de qualification* 
- *Développer la compréhension à l'audition* 
- *Développer la compréhension à la lecture* 
- *Développer l'expression écrite* 
- *Développer les compétences du 21^e siècle* 

NOUVEAU CADRE D'ENSEIGNEMENT

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

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

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

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

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

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

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

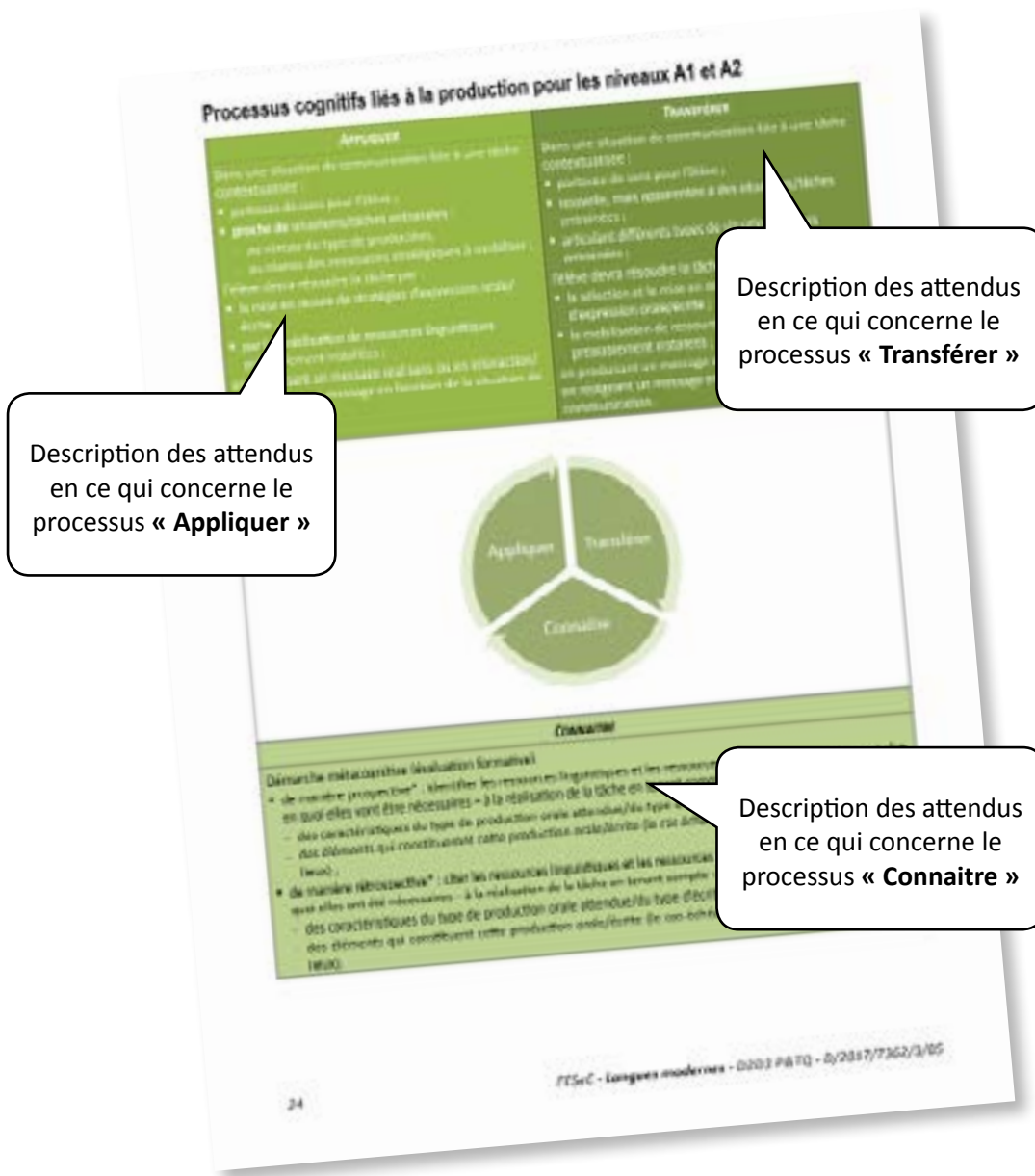
L'ensemble des référentiels de langues modernes s'inscrivent tant dans la **continuité** de la didactique des langues de ces dernières décennies que dans la **dynamique internationale** actuelle en matière d'apprentissage des langues.

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

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



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



Par ailleurs, chaque UAA se présente comme suit :

UAA Compréhension à l'audition - Niveau A1+ (* Processus cognitifs liés à la réception)

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

[illegible]

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

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

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

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

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

UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Répartition des UAA

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

Dans le contexte de l'enseignement qualifiant, on mettra particulièrement l'accent sur le développement des compétences orales de l'élève.

UAA à maîtriser au terme des différentes étapes

Professionnel		
FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE - 2 PÉRIODES		
UAA	2 ^e DEGRÉ	3 ^e DEGRÉ
Compréhension à l'audition	Écouter pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A1 (+)	Écouter pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (-)
Expression orale sans interaction	Parler sans interaction pour (s')informer Niveau CECRL A1 (+)	Parler sans interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (-)
Expression orale en interaction	Parler en interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A1 (+)	Parler en interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (-)
Compréhension à la lecture	Lire pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A1 (+)	Lire pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (-)
Expression écrite	Écrire pour (s')informer Niveau CECRL A1 (+)	Écrire pour (s')informer/faire agir Niveau CECRL A2 (-)

Technique de qualification		
FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE - 2 PÉRIODES ⁵		
UAA	2 ^e DEGRÉ	3 ^e DEGRÉ
Compréhension à l'audition	Écouter pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (-)	Écouter pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (+)
Expression orale sans interaction	Parler sans interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (-)	Parler sans interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (+)
Expression orale en interaction	Parler en interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (-)	Parler en interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (+)
Compréhension à la lecture	Lire pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (-)	Lire pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (+)
Expression écrite	Écrire pour (s')informer/faire agir Niveau CECRL A2 (-)	Écrire pour (s')informer/faire agir Niveau CECRL A2 (+)

Technique de qualification		
FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE - 4 PÉRIODES		
UAA	2 ^e DEGRÉ	3 ^e DEGRÉ
Compréhension à l'audition	Écouter pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (+)	Écouter pour (s')informer/(faire) agir/ comprendre des opinions ou des sentiments Niveau CECRL B1 (-)
Expression orale sans interaction	Parler sans interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (-) ⁶	Parler sans interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (+) ⁶
Expression orale en interaction	Parler en interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (-) ⁶	Parler en interaction pour (s')informer/ faire agir Niveau CECRL A2 (+) ⁶
Compréhension à la lecture	Lire pour (s')informer/(faire) agir Niveau CECRL A2 (+)	Lire pour (s')informer/(faire) agir/ comprendre des opinions ou des sentiments Niveau CECRL B1 (-)
Expression écrite	Écrire pour (s')informer/faire agir Niveau CECRL A2 (-) ⁶	Écrire pour (s')informer/faire agir Niveau CECRL A2 (+) ⁶

⁵ Au deuxième degré de technique de qualification, le professeur disposera de 3p/s pour rencontrer le prescrit et les attendus définis par le référentiel pour 2p/s.

⁶ Pour ces compétences, on appliquera les attendus des champs thématiques du niveau directement supérieur [exemple : compétence A2(-) associée au lexique A2(+)].

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

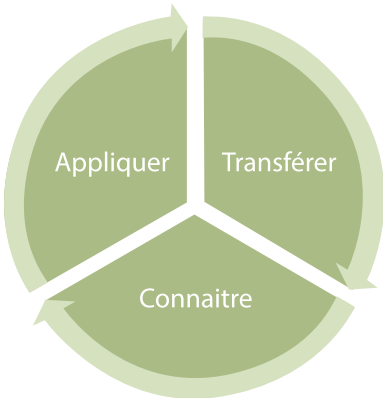
Elles constituent les objectifs spécifiques à poursuivre. Chaque UAA décrit non seulement les « Attendus et caractéristiques générales » des niveaux européens à atteindre et les « Ressources » (savoirs et savoir-faire) à installer, mais donne également des indications sur les « Processus cognitifs »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

Par souci de lisibilité, on trouvera d'abord les « Processus cognitifs » liés à la production et à la réception, les schémas de mise en œuvre des stratégies de communication puis les éléments constitutifs des différentes UAA.

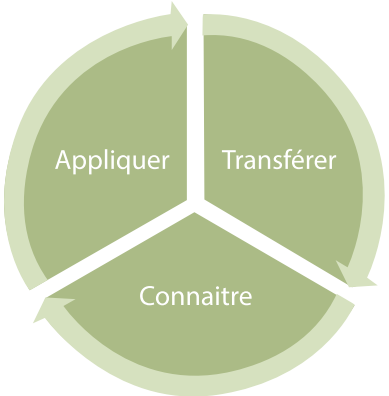
Description des UAA

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

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

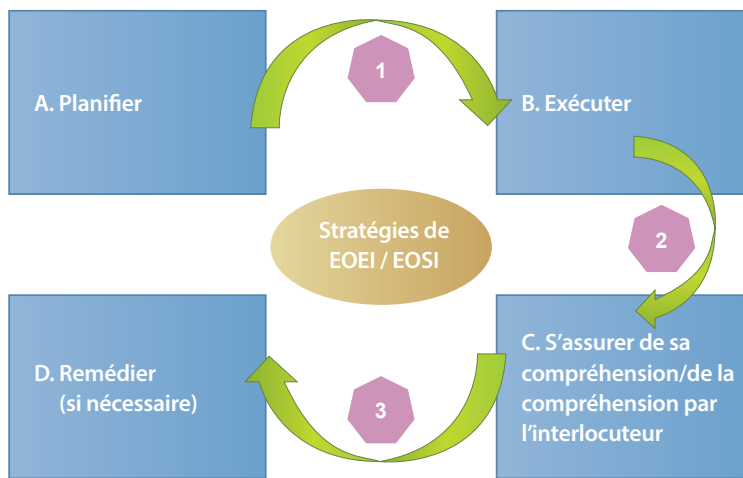
<i>APPLIQUER</i>	<i>TRANSFÉRER</i>
Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée : ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ proche de situations/tâches entraînées : - au niveau du type de production, - au niveau des ressources stratégiques à mobiliser ; l'élève devra résoudre la tâche par : ▪ la mise en œuvre de stratégies d'expression orale/écrite ; ▪ par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; en produisant un message oral sans ou en interaction/ en rédigeant un message en fonction de la situation de communication.	Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée : ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ nouvelle, mais apparentée à des situations/tâches entraînées ; ▪ articulant différents types de situations/tâches entraînées ; l'élève devra résoudre la tâche par : ▪ la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale/écrite ; ▪ la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; en produisant un message oral sans ou en interaction/ en rédigeant un message en fonction de la situation de communication.
	
<i>CONNAÎTRE</i>	
Démarche métacognitive (évaluation formative) ▪ de manière prospective : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles vont être nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : - des caractéristiques du type de production orale attendue/du type d'écrit à produire ; - des éléments qui constitueront cette production orale/écrite (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) ; ▪ de manière rétrospective : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles ont été nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : - des caractéristiques du type de production orale attendue/du type d'écrit produit ; - des éléments qui constituent cette production orale/écrite (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux).	

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

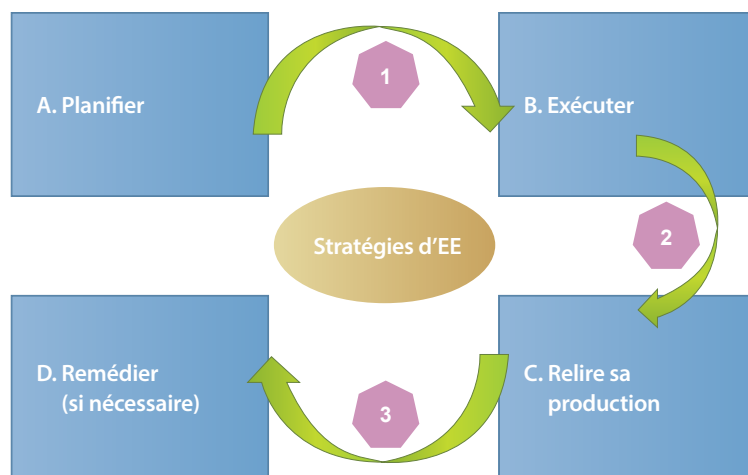
APPLIQUER	TRANSFÉRER
Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée : ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ proche des situations/tâches entraînées : - au niveau du type de support, - au niveau des ressources stratégiques à mobiliser ; l'élève devra résoudre la tâche : ▪ par la mise en œuvre de stratégies d'écoute/de lecture ; ▪ par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; en sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication ; et/ou en mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles.	Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée : ▪ porteuse de sens pour l'élève ; ▪ nouvelle, mais apparentée à des situations/tâches entraînées ; ▪ articulant différents types de situations/tâches entraînées ; l'élève devra résoudre la tâche : ▪ par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'écoute/de lecture ; ▪ par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées ; en mettant en lien les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication.
	
CONNAÎTRE	
Démarche métacognitive (évaluation formative) ▪ de manière prospective : identifier les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles vont être nécessaires – pour reconnaître : - le type de document ; - les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) ; ▪ de manière rétrospective : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires – et dire en quoi elles ont été nécessaires – à l'identification : - du type de document ; - des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux).	

Chronologie de mise en œuvre des stratégies de communication

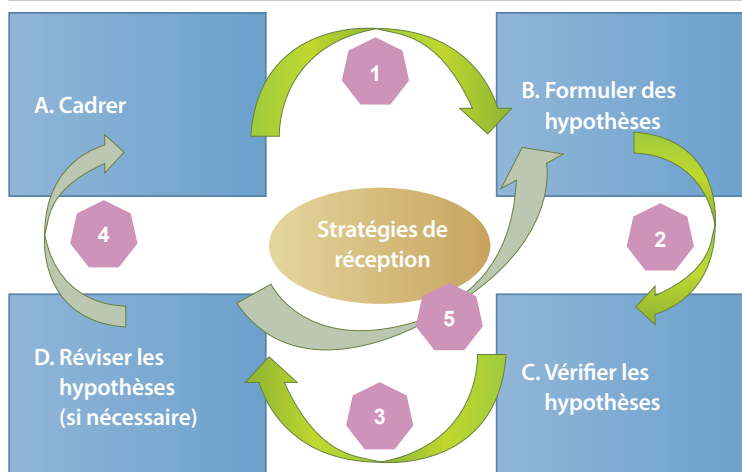
Pour les productions orales



Pour les productions écrites



Pour les compréhensions



UAA Compréhension à l'audition – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)

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

Attendus et caractéristiques générales du niveau A1+			
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable de comprendre des informations/instructions - dans un message oral très court, très simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer et/ou (faire) agir ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés.			
Types de documents	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	
narratif	X		
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif			
argumentatif			

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples : - pour faire face à des situations de communication concrètes et prévisibles répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i>  Fonctions langagières Un nombre très limité de fonctions langagières : comprendre quelqu'un qui veut : - établir des contacts sociaux, (s')informer, (faire) agir. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> 	STRATÉGIES D'ÉCOUTE  Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1, toutefois il conviendra d'initier aux stratégies ci-dessous. A. Cadrer : sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels) : - anticiper le contenu du message ; - anticiper les éléments lexicaux du message. B. Formuler des hypothèses : - exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond ...) et prosodiques (intonation, ton) ; - exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes ...) ; - repérer des mots-clés ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde. C. Vérifier les hypothèses : - les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; - vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances).

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS (Y COMPRIS LA VOIX EN DIRECT)	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS
Supports sonores Supports audiovisuels <i>(le message doit être soutenu par des éléments visuels)</i>	Supports sonores
LE MESSAGE doit être - standardisé (formulation et contenus familiers) ; - structuré (les informations suivent un ordre logique) ; - émis dans de bonnes conditions sonores. peut être - porté par plusieurs intervenants (en cas d'interaction, on ne dépassera pas deux locuteurs) ; - répété. devrait être - idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif). au niveau de la forme, le message doit être - très court ; - très simple ; - authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques. au niveau linguistique, le message doit être - uniquement constitué - de mots familiers et/ou de mots internationalement partagés ; - d'expressions très élémentaires ; - de phrases simples non articulées entre elles (pas d'utilisation systématique de connecteurs). - énoncé - clairement et distinctement ; - avec un débit lent ; - avec un accent ne nuisant pas à la compréhension.	À visée informative - présentation, - dialogue, - annonce, - bref message sur boîte vocale, - chanson. À visée actionnelle/injonctive - instruction, consigne, - annonce, - bref message sur boîte vocale.
	Supports audiovisuels
	À visée informative - présentation, - dialogue, - annonce, - chanson (clips), - selfie-vidéo. À visée actionnelle/injonctive - instruction, consigne, - annonce, - recette, - selfie-vidéo.

RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général Répertoire grammatical utile - pour identifier les personnes et les objets ; - pour identifier l'appartenance ; - pour situer dans le temps ; - pour situer dans l'espace ; - pour comprendre des demandes d'information ; - pour comprendre de l'information ; - pour identifier l'intention communicative. RESSOURCES PHONOLOGIQUES - pour identifier l'intention communicative : l'intonation ; - pour dégager le sens du message : délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions ...).	D. Réviser les hypothèses : - reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle : - adopter une attitude d'écoute positive. Stratégies méthodologiques : - repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; - exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde - procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; - exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; - exploiter la mémoire à court terme ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s).
---	--

UAA Expression orale sans interaction – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

Parler pour (s')informer

Attendus et caractéristiques générales du niveau A1+		Ressources (savoirs et savoir-faire)													
ATTENDUS		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES												
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable de produire, sans interaction, un message oral très court et simple - répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - relatif au type de production suivant. <table><tr><th>Types de productions</th><th>Pour (s')informer</th></tr><tr><td>narratif</td><td></td></tr><tr><td>descriptif</td><td>X</td></tr><tr><td>injonctif, incitatif, prescriptif</td><td></td></tr><tr><td>explicatif</td><td></td></tr><tr><td>argumentatif</td><td></td></tr></table>		Types de productions	Pour (s')informer	narratif		descriptif	X	injonctif, incitatif, prescriptif		explicatif		argumentatif		RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples : - pour faire face à des situations de communication concrètes et prévisibles répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe  Fonctions langagières Un nombre très limité de fonctions langagières : - pour établir des contacts sociaux ; - pour (s')informer. Cf. tableau détaillé en annexe 	STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE  Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1, toutefois il conviendra d'initier aux stratégies ci-dessous. A. Planifier : - se forger une représentation mentale de la tâche ; - envisager les informations à communiquer ; - sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; - prendre en compte le destinataire. B. Exécuter : - s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs ; - prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; - trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible) et/ou non verbales dont on dispose ; - le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message.
Types de productions	Pour (s')informer														
narratif															
descriptif	X														
injonctif, incitatif, prescriptif															
explicatif															
argumentatif															
<table><tr><td>Prévisibilité</td><td>contenu prévisible</td></tr><tr><td>Sphère</td><td> - sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève. </td></tr><tr><td>Étendue des sujets</td><td>environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).</td></tr></table>		Prévisibilité	contenu prévisible	Sphère	- sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève.	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).								
Prévisibilité	contenu prévisible														
Sphère	- sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève.														
Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).														

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ORALE SANS INTERACTION	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION
LES PRODUCTIONS doivent être - très courtes et simples ; - constituées de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés, (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) autour d'informations simples et limitées. peuvent contenir un grand nombre d'erreurs. MODALITÉS L'élève, - s'exprime seul, devant une personne ou devant un groupe ; - s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire, sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur ; - peut s'appuyer sur un support visuel qui peut contenir des éléments textuels (quelques mots-clés, illustrations, diaporama, poster) ; - dispose, en fonction de la tâche, d'un temps de réflexion et de préparation en classe. LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT au niveau du message - d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; - d'un contenu qui traduit fidèlement l'intention communicative. au niveau de la langue Lexique - de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets directement liés aux expériences de l'élève.	À visée informative - présentation personnelle ou d'autrui ; - description élémentaire de personnes, de lieux de vie ; - bref message sur une boîte vocale. RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général Répertoire grammatical utile : - pour désigner/identifier les personnes et les objets ; - pour exprimer l'appartenance ; - pour situer dans le temps ; - pour situer dans l'espace ; - pour demander des renseignements personnels élémentaires ; - pour donner des renseignements personnels élémentaires ; - pour organiser l'information. RESSOURCES PHONOLOGIQUES - pour exprimer l'intention communicative : <i>intonation et débit</i> ; - pour mieux comprendre et se faire comprendre : <i>les phonèmes spécifiques de base</i>. C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s) : - répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension ; - le cas échéant, vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message. D. Remédier aux éventuelles incompréhensions : - répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre ; - faire appel à un mot internationalement partagé ; - associer le non verbal, voire l'écrit à la parole. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle : - manifester son envie de communiquer. Stratégies méthodologiques : - repérer et exploiter les éléments de la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; - parler sans crainte.

▪ Grammaire - d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées. ▪ Prosodie (prononciation, intonation et débit) - d'une prononciation d'un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés, globalement compréhensible par un auditeur bienveillant ; - d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative ; - d'une capacité à communiquer malgré de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers. ▪ Correction sociolinguistique - d'une utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires.			
--	--	--	--

UAA Expression orale en interaction – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

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

Attendus et caractéristiques générales du niveau A1+				Ressources (savoirs et savoir-faire)	
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable de produire, en interaction, un message oral très court et simple : - répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer/(faire) agir ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - sur la base des différents types de productions suivants, éventuellement combinés.		Prévisibilité	contenu prévisible	RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples : - pour faire face à des situations de communication concrètes et prévisibles répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe  Fonctions langagières Un nombre très limité de fonctions langagières : - pour établir des contacts sociaux ; - pour (s')informer ; - pour (faire) agir. Cf. tableau détaillé en annexe 	STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE  A. Planifier : - se forger une représentation mentale de la tâche ; - envisager les informations à communiquer ; - sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; - prendre en compte l'interlocuteur. B. Exécuter : - s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs ; - prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; - trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible) et/ou non verbales dont on dispose ; - maintenir le contact visuel avec son interlocuteur ; - prendre la parole au moment opportun.
		Sphère	- sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève.		
		Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).		
Types de productions	Pour (s')informer	Pour (faire) agir			
narratif					
descriptif	X				
injonctif, incitatif, prescriptif		X			
explicatif					
argumentatif					

CARACTÉRISTIQUES D'UNE EXPRESSION ORALE EN INTERACTION	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION
LES PRODUCTIONS doivent être - très courtes et simples ; - constituées de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés, (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) autour d'informations, d'instructions, de directives, simples et limitées ; peuvent - contenir un grand nombre d'erreurs. MODALITÉS - le message est produit en face à face ; - s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire, sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur ; - peut s'appuyer sur un support visuel qui peut contenir des éléments textuels (quelques mots-clés, illustrations) ; - la production orale nécessite un bref temps de réflexion en classe pour s'approprier la tâche ; - l'échange porte sur un nombre d'éléments restreint. DYNAMIQUE - l'élève participe aux échanges sans les animer ; - l'interlocuteur, natif ou assimilé, - s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement ; - se montre spontanément bienveillant et coopératif (répétitions, reformulations, non verbal) ; - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension.	À visée informative - conversation courante de base ; - séquence de questions-réponses ; - présentation personnelle ou d'autrui ; - description élémentaire de personnes, d'objets, de lieux. À visée actionnelle/injonctive - ordre, consigne, instruction + réaction ; - autorisation.

RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A1+, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général Répertoire grammatical utile : - pour désigner/identifier les personnes et les objets ; - pour exprimer l'appartenance ; - pour situer dans le temps ; - pour situer dans l'espace ; - pour demander des renseignements/ comprendre des demandes de renseignements personnels élémentaires ; - pour donner/comprendre des renseignements personnels élémentaires ; - pour organiser l'information. RESSOURCES PHONOLOGIQUES - pour identifier/exprimer l'intention communicative : intonation et débit ; - pour mieux comprendre et se faire comprendre : les phonèmes spécifiques de base.	C. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur - coopérer en manifestant sa (non) compréhension ; - répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension ; - vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur. D. Remédier aux éventuelles incompréhensions - indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter ; - répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre ; - faire appel à un mot internationalement partagé ; - associer le non verbal, voire l'écrit à la parole. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégies communicationnelles - coopérer/collaborer ; - manifestar son envie de communiquer ; - adopter une attitude positive d'écoute. Stratégies méthodologiques - repérer et exploiter les éléments de la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; - exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; - parler sans crainte.
---	---

LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT**au niveau du message**

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

au niveau de la langue▪ **Lexique**

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

▪ **Grammaire**

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

▪ **Prosodie** (prononciation, intonation et débit)

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

▪ **Correction sociolinguistique**

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

UAA Compréhension à la lecture – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la réception)

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

Attendus et caractéristiques générales du niveau A1+			
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable de comprendre, phrase par phrase, des informations/instructions - dans un message écrit très court, très simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer et/ou (faire) agir ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés.			
Types de textes à dominante textuelle/iconographique	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	
narratif	X		
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif			
argumentatif			
en utilisant, un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique); son utilisation ou non sera fonction du support, de la tâche et des stratégies visées.			
		Prévisibilité	contenu prévisible
		Sphère	- sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève.
		Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).
		Formulation	explicite

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples : - pour faire face à des situations de communication concrètes et prévisibles répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i>  Fonctions langagières Un nombre très limité de fonctions langagières pour comprendre quelqu'un qui veut : - établir des contacts sociaux ; (s')informer ; (faire) agir. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> 	STRATÉGIES DE LECTURE  Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1, toutefois il conviendra d'initier aux stratégies suivantes. A. Cadrer sur la base de la tâche et des éléments visuels éventuels : - identifier le type de document ; - anticiper le contenu du message ; - anticiper les éléments lexicaux du message. B. Formuler des hypothèses - exploiter des indices non linguistiques (type de document, titre, éléments visuels) ; - exploiter des indices linguistiques (mots-clés) ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire ou le lexique. C. Vérifier les hypothèses - les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; - vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances).

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS	RESSOURCES GRAMMATICALES	D. Réviser les hypothèses :
Documents à dominante textuelle Documents à dominante iconographique <i>(le texte doit être soutenu par des éléments visuels)</i> LE TEXTE doit être - standardisé (formulation et contenus familiers) ; - structuré (les informations suivent un ordre logique) ; - présenté dans de bonnes conditions de lisibilité. peut être - présenté/mis en page de manière à mettre en évidence certaines informations/instructions. Au niveau de la forme, le texte - doit être très court ; - doit être très simple ; doit être authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques ; peut être accompagné d'un support visuel. Au niveau linguistique, le texte - doit être constitué - de mots familiers et/ou de mots internationalement partagés ; - d'expressions très élémentaires ; - essentiellement de phrases simples non articulées entre elles (éventuellement avec les connecteurs « et » et « ou »). Au niveau du contenu, le texte - dans un document à dominante iconographique, doit être soutenu par des éléments visuels.	Documents à dominante textuelle À visée informative - liste, - carte (postale ou électronique)/courriel/SMS, - invitation, - petite annonce, - formulaire simple complété, - écribeau (enseigne de magasin, de rayon). À visée actionnelle/injonctive - liste, - consigne, - itinéraire, - recette, - courriel/SMS/post sur réseau social. Documents à dominante iconographique À visée informative - affiche publicitaire/poster/flyer, - page de catalogue, - diaporama avec texte très court. À visée actionnelle/injonctive : - itinéraire avec plan, - schéma (bricolage/montage/construction), - recette illustrée, - diaporama avec texte très court, - affiche/écribeau.	RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A1, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée. Cf. également tableaux détaillés par langue en annexe  Descriptif général Répertoire grammatical utile : - pour identifier les personnes et les objets ; - pour identifier l'appartenance ; - pour situer dans l'espace ; - pour comprendre des demandes d'information ; - pour comprendre de l'information ; - pour identifier l'intention communicative ; RESSOURCES GRAPHIQUES - caractères logographiques (@, €, & ...).	D. Réviser les hypothèses : - reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle - adopter une attitude positive de lecture. Stratégies méthodologiques - repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; - exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; - exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s).

UAA Expression écrite – Niveau A1+ (+ Processus cognitifs liés à la production)

Écrire pour (s')informer

Attendus et caractéristiques générales du niveau A1+		Ressources (savoirs et savoir-faire)																			
ATTENDUS	CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																		
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable d'écrire des mots, des expressions très courantes et des phrases simples isolées : - pour produire un message répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - relatif au type de production suivant. <table><tr><th>Types de productions</th><th>Pour (s')informer</th></tr><tr><td>narratif</td><td></td></tr><tr><td>descriptif</td><td>X</td></tr><tr><td>injonctif, incitatif, prescriptif</td><td></td></tr><tr><td>explicatif</td><td></td></tr><tr><td>argumentatif</td><td></td></tr></table> - en utilisant, un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique) ; son utilisation ou non sera fonction de la tâche et des stratégies visées.	Types de productions	Pour (s')informer	narratif		descriptif	X	injonctif, incitatif, prescriptif		explicatif		argumentatif		<table><tr><td>Prévisibilité</td><td>contenu prévisible</td></tr><tr><td>Sphère</td><td> - sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève. </td></tr><tr><td>Étendue des sujets</td><td>environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).</td></tr></table>	Prévisibilité	contenu prévisible	Sphère	- sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève.	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).	RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples : - pour faire face à des situations de communication concrètes et prévisibles répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe  Fonctions langagières Un nombre très limité de fonctions langagières : - pour établir des contacts sociaux ; - pour (s')informer. Cf. tableau détaillé en annexe 	STRATÉGIES D'EXPRESSION ÉCRITE  Le CECRL ne prévoit pas de descripteurs de ressources stratégiques au niveau A1, toutefois il conviendra d'initier aux stratégies suivantes. A. Planifier - se forger une représentation mentale de la production attendue ; - envisager les informations à communiquer ; - sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; - prendre en compte le destinataire. B. Exécuter - prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; - s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs ; - organiser le message de façon logique.
Types de productions	Pour (s')informer																				
narratif																					
descriptif	X																				
injonctif, incitatif, prescriptif																					
explicatif																					
argumentatif																					
Prévisibilité	contenu prévisible																				
Sphère	- sphère personnelle et familiale de base ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève.																				
Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).																				

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ÉCRITE	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION
LES PRODUCTIONS DOIVENT ÊTRE ▪ très courtes et simples. LES PRODUCTIONS PEUVENT ▪ être constituées de mots isolés, de phrases simples isolées ou juxtaposées ; ▪ contenir un grand nombre d'erreurs. LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT au niveau du message ▪ d'un contenu compréhensible par un destinataire bienveillant ; ▪ d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit la ou les intentions de communication ; ▪ d'un contenu cohérent. au niveau de la langue ▪ Lexique - de l'usage correct d'un répertoire élémentaire de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions simples en lien avec la sphère personnelle et familiale de base et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève. ▪ Grammaire - d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées. ▪ Orthographe - d'une orthographe ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription phonétique suffisante pour être interprétable ; - d'une capacité à copier de courtes expressions et des mots familiers. ▪ Correction sociolinguistique - d'une capacité à utiliser les formules de politesse les plus élémentaires.	▪ carte (postale ou électronique), ▪ invitation pré-imprimée à compléter, ▪ mémo/Post-it, ▪ questionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construire, ▪ affiche/poster, ▪ liste, ▪ SMS, ▪ post sur réseau social.

RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A1+, la structure de référence est le mot et l'expression élémentaire ou la phrase simple isolée. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général Répertoire grammatical utile : ▪ pour désigner/identifier les personnes et les objets ; ▪ pour exprimer l'appartenance ; ▪ pour situer dans le temps ; ▪ pour situer dans l'espace ; ▪ pour demander des renseignements personnels élémentaires ; ▪ pour donner des renseignements personnels élémentaires ; ▪ pour organiser l'information.	C. Relire sa production ▪ vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique. D. Remédier ▪ corriger les éventuelles inexactitudes. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle ▪ adapter la (typo)graphie à l'intention communicative. Stratégies méthodologiques ▪ exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles.
---	--

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

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

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+				
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de comprendre des informations/instructions essentielles : - dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer et/ou (faire) agir ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés.		<i>Prévisibilité</i>	contenu prévisible	
		<i>Sphère</i>	A2- - sphère personnelle et familiale ; - vie quotidienne ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. A2+ - sphère personnelle et familiale et sociale de base ; - vie quotidienne ; - sujets concrets, habituels.	
		<i>Étendue des sujets</i>	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi). A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).	
		<i>Formulation</i>	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).	
<i>Types de documents</i>	<i>Pour (s') informer</i>	<i>Pour (faire) agir</i>	<i>Pour comprendre ce que le locuteur ressent</i>	
narratif	X		Pas ciblé spécifiquement au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre	
descriptif	X			
injonctif, incitatif, prescriptif		X		
explicatif	X			
argumentatif				

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : - pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i>  Fonctions langagières Pour comprendre quelqu'un qui veut : - établir des contacts sociaux, (s')informer, (faire) agir, - comprendre ce qui est ressenti, exprimé de manière simple (fonctions applicables aux intentions de communication (s')informer/(faire) agir). <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> 	STRATÉGIES D'ÉCOUTE  A. Cadrer sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels ...) : - anticiper le contenu du message ; - anticiper les éléments lexicaux du message. B. Formuler des hypothèses - exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond ...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton) ; - exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes ...) ; - repérer les mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels ...) ; - inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde.

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS
Supports sonores Supports audiovisuels <i>(le message doit être soutenu par des éléments visuels)</i>	Supports sonores
LE MESSAGE doit être - standardisé (formulation habituelle et prévisible en fonction du lieu) ; - et/ou spontané (formulation personnalisée en fonction du contexte) ; - et/ou structuré (les informations suivent un ordre logique) ; - émis dans de bonnes conditions sonores. peut être - porté par plusieurs intervenants ; - répété. devrait être - idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif).	À visée informative - court récit, - conversation, - message sur boîte vocale, - interview, - annonce publique ou privée, - chanson. À visée actionnelle/injonctive - annonce, - instruction, consigne, - itinéraire, - message sur boîte vocale.
au niveau de la forme, le message doit être - court ; - simple ; - authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques. au niveau linguistique, le message doit être - constitué : A2- de vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés ; A2+ de vocabulaire fréquent ; - de structures simples ; - énoncé : - clairement et distinctement ; - avec un débit lent ; - avec un accent ne nuisant pas à la compréhension.	Supports audiovisuels
	À visée informative - extrait d'émission TV et de film, - conversation, - interview, - bulletin d'information, - selfie-vidéo. À visée actionnelle/injonctive - annonce, - instruction, consigne, - selfie-vidéo, - tutoriel, - recette.

RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. Cf. tableaux détaillés par langue en annexe  Descriptif général Répertoire grammatical utile : - pour identifier les personnes et les objets ; - pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets ; - pour situer dans le temps ; - pour situer dans l'espace ; - pour comprendre des demandes d'information ; - pour comprendre de l'information ; - pour identifier l'intention communicative ; - pour repérer l'articulation logique ; - pour repérer l'articulation chronologique ; - pour agir. RESSOURCES PHONOLOGIQUES - pour identifier l'intention communicative : <i>l'intonation</i> ; - pour dégager le sens du message : <i>délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions ...).</i>	C. Vérifier les hypothèses - les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; - vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances). D. Réviser les hypothèses - reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle - adopter une attitude d'écoute positive. Stratégies méthodologiques - repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; - exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; - prendre des notes de manière efficace et rapide ; - exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; - exploiter la mémoire à court terme ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles.
--	--

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

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

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+				
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de produire, sans interaction, un message oral court et simple : - répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer et/ou faire agir ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - relatif aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés.		Prévisibilité	contenu prévisible	
		Sphère	A2- - sphère personnelle et familiale ; - vie quotidienne ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. A2+ - sphère personnelle, familiale et sociale de base ; - vie quotidienne ; - sujets concrets, habituels.	
		Étendue des sujets	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi). A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).	
Types de productions	Pour (s') informer	Pour faire agir	Pour exprimer ce que le locuteur 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				

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : - pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i>  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 ; - pour (s')informer ; - pour faire agir ; - pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> 	STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE  A. Planifier - se forger une représentation mentale de la production attendue ; - envisager les informations à communiquer ; - sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; - prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles. B. Exécuter - s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs ; - prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; - trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français ...) et/ou non verbales dont on dispose ; - maintenir le contact visuel avec le destinataire du message ; - gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant.

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ORALE SANS INTERACTION	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION	RESSOURCES GRAMMATICALES	C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)
LES PRODUCTIONS - sont courtes et simples ; - s'inscrivent dans des situations familières prévisibles ; - peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires. MODALITÉS L'élève - s'exprime en présentiel (un ou plusieurs auditeurs), au téléphone ou en ligne ; - s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, diaporama, liste de mots-clés, carte heuristique ...) ; - dispose, en fonction de la tâche, d'un temps de réflexion et de préparation en classe ; - s'exprime de manière relativement spontanée sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur. LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT au niveau du message A2- - d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; - d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives. A2+ - d'un contenu pertinent par rapport au contexte ; - d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives ; - d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires. au niveau de la langue Lexique - d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-dessus).	Pour (s')informer - récit réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles ; - portrait, biographie ; - commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...) ; - visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...) ; - message sur boîte vocale. Pour faire agir - instruction, - tutoriel, - message sur boîte vocale.	Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. Cf. tableaux détaillés par langue en annexe  Descriptif général 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 ; - pour donner de l'information ; - pour organiser l'information ; - pour faire agir. RESSOURCES PHONOLOGIQUES - pour exprimer l'intention communicative : <i>intonation et débit</i> ; - pour assurer la compréhensibilité du message : <i>prononciation des mots connus</i>.	D. Remédier aux éventuelles incompréhensions - répéter clairement lorsque le destinataire ne semble pas comprendre ; - corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu si le non verbal du destinataire indique qu'il y a un problème ; - faire appel à un mot internationalement partagé ; - associer le non verbal, voire l'écrit à la parole. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle - manifeste son envie de communiquer. Stratégies méthodologiques - repérer et exploiter les indices contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - vérifier le caractère compréhensible de sa production ; - s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; - oser prendre des risques.

▪ 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.			
--	--	--	--

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

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

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+				Ressources (savoirs et savoir-faire)	
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de produire, en interaction, un message oral court et simple : - répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci- contre ; - pour (s')informer et/ou (faire) agir ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - relatif aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés.		Prévisibilité	contenu prévisible	RESSOURCES LEXICALES	STRATÉGIES D'EXPRESSION ORALE 
		Sphère	A2- - sphère personnelle et familiale ; - vie quotidienne ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. A2+ - sphère personnelle, familiale et sociale de base ; - vie quotidienne ; - sujets concrets, habituels.	Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : - pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe  Marqueurs de relations sociales courants Conventions propres à la prise de parole en fonction de l'interlocuteur, de la situation, du contexte (salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole ...). Fonctions langagières - pour établir des contacts sociaux (applicables aux intentions de communication (s')informer, faire agir et exprimer ce que l'on ressent) ; - pour (s')informer ; - pour faire agir ; - pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple. Cf. tableau détaillé en annexe 	A. Planifier - se forger une représentation mentale de la production attendue ; - envisager les informations à communiquer ; - sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; - prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles. B. Exécuter A2- prendre l'initiative de l'échange en attirant l'attention de l'interlocuteur ; A2+ utiliser des procédés verbaux simples pour commencer, poursuivre et terminer l'échange ; - s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs ; - prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; - trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible ...) et/ou non verbales dont on dispose ; - maintenir le contact visuel avec son interlocuteur ; - coopérer en manifestant sa (non) compréhension ; - gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant ; - prendre la parole au moment opportun.
		Étendue des sujets	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi). A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).		

Types de productions	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour exprimer ce que le locuteur 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			

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ORALE EN INTERACTION	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION	RESSOURCES GRAMMATICALES	C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)
LES PRODUCTIONS - sont courtes et simples ; - s'inscrivent dans des situations familières prévisibles ; - peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires. MODALITÉS - le message est produit en face-à-face (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone ; - s'exprime de manière relativement spontanée sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur ; - s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, illustration, liste de mots-clés, carte heuristique ...) ; - la production orale nécessite un bref temps de réflexion en classe pour s'approprier la tâche ; - l'échange porte sur un nombre d'éléments restreint. DYNAMIQUE l'interlocuteur natif ou assimilé - s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement ; - se montre spontanément bienveillant ; - peut être amené à (faire) répéter ; - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension. l'élève A2- - peut participer aux échanges sans les animer ; - peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre.	Pour (s')informer et pour (faire) agir A2- - conversation courante simple ; - interview ; - planification conjointe ; - brève conversation téléphonique ; - invitation ; - explication d'itinéraire avec carte ou plan. A2+ - conversation courante simple ; - interview ; - planification conjointe ; - brève conversation téléphonique ; - invitation ; - explication d'itinéraire sans carte ou plan ; - vidéoconférence ; - coopération en vue d'un objectif.	Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général 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. RESSOURCES PHONOLOGIQUES - pour identifier/exprimer l'intention communicative : <i>intonation et débit</i> ; - pour assurer la compréhensibilité du message : <i>prononciation des mots connus</i>.	D. Remédier aux éventuelles incompréhensions A2- indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter ou clarifier ; A2+ demander en termes très simples de répéter ou de clarifier ; - répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre ; - corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu et si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème ; - faire appel à un mot internationalement partagé ; - associer le non verbal, voire l'écrit à la parole. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégies communicationnelles - coopérer/collaborer ; - manifester son envie de communiquer ; - adopter une attitude positive d'écoute.

A2+ ▪ peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif ; ▪ peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre. LES PRODUCTIONS TÉMOIGNENT au niveau du message A2- ▪ 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'un contenu pertinent par rapport au contexte ; ▪ d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives ; ▪ de cohérence par rapport au déroulement de la conversation : les répliques sont en adéquation avec celles du partenaire ; ▪ d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires. au niveau de la langue ▪ Lexique - d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-dessus). ▪ Grammaire - de l'usage correct de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair.			Stratégies méthodologiques ▪ repérer et exploiter les indices contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; ▪ exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; ▪ oser prendre des risques.
--	--	--	--

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

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

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

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+																												
ATTENDUS			CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES																									
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de comprendre des informations/instructions ▪ dans un message écrit court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; ▪ pour (s')informer et/ou (faire) agir ; ▪ dans des situations qui font sens pour l'élève ; ▪ sur la base des différents types de textes suivants, éventuellement combinés.			Prévisibilité	contenu prévisible																								
			Sphère	A2- ▪ sphère personnelle et familiale ; ▪ vie quotidienne ; ▪ sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. A2+ ▪ sphère personnelle, familiale et sociale de base ; ▪ vie quotidienne ; ▪ sujets concrets, habituels.																								
<table><tr><th>Types de textes à dominante textuelle/ iconographique</th><th>Pour (s') informer</th><th>Pour (faire) agir</th><th>Pour comprendre ce que le l'émetteur ressent</th></tr><tr><td>narratif</td><td>X</td><td></td><td>Pas ciblé spécifiquement</td></tr><tr><td>descriptif</td><td>X</td><td></td><td>au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent</td></tr><tr><td>injonctif, incitatif, prescriptif</td><td></td><td>X</td><td>au travers d'un des documents</td></tr><tr><td>explicatif</td><td>X</td><td></td><td>cochés</td></tr><tr><td>argumentatif</td><td></td><td></td><td>ci-contre</td></tr></table>			Types de textes à dominante textuelle/ iconographique	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre ce que le l'émetteur ressent	narratif	X		Pas ciblé spécifiquement	descriptif	X		au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent	injonctif, incitatif, prescriptif		X	au travers d'un des documents	explicatif	X		cochés	argumentatif			ci-contre	Étendue des sujets	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi). A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).
			Types de textes à dominante textuelle/ iconographique	Pour (s') informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre ce que le l'émetteur ressent																						
narratif	X		Pas ciblé spécifiquement																									
descriptif	X		au niveau A2, mais information brève sur ce que l'on ressent																									
injonctif, incitatif, prescriptif		X	au travers d'un des documents																									
explicatif	X		cochés																									
argumentatif			ci-contre																									
▪ en utilisant, un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique) ; son utilisation ou non sera fonction du support, de la tâche et des stratégies visées.			Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).																								

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : - pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i>  Fonctions langagières Pour comprendre quelqu'un qui veut : - établir des contacts sociaux ; - exprimer ce qui est ressenti, de manière simple ; (s')informer ; (faire) agir. <i>Cf. tableau détaillé en annexe</i> 	STRATÉGIES DE LECTURE  A. Cadrer - sur la base de la tâche et du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques ...) : - identifier le type de document ; - anticiper le contenu du message ; - anticiper les éléments lexicaux du message. B. Formuler des hypothèses - exploiter les indices non linguistiques (visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte ...) ; - exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels ...) ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; - sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire.

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS
Documents à dominante textuelle Documents à dominante iconographique <i>(le texte doit être soutenu par des éléments visuels)</i>	Documents à dominante textuelle
LE TEXTE : doit être - structuré ; - présenté dans de bonnes conditions de lisibilité. peut être - présenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence certaines informations/instructions. au niveau de la forme, le texte - doit être court, simple et clair ; - doit être authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques ; - peut être accompagné d'un support visuel. au niveau linguistique, le texte doit être - rédigé au moyen : A2- : d'un vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés ; A2+ : d'un vocabulaire fréquent ; - composé de structures simples.	À visée informative - carte (postale, électronique)/courriel/SMS, - post sur réseau social, - invitation, - petite annonce, - formulaire complété, - écriteau, - lettre, - article de presse, - menu, - site web touristique. À visée actionnelle/injonctive - règles (simples) d'un jeu, - procédure, - consigne, - itinéraire, - recette, - mémo, - convocation, A2- mode d'emploi d'un appareil d'usage courant, A2+ règlement.
	Documents à dominante iconographique
	À visée informative - invitation, - brochure, - publicité, - écriteau, - menu, - horaire. À visée actionnelle/injonctive - recette illustrée, - mode d'emploi avec schéma, plan, - procédure avec schéma, plan, organigramme, - itinéraire avec plan ou croquis, - affiche publicitaire.

RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général Répertoire grammatical utile : - 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. RESSOURCES GRAPHIQUES - caractères logographiques (@, €, & ...).	C. Vérifier les hypothèses - les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; - vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances). D. Réviser les hypothèses - reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle - adopter une attitude positive de lecture. Stratégies méthodologiques - repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; - exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; - exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; - exploiter la mémoire à court terme ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s).
---	---

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

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

Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2- et A2+			
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable de produire un message écrit court et simple - répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ; - pour (s')informer et/ou faire agir ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - relatif aux différents types de productions suivants, éventuellement combinés.		Prévisibilité	contenu prévisible
		Sphère	A2- - sphère personnelle et familiale ; - vie quotidienne ; - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.
			A2+ - sphère personnelle, familiale et sociale de base ; - vie quotidienne ; - sujets concrets, habituels.
		Étendue des sujets	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi). A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).
Types de productions	Pour (s') informer	Pour faire agir	Pour exprimer ce que le l'émetteur ressent
narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2, mais
descriptif	X		information brève sur ce que
injonctif, incitatif, prescriptif		X	l'on ressent au travers d'une
explicatif	X		des productions cochées
argumentatif			ci-contre.
en utilisant un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique) ; son utilisation ou non sera fonction de la tâche et des stratégies visées.			

Ressources (savoirs et savoir-faire)	
RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES
RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : - pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe  Marqueurs de relations sociales courants Formes d'adresse, conventions liées au type d'écrit et aux destinataires. Caractéristiques des différents types d'écrits Respect des conventions de mise en page en lien avec le type de document. Fonctions langagières - pour établir des contacts sociaux ; - pour (s')informer ; - pour faire agir ; - pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple. Cf. tableau détaillé en annexe 	STRATÉGIES D'EXPRESSION ÉCRITE  A. Planifier - se forger une représentation mentale de la production attendue ; - envisager les informations à communiquer ; - sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées ; - prendre en compte le destinataire ; - réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation. B. Exécuter - prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles ; - s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs ; - trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible ...) dont on dispose ; - organiser le message de façon cohérente.

CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION ÉCRITE	EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION	RESSOURCES GRAMMATICALES	C. Relire sa production
LES PRODUCTIONS ▪ sont courtes et simples ; ▪ peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires ; ▪ s'inscrivent dans des situations familières prévisibles. 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 ; ▪ d'une cohésion éventuellement assurée par l'utilisation de connecteurs ; - A2 - simples ; - A2+ les plus fréquents ; ▪ d'un contenu cohérent. au niveau de la langue ▪ Lexique - d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-dessus). ▪ Grammaire - de l'usage de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair. ▪ Orthographe - d'une relative exactitude orthographique des mots qui appartiennent au répertoire écrit mémorisé de l'élève ; - d'une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent au vocabulaire oral de l'élève. ▪ Correction sociolinguistique - d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation.	Pour (s')informer ▪ faire-part, ▪ profil sur un réseau social. Pour faire agir ▪ règlement, consigne, instruction. Pour (s')informer et pour faire agir ▪ carton d'invitation, ▪ courriel/lettre, ▪ note/mémo/Post-it, ▪ carte (postale ou électronique), ▪ article dans le journal de l'école, ▪ article de blog, ▪ post sur un réseau social, ▪ avis de recherche, ▪ petite annonce.	RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau A2, la structure de référence est la phrase simple. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général 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 ; ▪ pour donner de l'information ; ▪ pour organiser l'information ; ▪ pour faire agir.	▪ vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple à l'aide d'une grille d'(auto)évaluation ; ▪ vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple à l'aide d'une grille d'(auto)évaluation. D. Remédier ▪ corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances ; ▪ à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle ▪ adapter la (typo)graphie à l'intention communicative. Stratégies méthodologiques ▪ repérer et exploiter des indices dans une consigne pour réaliser la tâche ; ▪ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ▪ procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; ▪ vérifier le caractère compréhensible de sa production ; ▪ s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles ; ▪ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche.

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

Écouter pour (s')informer - (faire) agir - comprendre des opinions ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B1-				Ressources (savoirs et savoir-faire)									
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES								
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1-, l'élève devra être capable de 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 ; - pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions ou des sentiments ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés.				<table><tr><td>Prévisibilité</td><td>contenu pas entièrement prévisible</td></tr><tr><td>Sphère</td><td> - sphère personnelle et sociale ; - vie quotidienne et culturelle ; - sujets concrets de la vie courante. </td></tr><tr><td>Étendue des sujets</td><td>environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).</td></tr><tr><td>Formulation</td><td>sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).</td></tr></table>		Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible	Sphère	- sphère personnelle et sociale ; - vie quotidienne et culturelle ; - sujets concrets de la vie courante.	Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).	Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).
Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible												
Sphère	- sphère personnelle et sociale ; - vie quotidienne et culturelle ; - sujets concrets de la vie courante.												
Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).												
Formulation	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	RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : - pour faire face à des situations de communication dont le contenu n'est pas entièrement prévisible et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe  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. Cf. tableau détaillé en annexe 									
narratif	X		X	STRATÉGIES D'ÉCOUTE  A. Cadrer : sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels ...) : - anticiper le contenu du message ; - anticiper les éléments lexicaux du message. B. Formuler des hypothèses : - exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond ...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton) ; - exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes ...) ; - repérer des mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels ...) ; - inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde.									
descriptif	X		X										
injonctif, incitatif, prescriptif		X											
explicatif	X		X										
argumentatif		X	X										

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS (Y COMPRIS LA VOIX EN DIRECT)	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS
Supports sonores Supports audiovisuels <i>(le message doit être soutenu par des éléments visuels)</i>	Supports sonores
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). au niveau de la forme, le message doit être - d'une longueur adaptée au support et à la tâche ; - authentique ou adapté de sources authentiques. au niveau linguistique, le message doit être - exprimé dans une langue standard ; - énoncé : - clairement ; - avec un débit assez lent ; - avec un accent ne nuisant pas à la compréhension. au niveau du contenu, le message doit - avoir trait à des sujets concrets en lien avec la vie courante ; - être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).	À visée informative ■ récit (relativement court), ■ conversation, ■ message sur boîte vocale, ■ interview, ■ annonce publique ou privée, ■ chanson, ■ témoignage, ■ spot publicitaire, ■ bulletin d'information, ■ exposé (relativement court). À visée actionnelle/injonctive ■ annonce, ■ instruction, consigne, ■ itinéraire détaillé, ■ message sur boîte vocale, ■ spot publicitaire.
	Supports audiovisuels
	À visée informative ■ extrait d'une émission TV et d'un film, ■ (extrait de) documentaire, ■ conversation, ■ interview, ■ témoignage, ■ bulletin d'information, ■ spot publicitaire, ■ selfie-vidéo. À visée actionnelle/injonctive ■ annonce, ■ instruction, consigne, ■ spot publicitaire, ■ selfie-vidéo, ■ tutoriel.

RESSOURCES GRAMMATICALES Au niveau B1-, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard. Cf. tableaux détaillés par langue en annexe  Descriptif général Répertoire grammatical utile : ■ 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. RESSOURCES PHONOLOGIQUES ■ pour identifier l'intention communicative : <i>Intonation</i> ; ■ pour dégager le sens du message : <i>délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions ...).</i>	C. Vérifier les hypothèses ■ les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ; ■ vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances). D. Réviser les hypothèses ■ reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle ■ adopter une attitude d'écoute positive. Stratégies méthodologiques ■ repérer des indices dans une consigne pour la décoder ; ■ exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ; ■ s'appuyer sur sa connaissance du monde ; ■ procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ; ■ prendre des notes de manière efficace et rapide ; ■ exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; ■ exploiter la mémoire à court terme ; ■ vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; ■ vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles.
---	--

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

Lire pour (s')informer - (faire) agir - comprendre des opinions ou des sentiments

Attendus et caractéristiques générales du niveau B1-					Ressources (savoirs et savoir-faire)																	
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES			RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES																
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1-, l'élève devra être capable de 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 ; - pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions ou des sentiments ; - dans des situations qui font sens pour l'élève ; - sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés.		<table><tr><td>Prévisibilité</td><td colspan="2">contenu pas entièrement prévisible.</td></tr><tr><td>Sphère</td><td colspan="2"> - sphère personnelle et sociale ; - vie sociale et culturelle ; - sujets concrets de la vie courante. </td></tr><tr><td>Étendue des sujets</td><td colspan="2">environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).</td></tr><tr><td>Formulation</td><td colspan="2">sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).</td></tr><tr><td colspan="2"></td></tr></table>			Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible.		Sphère	- sphère personnelle et sociale ; - vie sociale et culturelle ; - sujets concrets de la vie courante.		Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).		Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).				RESSOURCES LEXICALES Vocabulaire Répertoire lexical suffisant : - pour faire face à des situations de communication dont le contenu n'est pas entièrement prévisible et répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ; - en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. Cf. tableau détaillé en annexe  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. Cf. tableau détaillé en annexe 		STRATÉGIES DE LECTURE  A. Cadrer sur la base de la tâche, du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques ...) : - identifier le type de document ; - anticiper le contenu du message ; - anticiper les éléments lexicaux du message. B. Formuler des hypothèses - exploiter les indices non linguistiques (visuels, pictogrammes ...) ; - exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels ...) ; - exploiter ce qui est déjà connu à propos du sujet (connaissance du monde ...) ; - inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ; - sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire.	
					Prévisibilité	contenu pas entièrement prévisible.																
					Sphère	- sphère personnelle et sociale ; - vie sociale et culturelle ; - sujets concrets de la vie courante.																
					Étendue des sujets	environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; opinions, impressions, sentiments).																
					Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).																

CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS (Y COMPRIS LA VOIX EN DIRECT)	EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS	RESSOURCES GRAMMATICALES	C. Vérifier les hypothèses
LE TEXTE DOIT ÊTRE - présenté dans de bonnes conditions de lisibilité. au niveau de la forme, le texte - doit être authentique ou adapté de sources authentiques ; - peut être accompagné d'un support visuel plus ou moins important. au niveau linguistique, le texte doit être - rédigé clairement ; - rédigé dans une langue standard. au niveau du contenu, le texte doit - avoir trait à des sujets concrets en lien avec la vie courante ; - être clairement structuré ; - être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).	À visée informative - courriel, - lettre, - article (journal, revue, blog ...), - page web, - CV, lettre de motivation, - document administratif, - horoscope, - menu, - BD, - brochure, - publicité, - panneau, affiche, - site web touristique. À visée actionnelle/injonctive - mode d'emploi, - consigne, - règlement, - procédure, - itinéraire, - règles de jeux, - recette, - convocation, - affiche publicitaire, - brochure.	Au niveau B1-, les éléments grammaticaux de référence sont ceux constitutifs d'une langue standard. <i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i>  Descriptif général Répertoire grammatical utile : - 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. RESSOURCES GRAPHIQUES - caractères logographiques (@, €, &, § ...) - symboles ; - conventions typographiques ; - contractions courantes.	D. Réviser les hypothèses - repandre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. STRATÉGIES TRANSVERSALES Stratégie communicationnelle - adopter une attitude positive de lecture. Stratégies méthodologiques - repérer et exploiter des indices dans une consigne pour la décoder ; - s'appuyer sur sa connaissance du monde ; - procéder à des évocations visuelles, auditives et kinesthésiques ; - prendre des notes de manière efficace ; - exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ; - vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ; - vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles.

SPÉCIFICITÉS DES LANGUES MODERNES DANS LA FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

Au niveau de l'apprentissage

Ce programme couvre le cours de langues modernes organisé dans la formation générale commune de l'enseignement qualifiant. **Il se doit de garder un caractère généraliste.** Un autre cours de langue est organisé au sein de l'option de base groupée si des notions de langue orientée en termes de formation professionnelle sont nécessaires (en fonction des attendus spécifiques décrits dans le profil de formation produit par le [SFMQ](#)* pour chaque option)⁷.

Le programme de langues modernes dans la formation générale commune garde un caractère généraliste.

Afin de couvrir les différentes formes de communication, les cinq compétences communicatives visées par les différentes UAA doivent toutes être entraînées. **Toutefois, ici les attentes sont asymétriques : dans les humanités professionnelles et techniques, on privilégiera en effet la composante orale** (écouter, parler en ou sans interaction). La prépondérance de cet axe oral se manifestera à la fois dans le temps d'apprentissage qui lui sera accordé et dans l'importance de sa pondération en évaluation certificative.

Les cinq compétences doivent être entraînées, mais on privilégiera la composante orale.

Les élèves des filières qualifiantes sont souvent très autonomes lorsqu'il s'agit de se débrouiller dans la vie courante et ne manquent pas de logique dans les gestes du quotidien. Enraciner les apprentissages dans des contextes concrets, porteurs de sens pour eux est donc certainement une des conditions pour les faire entrer dans les processus qui permettent d'apprendre. Une attention particulière sera accordée à la didactique mise en œuvre auprès de ces élèves (et plus particulièrement encore auprès de ceux de la filière professionnelle) afin de leur proposer une approche qui correspond le mieux possible à leur profil d'apprenant. On fera appel à des démarches telles que [méthodes actives](#)*, [différenciation](#)*, apprentissage coopératif et activités à caractères plus ludique. Prendre la peine de souligner le « déjà-là », outiller les élèves pour leur permettre de se responsabiliser face à leurs apprentissages (checklists, grilles d'autoévaluation, stratégies...) sont également des postures soutenant et valorisant.

Il est important d'enraciner les apprentissages dans des contextes concrets et de proposer des approches didactiques qui correspondent au profil d'apprenant des élèves des filières qualifiantes.

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

⁷ La co-existence d'un cours de langues modernes en FGC et d'un cours en OBG se présente dans les options suivantes : technique de qualification – 2^e degré : gestion, secrétariat-tourisme, restauration ; 3^e degré : technicien de bureau, technicien commercial, technicien en comptabilité, agent en accueil et tourisme, hôtelier-restaurateur, techniques sociales ; professionnel de qualification – 2^e degré : cuisine et salle, vente, travaux de bureau ; 3^e degré : cuisinier de collectivité, restaurateur, vendeur, auxiliaire administratif et d'accueil, vendeur-retoucheur.

Au niveau de la grille-horaire

Formation Générale Commune		
		Nombre de périodes par semaine
AGRONOMIE		
QUAL TECHN	D2 Toutes options	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Toutes options	2 ou 4 p/s
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	0 ou 2 p/s
INDUSTRIE		
QUAL TECHN	D2 Toutes options	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Toutes options sauf D3 Industrie graphique	2 ou 4 p/s
		2 (ou 4 p/s) ⁹
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	0 ou 2 p/s
BOIS-CONSTRUCTION		
QUAL TECHN	D2 Toutes options	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Toutes options	2 (ou 4 p/s) ⁹
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	0 ou 2 p/s
ARTS APPLIQUÉS		
QUAL TECHN	D2 Toutes options	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Toutes options	2 ou 4 p/s
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	0 ou 2 p/s
HABILLEMENT		
QUAL TECHN	D2 Toutes options	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Toutes options	2 ou 4 p/s
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	0 ou 2 p/s
SERVICE AUX PERSONNES		
QUAL TECHN	D2 Toutes options	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Toutes options	2 ou 4 p/s
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	0 ou 2 p/s

⁸ Ce cours de 3 p/s correspond au prescrit et aux attendus définis par le référentiel pour 2 p/s.

⁹ La possibilité d'organiser les 4 périodes est rendue difficile par l'organisation obligatoire d'un cours de mathématiques à 4 périodes.

HÔTELLERIE-ALIMENTATION		
QUAL TECHN	D2 Restauration	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Hôtelier-Restaurateur	2 ou 4 p/s
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	0 ou 2 p/s
	sauf D3 Restaurateur	2 p/s
ÉCONOMIE		
QUAL TECHN	D2 Gestion	3 ⁸ ou 4 p/s
	D2 Secrétariat-Tourisme	4 p/s
	D3 Toutes options	2 ou 4 p/s
QUAL PROF	D2 Toutes options	2 p/s
	D3 Toutes options	2 p/s
SCIENCES APPLIQUÉES		
QUAL TECHN	D2 Techniques sciences	3 ⁸ ou 4 p/s
	D3 Toutes options	2 ou 4 p/s
	sauf D3 Technicien chimiste	2 (ou 4 p/s) ⁹

⁸ Ce cours de 3 p/s correspond au prescrit et aux attendus définis par le référentiel pour 2 p/s.

⁹ La possibilité d'organiser les 4 périodes est rendue difficile par l'organisation obligatoire d'un cours de mathématiques à 4 périodes.

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

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

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

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

CERCL¹⁰ (p. 15)

¹⁰ [Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer](#), Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2005.

Communication

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le travail du fonctionnement et des aspects formels de la langue est introduit progressivement. Il ne doit en aucun cas inhiber la communication. Le professeur favorise la communication en langue cible, en admettant les erreurs comme inhérentes à tout apprentissage d'une langue. Il importe avant tout que les élèves prennent confiance dans leurs capacités à communiquer dans une langue cible, développent une attitude positive par rapport à cette langue et apprennent à évaluer leurs compétences de manière positive (« je sais faire ... » – voir les « capacités de faire » ou « can-do statements » du CERCL¹⁰).

Situations de communication

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

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

Conformément au référentiel, le cours de langues modernes dans la formation générale commune du qualifiant s'affilie au CECRL et, **sans renier l'existant, mais en le faisant évoluer**, il s'inscrit résolument dans une perspective de communication en lien avec l'« action¹¹ ».

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

- fournir à l'élève les contenus linguistiques nécessaires afin de lui permettre d'utiliser la langue de manière adéquate dans les situations de communication auxquelles il est confronté (voir les ressources linguistiques) ;
- le doter de modèles de référence sur lesquels il pourra prendre appui afin d'élaborer sa propre production ;
- développer les stratégies (de communication et d'apprentissage), qui permettent la prise progressive d'autonomie :
 - cf. ressources stratégiques
 - cf. outils d'accompagnement :
 - Développer la compréhension et l'expression orale au 2^e degré professionnel
 - Développer l'expression orale au 3^e degré professionnel et aux 2^e et 3^e degrés technique de qualification
 - Développer la compréhension à l'audition
 - Développer la compréhension à la lecture
 - Développer l'expression écrite

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

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

¹⁰ [Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer](#), Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2005.

¹¹ Cf. citation p. 61.

Séquences de cours

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

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

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

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

Démarches pédagogiques

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

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

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

Approche actionnelle

Comme cela a été signalé plus haut, c'est l'objectif communicatif qui imprime sa dynamique et donne leur sens aux différentes séquences. Cet objectif communicatif est précisé par la mise en perspective que propose le CECRL sous la dénomination « approche actionnelle¹² ». Cette approche est considérée comme un élargissement de l'approche communicative par l'ancrage dans le réel, ce que résume parfaitement l'appellation « approche communic'actionnelle » (qui allie communication et action) parfois utilisée.

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

¹² Cf. citation p. 61.

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

- c'est à travers l'usage¹³ de la langue que se fait l'apprentissage. L'apprenant doit, non seulement développer une aptitude à produire ou à décoder un message en situation de communication, mais il doit aussi mettre en relation la pertinence de ce qu'il dit/écrit/comprend avec l'objectif socialement significatif fixé, c'est-à-dire qu'il développe les aptitudes à communiquer au service d'actions socialisées* ;
- les compétences sont articulées les unes aux autres tout au long de la séquence de cours, au service de la tâche globale ;
- l'ancrage social réel suscite chez l'élève la question du POURQUOI (pourquoi j'ai besoin de telle ou telle connaissance en langue), du POUR QUOI (en vue de faire quoi) avant que n'arrive la question du COMMENT (comment je fais pour communiquer).

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

Ainsi, le scénario se caractérise par une mission qui donne du sens à la tâche et qui se situe dans un « contexte donné »¹⁴. Enfin, elle est reliée à un « domaine » personnel, public, scolaire ou professionnel (« grands secteurs de la vie sociale »¹⁵) qui permet de définir le contexte thématique et culturel du scénario.

Dans nos classes, il convient de s'inspirer au mieux de cette approche « communic'actionnelle » même si nous ne pourrions nous y plonger totalement étant donné les spécificités du contexte scolaire. L'enjeu pour l'école est de rendre les élèves aptes à agir dans la langue cible dans des situations quasi authentiques, dans ce que le CECRL appelle un « **faire-semblant accepté volontairement** », relatives à un des quatre domaines. La mobilisation des compétences linguistiques, stratégiques et citoyennes autour d'une « mission »¹⁶ donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

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

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

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

¹³ « L'usage » est à distinguer de « l'utilisation » en ce sens que l'apprenant sera un usager de la langue à des fins de communication socialement significative – en présentiel ou à distance.

¹⁴ « Multitude des événements et des paramètres de la situation propres à la personne, mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication », CECRL, p.15.

¹⁵ CECRL, p.15.

¹⁶ Ces missions peuvent aller du très simple au plus complexe. Mais là n'est pas l'essentiel : l'important est de donner aux élèves l'opportunité de « vérifier » que la langue apprise en classe peut réellement leur servir dans la « vraie » vie. À titre d'illustration, voici quelques exemples de missions : rallye de ville (éventuellement en collaboration avec le professeur de sciences humaines), échanges sous diverses formes avec d'autres jeunes qui parlent la langue cible (courriel, visioconférence, appel vidéo et autres), projets interdisciplinaires inter écoles (par exemple e-Twinning) ...

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

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

Une situation d'apprentissage permet à l'élève :

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

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

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

Un apprentissage qui met l'élève en situation

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

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

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

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

Concevoir des situations

Élaborer une situation dans le respect du programme

Une situation d'apprentissage identifie :

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

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

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

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

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

Prendre en compte les paramètres incontournables

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

Veiller à la pertinence des situations

PROPOSER DES SITUATIONS

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

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

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

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

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

Tableau générique des démarches à mettre en œuvre en vue de réaliser une tâche inhérente à toute situation de communication (en apprentissage et/ou en évaluation)	
<i>Situations de communication réceptives</i>	<i>Situations de communication productives</i>
▪ Identifier les ressources nécessaires à la compréhension : - ressources linguistiques à activer/à développer : ▸ ressources lexicales ; ▸ ressources grammaticales ; ▸ ressources phonologiques (pour les compréhensions à l'audition). - ressources stratégiques à activer/à développer.	▪ Identifier les ressources nécessaires à la production : - ressources linguistiques à activer/à développer : ▸ ressources lexicales ; ▸ ressources grammaticales ; ▸ ressources phonologiques (pour les productions orales). - ressources stratégiques à activer/à développer.
▪ Identifier le type de documents proposés.	▪ Identifier les caractéristiques du type de productions attendues.
▪ Construire la compréhension du document : - identifier les éléments constitutifs du message grâce aux ressources linguistiques et stratégiques ; - les mettre en lien pour en dégager les informations essentielles ; - repérer les informations pertinentes en fonction de la tâche et de son contexte (= situation de communication).	▪ Élaborer la production attendue : - identifier les éléments constitutifs de la production attendue ; - structurer la production de façon pertinente : ▸ en fonction du type de production attendue et de ses caractéristiques ; ▸ en fonction de la tâche et de son contexte (= situation de communication) ; ▸ en utilisant de façon adéquate les ressources linguistiques et stratégiques.

Exemples de situations d'apprentissage

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

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

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

À titre d'exemple, les différentes situations d'apprentissage¹⁷ développées ci-après permettent de faire émerger des besoins lexicaux, grammaticaux et stratégiques sur la base desquels l'élève pourra résoudre la tâche communicative qui lui est présentée.

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

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

¹⁷ Ces différentes situations d'apprentissage et activités ne sont que des propositions. Le professeur définira ses propositions de situations d'apprentissage et d'activités à sa meilleure convenance, en fonction des spécificités et des besoins de son groupe-classe.

How to cook rice

Niveau visé : **A1+**

UAA : CA - Écouter pour agir

Type de support : vidéo injonctive

Sur la base de la vidéo « Giving instructions » - You Tube : <https://www.youtube.com/watch?v=Bb5T3xaisV0>

Contexte

Tu dois préparer toi-même le dîner. Tu voudrais faire du riz, mais tu ne sais pas comment t'y prendre. Sur You Tube, tu as trouvé une vidéo qui te l'explique.

Tâche

Regarde et écoute le tutoriel et note, en français, les différentes étapes à respecter. Bon appétit !

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

<i>Ressources nécessaires</i>	Linguistiques ▪ Lexicales : champ thématique 10 (nourriture et boissons) au niveau A1 + (soit D2P). ▪ Grammaticales : essentiellement et au niveau A1. - Impératif. - Phrase affirmative et négative. Stratégiques ▪ Anticiper les éléments lexicaux. ▪ Exploiter les indices visuels, notamment pour : - anticiper le contenu du message ; - soutenir et affiner le sens apporté par les mots. ▪ Repérer des mots-clés. ▪ S'appuyer sur sa connaissance du monde. ▪ Vérifier la logique et la cohérence des informations retenues. ▪ Si nécessaire, reprendre la démarche au départ si les informations retenues ne semblent pas logiques et cohérentes par rapport à la situation proposée.
<i>Type de support proposé</i>	Recette de cuisine présentée sous forme d'une vidéo.
<i>Construire la compréhension du document</i>	▪ identifier les éléments de la recette (matériel, ingrédients et savoir-faire) et les commentaires. ▪ extraire les informations qui constituent les différentes étapes de la cuisson du riz ; pour plus de précision, ajouter les remarques qui permettent une meilleure maîtrise des différentes étapes de cette préparation culinaire.

Activité 1 - Travail individuel

À proposer aux élèves AVANT de leur donner la situation d'apprentissage, afin de travailler la stratégie d'anticipation sur la base d'indices visuels, lexicaux et sur leur connaissance du monde.

- Regarde la vidéo, **sans entendre l'enregistrement**, et imagine ce que pourrait être son sujet.
- Note sur quoi tu te bases pour avancer cette/ces idée(s).

Activité 2 - Travail individuel

Les élèves prennent maintenant connaissance de la situation d'apprentissage.

À partir du contexte et de la tâche donnée, complète le tableau ci-après.

Pour cela :

- imagine les différents types d'informations qui te seront utiles et que tu devras identifier dans la vidéo,
- liste, pour chaque type d'information, quelques mots en langue cible que tu pourrais rencontrer dans la vidéo. Si tu les rencontres réellement, tu les reconnaitras alors plus facilement.

Types d'informations possibles	Quelques mots utiles
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Activité 3 - Travail individuel

Tu sais que tu vas voir et entendre le déroulement d'une recette de cuisine : quelle(s) structure(s) grammaticale(s) et expressions pourrai(en)t t'aider à bien identifier les étapes essentielles ?

Activité 4 - Travail individuel

- Regarde la vidéo et note les étapes de la préparation telles que tu les identifies.
- Avais-tu bien imaginé le contenu de cette vidéo lors de l'activité 1 ? Pourquoi ou pourquoi pas, à ton avis ?

Renseignements à un client

Niveau visé : **A2-**

UAA : EE - écrire pour informer

Type de production : courriel explicatif et descriptif

Contexte

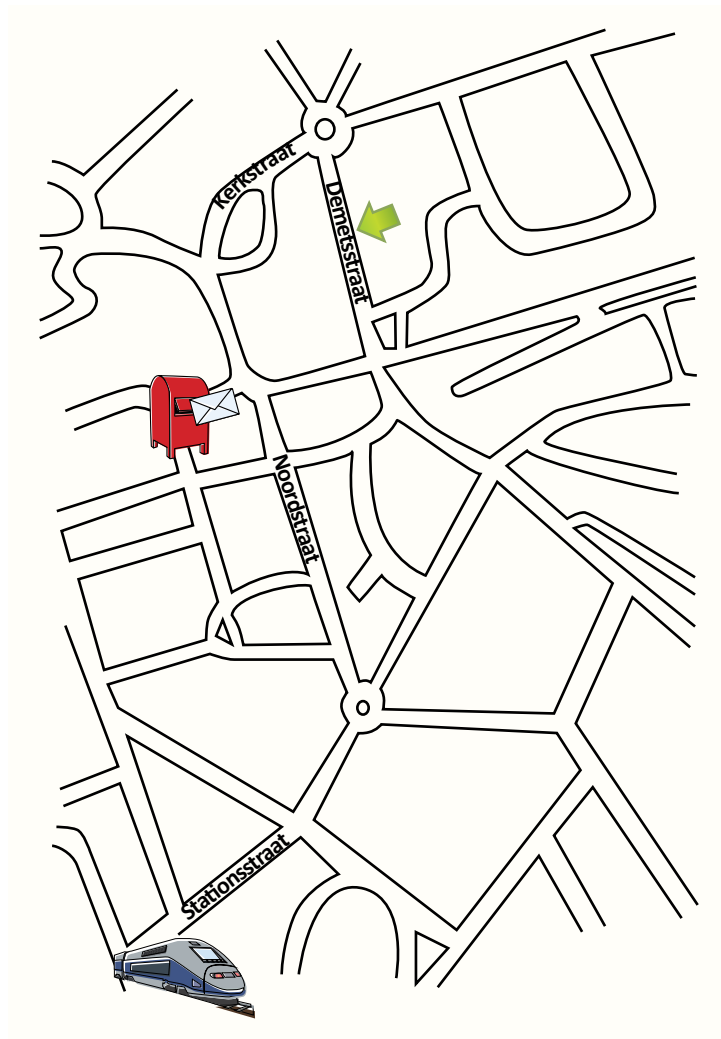
Tu travailles pour le magasin « Het huis van Rose » à Renaix (Ronse). Un client potentiel t'envoie un courriel pour te demander des informations sur les heures d'ouverture et sur les jours de fermeture. Il souhaiterait également que tu lui expliques la route à prendre pour arriver au magasin à partir de la gare.

Tâche

Écris un courriel (d'environ 75 mots) et réponds aux questions du client potentiel en t'aidant des informations reprises sur l'annonce et le plan d'accès ci-dessous.

N'oublie pas toutes les formules de politesse nécessaires et adaptées à ton interlocuteur.

Het huis van Rose - Meubelen	
Demetsstraat, 45 • 9600 Ronse	
Telefoon 055/31.81.26	
OPENINGSUREN	
Maandag	9:30 - 18:30
Dinsdag	9:30 - 18:30
Woensdag	9:30 - 18:30
Donderdag	9:30 - 18:30
Vrijdag	9:30 - 18:30
Zaterdag	9:30 - 18:00
Zondag	Gesloten
Feestdagen	Gesloten



Activité 1 - Travail individuel

Lis la consigne et analyse la situation de communication. Pour t'aider, réponds aux questions suivantes :

- Que dois-je faire ?
- À qui dois-je m'adresser ? Qui est cette personne par rapport à moi ?
- Quelles informations dois-je donner ?
- ...

Activité 2 - Travail individuel

Réfléchis avant d'agir.

a. Comment rédiger un courriel ? Liste ci-dessous les étapes d'écriture d'un courriel.

.....

.....

.....

.....

- b. Complète les cartes mentales suivantes avec le vocabulaire et les notions grammaticales dont tu pourrais avoir besoin. Tu peux ajouter des branches si cela est nécessaire.



Activité 3 - Travail individuel

Sur la base des différentes étapes de réflexion (stratégies) que tu viens de rencontrer dans l'activité 2, organise tes idées et réalise un plan de ton courriel.

Activité 4 - Travail individuel

Rédige le brouillon de ton courriel en respectant les conditions énoncées dans la tâche.

Échange

Niveau visé : **A2+**

UAA : CL - Lire pour s'informer

Type de support : une page de blog
contenant 3 posts informatifs

Contexte

En ce début d'année, ton professeur de néerlandais te propose un échange par courriel avec des élèves néerlandophones. Sur le blog de la classe partenaire, tu as trouvé les posts de trois jeunes.

Tâche

Lis les trois messages qui te sont proposés ci-après et choisis un correspondant.

En vue de faciliter ton choix, note, en français, les goûts et activités de chacun.



Hooi,

Leuk dat je de moeite neemt om deze brief te lezen!

Ik ben Anne, 15 jaar oud. Mijn hobby's zijn hockey, tennis, piano spelen en natuurlijk schrijven ;). Ik heb graag contacten met de anderen. Ik ben dol op chocolade en snoepjes maar zeker niet op vis en groenten.

Ik ben op zoek, waarschijnlijk net zoals jij, naar een penvriend(in). Ik hoop dat ik op deze manier iemand kan vinden met wie ik voor een lange tijd kan schrijven.

Ik zoek naar iemand tussen 14 en 17 jaar, waarmee ik over van alles kan praten. Lijkt het jou leuk om met mij te schrijven, wees niet verlegen en stuur mij een mailtje op het volgende adres : annepenvriendin@telenet.be

Hopelijk hoor ik snel van je!

Groetjes van Anne

Hallo!

Ik ben Lisa en ik ben 14 jaar. Mijn hobby's zijn piano spelen en zwemmen. Ik blijf ook graag urenlang op mijn kamer of in de sofa om een goed boek te lezen, maar naar films kijken, dat vind ik helemaal niet leuk.

Ik houd van mijn katje (Oscar) en van mijn hond (Happy)! Heb je ook een voorkeur voor dieren?

Ik ben op zoek naar iemand tussen 13 en 15 jaar die het leuk vindt om vaak te schrijven. Ik heb dit nog nooit gedaan maar het lijkt me wel heel leuk om te doen. Mijn e-mailadres is lisa2002@gcourriel.nl

v.l.e.k.jes

Hoi,

Ik ben Greg (15 jaar). Ik woon vlak bij Rotterdam.

Het lijkt me erg leuk om een pen vriend(in) te hebben want ik schrijf graag. In de natuur lopen vind ik niet zo leuk: ik blijf liever binnen. Ik hou er erg van om creatief bezig te zijn en op mijn computer te spelen. Sport is niets voor mij behalve misschien zwemmen.

Ik kook ook graag want ik ben dol op eten! Vlees, vis, groenten, vruchten en natuurlijk ook gebakken en chocolade!

Wil jij mijn pen vriend(in) worden? Aarzel niet en schrijf me vlug (gregvdb@asdasd.nl)!

Groetjes.

Greg

Activité 1 - Travail individuel

Avant de prendre connaissance de la tâche à réaliser, observe attentivement le document.

a. Imagine la tâche qui t'est proposée.

1. Que dois-tu faire avec ce document ?

.....

.....

2. Dans quel but ?

.....

.....

b. Identifie la nature de ce document. Coche ce qui convient dans la liste ci-dessous.

- ☐ une lettre formelle
- ☐ une lettre informelle
- ☐ un courriel
- ☐ un article de journal
- ☐ un extrait de blog

c. Imagine ce dont il est question.

1. À ton avis, de quoi parle ce document ?

.....

.....

.....

2. Quels éléments te permettent-ils d'affirmer cela ?

.....

.....

.....

d. De quel type de vocabulaire auras-tu sans doute besoin pour bien comprendre ces messages ? Coche parmi les sujets suivants et complète les différentes colonnes.

Sujets	Peux-tu imaginer des précisions, des exemples ?
☐ Présentation d'une personne	Ex. âge
☐ Habitat	
☐ Voyages	
☐ Environnement	
☐ Santé	
☐ Achats	
☐ Gouts	
☐ Loisirs	

Activité 2 - Travail individuel

Après avoir pris connaissance de la tâche.

- a.** Lis le document et relèves-y en français, les goûts et activités de chacun ; complète le tableau suivant :

	Gouts	Activités
Anne		
Lisa		
Greg		

- b.** Y as-tu retrouvé des éléments auxquels tu avais pensé (voir activité 1.c.) ?

1. Si oui, lesquels ? Quels éléments te permettent-ils de confirmer cette hypothèse ?

.....

.....

.....

2. Qu'as-tu découvert en plus ?

.....

.....

.....

- c.** Quel jeune vas-tu choisir comme correspondant ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Logement de vacances

Niveau visé : **A2-**

UAA : EOSI - Parler sans interaction pour informer

Type de production : monologue descriptif

Contexte

Tu es arrivé sur ton lieu de vacances et tu viens de découvrir ton logement. Tu téléphones à ton amie.

Tâche

Laisse un message sur sa boîte vocale pour lui raconter comment s'est déroulé ton voyage et lui décrire ton logement. Donne au moins 5 informations différentes.

Pour la description du logement, inspire-toi du plan.

N.B. Ce plan peut être construit par le professeur en fonction des connaissances et/ou des apprentissages à mettre en place avec les élèves.

Modalités de réalisation

Tu as 2 minutes de préparation ; tu peux noter des mots-clés en néerlandais, mais aucune phrase ! Enregistre ensuite ton message sur la boîte vocale de ton amie.

Activité 1 - Travail par paires

Chaque élève de la paire reçoit une image différente et ne la montre pas à son partenaire. Cette activité se fera en deux temps. Un des deux élèves prend la parole et puis ce sera au tour de l'autre.

Tu vas devoir décrire une maison et ses pièces.

a. Avant de commencer cet exercice, avec ton partenaire, faites ensemble une liste :

- de mots utiles,
 - de prépositions,
 - et de quelques expressions
- dont vous aurez certainement besoin.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

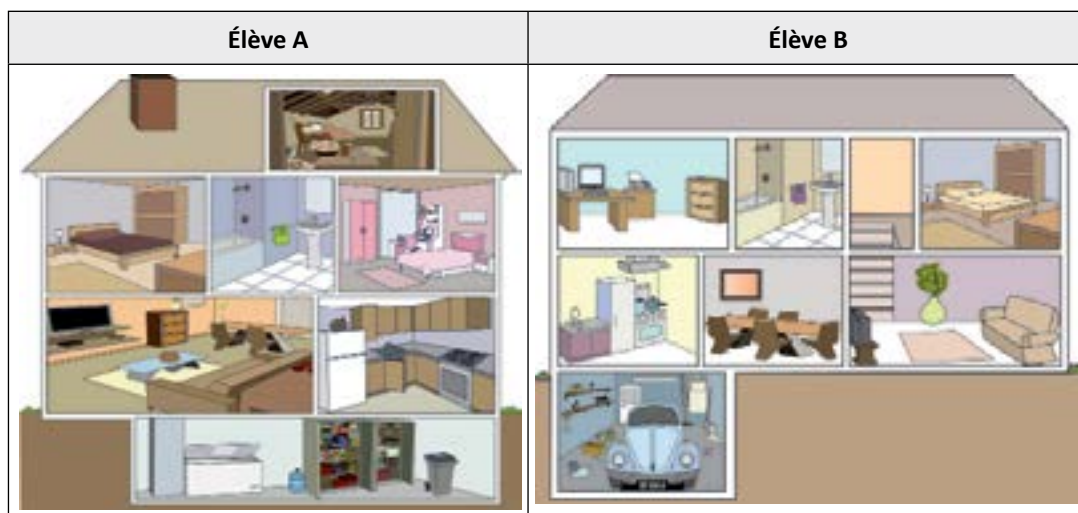
.....

.....

.....

.....

- b.** Voici la coupe d'une maison. Observe-la attentivement et puis décris-la à ton partenaire SANS lui montrer l'illustration. Sous ta « dictée », il devra pouvoir identifier l'agencement de la maison et la position des différentes pièces.



- c.** Quand l'exercice est réalisé pour la première coupe, compare avec ton partenaire l'original et sa production. Souligne les réussites et commente les erreurs éventuelles en expliquant (en langue cible) pourquoi c'est correct ou pas. Ensuite recommence l'exercice en inversant les rôles et en partant de la coupe de la seconde maison.

Activité 2 - Travail individuel

Explique en quelques phrases 5 activités que tu as faites hier. **Avant de réaliser cet exercice**, note :

- une notion grammaticale,
- quelques mots particuliers ;

qui t'aideront à exprimer ce que tu as fait hier et dans quel ordre.

Activité 3 - Travail individuel

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

1. À qui vas-tu parler ?

2. Cette personne pourra-t-elle te répondre directement ? Pourquoi ?

.....

3. Quel est le sujet/Quels sont les sujets que tu vas traiter ?

.....

- b.** Pour chaque point à traiter, note quelques mots ou expressions qui pourraient t'être utiles. Organise ta réponse pour que ces notes puissent soutenir ta production orale par la suite (plan, carte mentale, liste structurée ...).

Nouvelles connaissances

Niveau visé : **A2+**

UAA : EOEl - Parler avec quelqu'un pour (s')informer

Type de production : dialogue descriptif

Fiches de jeu de rôles

Rôle A

Contexte

Ce sont les vacances et tu es à la plage. Tu viens de faire connaissance avec un(e) néerlandophone et vous entamez la conversation.

Tâche

- Informe-toi sur ses hobbies et ses goûts en général.
- Informe-toi sur ses habitudes pendant les vacances.
- Réponds également à ses questions.

Modalités de réalisation

Tu commences la conversation et ton partenaire la termine.

Tu as 2 minutes de préparation ; tu peux noter des mots-clés en néerlandais, mais aucune phrase !

Rôle B

Contexte

Tu vis à la Côte belge. Ce sont les vacances et tu te promènes sur la plage. Tu fais la connaissance d'un(e) touriste et vous entamez la conversation.

Tâche

- Informe-toi sur sa famille.
- Informe-toi sur une journée type de ses vacances.
- Réponds également à ses questions.

Modalités de réalisation

Ton partenaire commence la conversation et tu la termines.

Tu as 2 minutes de préparation ; tu peux noter des mots-clés en néerlandais, mais aucune phrase !

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

Activité 1 - Travail individuel

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

1. Qui suis-je dans ce dialogue ? Quel rôle vais-je jouer ?

.....

2. De quoi vais-je parler ?

.....

3. À qui vais-je parler ? Vais-je tutoyer ou vouvoyer ?

.....

b. Coche dans le tableau ci-dessous ce qui correspond à ton rôle et note une expression ou un point de grammaire que tu devras utiliser selon ce que tu as coché.

	Expressions/points de grammaire
☐ Je commence la conversation	
☐ Je termine la conversation	
☐ J'interroge/je pose des questions	
☐ Je réponds aux questions	
☐ Je salue	
☐ Je prends congé	
☐ Je remercie	
☐ Je conseille	
☐ Je présente	

Activité 2 - Travail individuel

En fonction du rôle que tu dois jouer (voir le tableau précédent), crée une carte mentale des idées que tu pourrais développer dans la conversation. Pour chaque idée, propose quelques mots-clés ou expressions utiles.

Excursion

Niveau visé : A2-	
UAA : EOEI - Parler avec quelqu'un pour s'informer	Type de production : conversation descriptive et injonctive
Situation de communication réelle (« mission »)	
<i>Contexte</i> Aujourd'hui, vous êtes en excursion à X. Afin de pouvoir réaliser l'album photo de cette journée, vous disposez d'une série de photos (des séries différentes pour chaque groupe d'élève) de différents endroits bien connus de la ville. Vous devrez pouvoir nommer ces endroits et y refaire un selfie vous y montrant. <i>Tâche</i> Pour trouver le nom de ces endroits et le chemin pour y parvenir, interrogez les habitants de la ville, dans la langue de la région bien entendu ! Chaque fois, notez le chemin à suivre, d'un endroit à un autre. Notez le nom de chaque endroit sous la photo sur laquelle vous apparaissez.	

Activité 1 - Travail individuel

Lis attentivement la tâche et réponds aux questions suivantes.

a. Quelle production finale devras-tu rendre à ton professeur au terme de la mission ?

.....

b. Quelles sont les différentes démarches que tu devras faire pour réaliser cette mission ?

.....

.....

Activité 2 - Travail par paires

*On pourrait introduire un défi de rapidité et d'efficacité en proposant un concours entre les paires.
(le plus rapide avec le plus de réponses adéquates a gagné)*

En vue d'interpeller une personne et de lui demander de l'aide, il est nécessaire d'utiliser les formules adéquates pour obtenir ce que l'on souhaite !

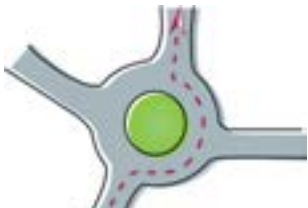
Complète les tableaux suivants.

Comment salues-tu quelqu'un ...	
- à 8h du matin ?	.....
- à midi ?	.....
- à 15 heures ?	.....
- à 20 heures ?	.....
- à 23 heures ?	.....

Comment demander de l'aide à ...	
- un adulte inconnu ?	.....
- un enfant inconnu ?	.....
- un adulte connu mais pas familial ?	.....
- un adulte connu et familial ?	.....
- un enfant connu et familial ?	.....

Activité 3 - Travail individuel

Relie les différentes indications représentées dans les illustrations avec les phrases correspondantes.

	●	● There is a bank on the corner.
	●	● At the crossroads turn left.
	●	● Go straight ahead.
	●	● At the traffic lights turn left.
	●	● Turn right.
	●	● Take the second exit at the roundabout.

Activité 4 - Travail par paires

Entraînez-vous par paires à aborder quelqu'un dans la rue et à lui demander votre chemin vers un endroit donné. Attention, pour chaque situation, changez de rôle de façon à ce que chacun joue trois fois le rôle de la personne qui demande son chemin (élève X) et de celle qui répond et indique le chemin (élève Y).

Mini situation 1

Élève X veut aller de A à B ; il est 10h30 du matin.

Élève Y est un monsieur âgé.

Mini situation 2

Élève X veut aller de B à C ; il est 20h.

Élève Y est une fille de 15 ans.

Mini situation 3

Élève X veut aller de A à C ; il est midi.

Élève Y est un garçon de 10 ans.

Mini situation 4

Élève X veut aller de B à D ; il est 14h.

Élève Y est la sœur de X.

Mini situation 5

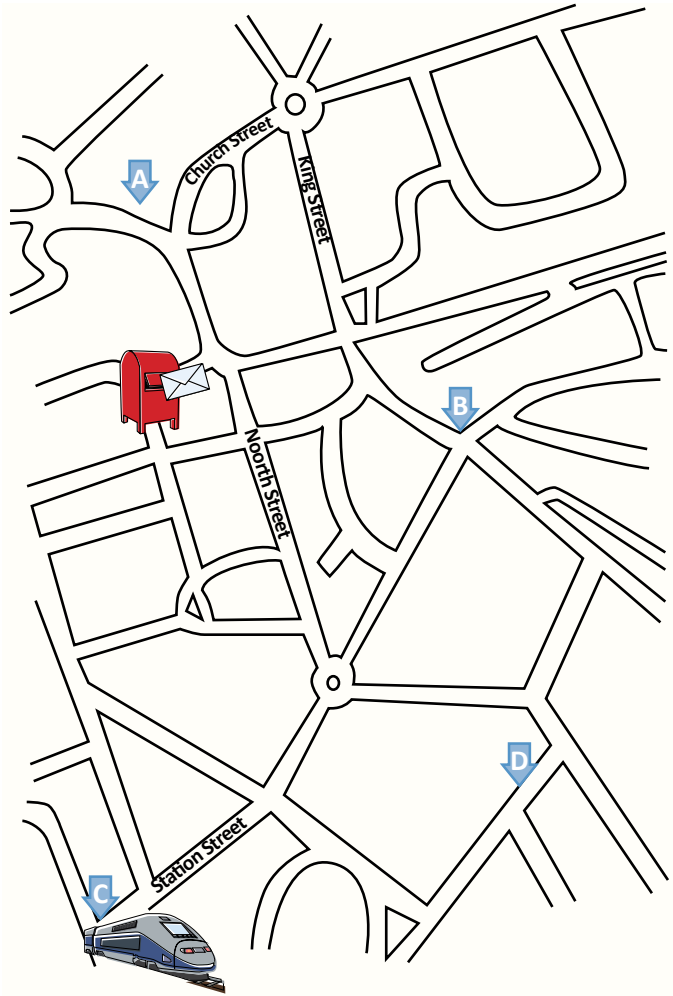
Élève X veut aller de C à D ; il est minuit.

Élève Y est l'ami de X.

Mini situation 6

Élève X veut aller de A à D ; il est 16h.

Élève Y est une jeune dame.



Dries, de mobiele fietsenmaker

Niveau visé : B1-															
UAA : Écouter pour s'informer B1-	Type de support : vidéo explicative														
Sur la base de la vidéo « Dries, de mobiele fietsenmaker » - Nedbox https://www.nedbox.be/teaser/dries-de-mobiele-fietsenmaker?niveau=2&vaardigheid=2 De 0 à 2.15 + 4.15 à 4.37															
<i>Contexte</i> Avec des amis, vous vous renseignez sur des métiers un peu hors du commun. Tu viens de trouver une vidéo qui répond bien à ce que vous cherchez. <i>Tâche</i> Regarde la vidéo ; complète, en français, la fiche que tu as préparée avec toutes les informations utiles à ta recherche et que tu repèreras dans cette vidéo. <i>Fiche à compléter</i> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Fiche métier</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nom du métier</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>Diplôme nécessaire pour exercer ce métier</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>Matériel nécessaire</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>Horaire de travail</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>Avantage(s) du métier</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>Inconvénient(s) du métier</td> <td>.....</td> </tr> </tbody> </table>		Fiche métier		Nom du métier		Diplôme nécessaire pour exercer ce métier		Matériel nécessaire		Horaire de travail		Avantage(s) du métier		Inconvénient(s) du métier	
Fiche métier															
Nom du métier															
Diplôme nécessaire pour exercer ce métier															
Matériel nécessaire															
Horaire de travail															
Avantage(s) du métier															
Inconvénient(s) du métier															

Activité 1 - Travail individuel

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

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

Activité 2 - Travail individuel

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

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

Activité 3 - Travail par paires

Écoute à nouveau la vidéo et complète individuellement ta fiche contenant les éléments que tu as repérés.

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

ANNEXES

Ressources linguistiques

1. <i>Ressources lexicales</i>	
Annexe 1. Liste des champs thématiques	90
Annexe 2. Liste des fonctions langagières au service des compétences réceptives	97
Annexe 3. Liste des fonctions langagières au service des compétences productives	102
2. <i>Ressources grammaticales par niveau du CECRL, par langue</i>	
Annexe 4.1. Allemand	105
Annexe 4.2. Anglais	113
Annexe 4.3. Néerlandais	119
3. <i>Annexe 5. Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux</i>	124

Annexe 1. Liste des champs thématiques

Liste des champs thématiques pour les langues germaniques en Humanités professionnelles et techniques 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			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ nom, âge, genre, date d'anniversaire ; ▪ numéro de téléphone ; ▪ composition de la famille proche ; ▪ quelques couleurs ; ▪ vêtements les plus courants ; ▪ aspect physique : caractéristiques générales cheveux et corps.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ adresse postale complète ; ▪ composition de la famille proche et élargie ; ▪ couleurs ; ▪ aspect physique : caractéristiques générales et courantes ; ▪ vêtements et accessoires les plus courants ; ▪ amis ; ▪ quelques noms de métiers courants. Aborder les sous-champs suivants : ▪ identité des proches ; ▪ lieu et date de naissance, état civil, nationalité, adresses postale et électronique, numéro de téléphone ; ▪ langues parlées ou apprises.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ amis ; ▪ quelques noms de métiers courants. Aborder les sous-champs suivants : ▪ traits de caractère les plus courants ; ▪ forces, faiblesses et aptitudes ; ▪ nuances de couleurs (clair et foncé).	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ aspect physique : caractéristiques particulières ; ▪ métiers ; ▪ traits de caractère courants ; ▪ forces, faiblesses et aptitudes ; ▪ vêtements. Aborder les sous-champs suivants : ▪ identité culturelle (pays et culture d'origine, provenance) ; ▪ titres et appellations.

2. Habitat, environnement			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ habitations courantes et pièces ; ▪ principaux bâtiments publics ; ▪ quelques lieux du quartier ; ▪ quelques éléments du mobilier urbain.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ types d'habitation, les pièces et leur situation ; ▪ quelques bâtiments et lieux du quartier. Aborder les sous-champs suivants : ▪ types d'agglomération : ville et village ; ▪ éléments constitutifs de base d'une habitation, mobilier de base.	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ bâtiments et lieux du quartier ; ▪ mobilier. Aborder les sous-champs suivants : ▪ habitation (équipement de base) ; ▪ quelques gestes écologiques.	Élargir 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			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ quelques activités routinières (à la maison, à l'école) ; ▪ fêtes et anniversaires	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ activités routinières (à la maison, à l'école). Aborder le sous-champ suivant : ▪ activités routinières (en vacances).	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ activités routinières (à la maison, à l'école, en vacances). Aborder les sous-champs suivants : ▪ argent de poche ; ▪ jobs d'étudiants.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ argent de poche ; ▪ jobs d'étudiants.

4. Loisirs			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
4.1 Activités culturelles			
Aborder le sous-champ suivant : quelques lieux liés à la culture (les plus courants).	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : lieux liés à la culture.	Aborder le sous-champ suivant : quelques intervenants, objets et activités liés à la culture.	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : lieux, intervenants, objets et activités liés à la culture.
4.2. Sports et loisirs			
Aborder les sous-champs suivants : quelques noms de sports et de loisirs (les plus courants).	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : - 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.	Aborder le sous-champ suivant : quelques intervenants, équipements de base liés aux sports et aux loisirs.	Élargir 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 : types de médias les plus courants.	Aborder le sous-champ suivant : quelques noms d'outils numériques.	Aborder le sous-champ suivant : quelques activités et intervenants liés aux technologies de l'information et aux médias.	Élargir 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			
5.1. Transports et déplacements			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ moyens de transport pour se rendre à l'école ; ▪ directions simples (à droite, à gauche, tout droit).	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ 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 ; ▪ lieux et bâtiments liés aux transports ; ▪ itinéraires simples ; ▪ horaires.	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ itinéraires. Aborder les sous-champs suivants : ▪ principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements occasionnels ; ▪ documents de voyage ; ▪ quelques objets liés aux voyages ; ▪ itinéraires avec indications simples de repères.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ moyens de transport et les actions y associées ; ▪ lieux et bâtiments ; ▪ objets liés aux voyages. Aborder les sous-champs suivants : ▪ incidents ; ▪ trafic.
5.2. Séjours			
	Aborder les sous-champs suivants : ▪ quelques lieux de villégiature et d'hébergement ; ▪ quelques activités de loisirs routinières liées aux vacances.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ lieux de vacances et d'hébergement ; ▪ activités liées aux vacances. Aborder le sous-champ suivant : ▪ infrastructures, équipements et services de base.	Élargir 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.
6. Relations avec les autres			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder le sous-champ suivant : ▪ titres et appellations (madame mademoiselle, monsieur).	Aborder les sous-champs suivants : ▪ types de relations ; ▪ avec son entourage (ami, petit ami ...) ; ▪ actions liées aux relations avec l'entourage (correspondre, inviter...).	Élargir 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 le sous-champ suivant : ▪ quelques mots de base liés au « vivre ensemble » (entraide, (non)respect des biens et des personnes...).

7. Santé et bien-être			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ quelques parties du corps ; ▪ humeur (quelques expressions courantes) ; ▪ état de santé (quelques expressions courantes).	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ principales parties du corps ; ▪ état de santé ; ▪ humeur. Aborder les sous-champs suivants : ▪ maux, symptômes, conseils et remèdes très courants ; ▪ hygiène de base.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ parties du corps ; ▪ état de santé ; ▪ maux, symptômes, conseils et remèdes courants. Aborder les sous-champs suivants : ▪ quelques intervenants, lieux, objets et actions en lien avec la santé et le bien-être ; ▪ état d'esprit.	Aborder le sous-champ suivant : ▪ hygiène de vie et prévention.
8. Enseignement et apprentissage			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ quelques lieux et intervenants liés à la vie scolaire ; ▪ quelques activités liées à la vie scolaire ; ▪ cours suivis par l'élève ; ▪ quelques éléments du matériel scolaire ; ▪ quelques éléments du mobilier de la classe ; ▪ quelques consignes liées à la vie de la classe ; ▪ intervenants immédiats d'une école.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ activités liées à la vie scolaire ; ▪ cours suivis par l'élève ; ▪ matériel scolaire ; ▪ mobilier de la classe ; ▪ quelques consignes et demandes liées à la vie de la classe.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ activités liées à la vie scolaire ; ▪ consignes liées à l'apprentissage ; ▪ options et cours suivis. Aborder les sous-champs suivants : ▪ étapes du cursus scolaire ; ▪ TICE.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s).

9. Achats et services			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ quelques articles de consommation courante ; ▪ quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix) ; ▪ quelques noms courants de commerces et de commerçants.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ 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	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ articles de consommation courante (alimentaires, vestimentaires) ; ▪ lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats. Aborder les sous-champs suivants : ▪ articles de consommation courante (utilitaires, de loisirs) ; ▪ lieux, objets, intervenants et actions liés aux services ; ▪ quantités, unités monétaires, de poids, de grandeurs, conditionnements.	Élargir 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 le sous-champ suivant : ▪ modes de paiement
10. Nourriture et boissons			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : ▪ quelques boissons et aliments courants ; ▪ repas de la journée ; ▪ parties du repas ; ▪ quelques lieux, objets et actions de base liés à la nourriture et aux boissons ; ▪ une expression très simple de la faim et de la soif.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ 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.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ aliments et boissons ; ▪ lieux, objets intervenants et actions liés à la nourriture et aux boissons. Aborder le sous-champ suivant : ▪ saveurs des aliments.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : ▪ aliments et boissons ; ▪ saveurs et caractéristiques des aliments. Aborder le sous-champ suivant : ▪ différents plats qui composent un menu.

11. Météo et climat			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder le sous-champ suivant : le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température.	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : - le temps qu'il fait. Aborder le sous-champ suivant : - la météo - descripteurs de base.	Aborder le sous-champ suivant : vêtements et accessoires liés aux conditions météorologiques.	Aborder le sous-champ suivant : la météo - prévisions météorologiques.
12. Division du temps			
D2 P	D3 P	D2 TQ (4 p/s)	D3 TQ (4 p/s)
	D2 TQ (2 p/s)	D3 TQ (2 p/s)	
Aborder les sous-champs suivants : - quelques unités de temps (jour, semaine, mois, année) ; - date (jours de la semaine, mois de l'année) ; - l'heure (heure entière, demi-heure, quart d'heure) ; - saisons ; - quelques événements festifs qui jalonnent une année.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : - l'heure ; - unités de temps. Aborder les sous-champs suivants : - date complète ; - fréquence des événements ; - événements qui jalonnent une journée, une année scolaire.	Élargir les sous-champs développés dans le(s) degré(s) précédent(s) : - unités de temps ; - fréquence des événements	Élargir le sous-champ développé dans le(s) degré(s) précédent(s) : - unités de temps. Aborder le sous-champ suivant : - chronologie d'événements du présent, du passé et du futur.

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

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

LÉGENDE

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

	A1	A2	B1
Contacts sociaux : comprendre quelqu'un qui veut ...			
aborder quelqu'un			
se présenter/s'informer sur l'identité de l'autre/présenter quelqu'un			
saluer			
prendre congé			
remercier			
féliciter			
donner un retour positif ou négatif			
s'excuser			
refuser, accepter (invitation, offre)			
utiliser les registres de langue	formules sociales de base (tutoiement, vouvoiement ...)		formules sociales plus complexes (registres de langue élargis)
souhaiter			
mener une conversation de base au téléphone (Écouter)			
prendre un rendez-vous (et confirmer/avancer/reporter/annuler)			

	A1	A2	B1
Pour recevoir de l'information : comprendre quelqu'un qui veut ...			
demander/donner des informations			
décrire/caractériser			
situer dans le temps et l'espace			
parler de ses goûts			
dire ce qui est possible/ce qui ne l'est pas			
confirmer/infirmer			
préciser/rectifier			
parler de ses projets			
exprimer des degrés de certitude/d'incertitude			
rapporter les paroles de quelqu'un			
dire que l'on sait ou non, que l'on se souvient ou non			
exprimer la cause/la conséquence			
exprimer son intérêt, son indifférence			
rectifier			
prédire, prévoir			

	A1	A2	B1
Pour (faire) agir, comprendre quelqu'un qui veut ...			
ordonner/interdire			
inviter à/proposer			
demander et donner une autorisation, un accord			
mettre en garde			
encourager			
insister			
proposer ses services, de l'aide			
demander et donner des conseils			
demander, inviter à/proposer de faire quelque chose			
promettre			
rappeler à quelqu'un de faire quelque chose			
demander, inviter à/proposer/donner envie de faire quelque chose (ensemble)			
faire des suggestions et réagir à des propositions			
demander des précisions			
avertir, prévenir, menacer			

	A1	A2	B1
Pour percevoir du ressenti ou des sentiments et des opinions : comprendre quelqu'un qui veut ...			
		ce qui est ressenti, exprimé de manière simple	les sentiments et les opinions
marquer son (dés)accord			
exprimer un regret			
exprimer sa gratitude			
exprimer un souhait			
exprimer sa satisfaction ou son mécontentement/se plaindre			
exprimer des intentions/des ambitions			
exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère)		mots-clés	plus nuancé
exprimer ses (dé)gouts + son (dés)intérêt			+ son indifférence
exprimer un besoin		primaire	personnel
exprimer la confiance/la méfiance			
émettre des hypothèses			
exprimer une opinion, un jugement et le défendre			
dire que l'on sait ou pas			
exprimer ses besoins			

	A1	A2	B1
Pour comprendre la structuration d'un propos, comprendre quelqu'un qui veut ...			
annoncer un plan/un développement, introduire			
développer un thème, un sujet			
souligner, mettre en évidence			
faire une transition			
donner un exemple			
rapporter des propos			
conclure			

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

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

LÉGENDE

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

	A1			A2		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
Pour établir des contacts sociaux						
aborder quelqu'un						
saluer						
se présenter/présenter quelqu'un						
faire connaissance avec quelqu'un : se présenter/s'informer sur l'identité de l'autre/présenter quelqu'un						
prendre congé						
demander des nouvelles/donner de ses nouvelles brièvement						
remercier						
s'excuser						
refuser, accepter (invitation ou offre)						
registres de langue : formules sociales de base (tutoiement, vouvoiement ...)						
féliciter						
souhaiter						
mener une conversation (en face à face ou au téléphone) en respectant les conventions y afférentes						
rédiger un document en respectant les conventions y afférentes						
prendre un rendez-vous (et confirmer/avancer/reporter/annuler)						

	A1			A2		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
Pour informer/s'informer						
demander/donner des informations (selon les champs thématiques abordés)						
demander/donner des nouvelles brèves						
décrire/caractériser						
situer dans le temps et l'espace						
exprimer ses (dé)gouts						
dire ce qui est possible/ce qui ne l'est pas						
confirmer/infirmier						
préciser						
parler de ses projets						
préciser/prévoir						
demander de répéter/d'épeler						

	A1			A2		
	EOSI	EOEI	EE	EOSI	EOEI	EE
Pour faire agir						
inviter à/proposer						
ordonner/interdire						
demander et donner une autorisation, un accord						
mettre en garde						
encourager						
proposer ses services, de l'aide						
demander et donner des conseils						
demander, inviter à/proposer/donner envie de faire quelque chose						
refuser						
insister						
Pour exprimer ce que l'on ressent de manière simple						
marquer son (dés)accord						
exprimer un regret						
exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère) (mots-clés)						
exprimer un souhait personnel						
exprimer ses (dé)gouts + son (dés)intérêt + son indifférence						
exprimer un besoin primaire						
exprimer sa gratitude						
exprimer sa satisfaction ou son mécontentement/se plaindre						

Annexe 4. Ressources grammaticales par niveau du CECRL

4.1. Allemand

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

LÉGENDE :

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

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

			A1	A2		B1	B2
L'adjectif	place de l'adjectif	attribut/épithète (règle de base)		A2-			
		ordre dans une suite d'adjectifs					
	accord de l'adjectif	attribut					
		épithète : les formes et règles d'accord		A2- (D)	A2+		
		épithète : règles d'orthographe (<i>adj en -el/-er/-en</i>)					
		épithète: précédé d'un déterminant (<i>ex: dies-/jen-/jed-/welch-/all/...</i>)		en fonction des besoins			
	substantivé	les formes et règles d'emploi					
	<i>etwas+adj/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 , ebenso wie, gleich</i> + règles d'emploi			A2+		

			A1	A2	B1	B2
Les déterminants	articles indéfinis	formes ((k)ein)	(D)			
	articles définis	formes	(D)			
	absence d'article		formes en fonction du lexique abordé	règle en fonction du lexique abordé		
	démonstratifs	formes et règles d'emploi	dies			
		<i>solch-</i> et règles d'emploi				
	possessifs	formes	(D) en fonction des besoins			
	numéraux	les cardinaux	en fonction des besoins			
		les ordinaux				
	interrogatifs	formes (<i>welch-</i> , <i>was für ein-</i>) et règles de base				
	indéfinis		en fonction des besoins	en fonction des besoins	en fonction des besoins	

			A1	A2		B1	B2
Les pronoms	sujets	formes					
	compléments	formes et règles d'emploi	(D)				
	réfléchis	formes					
	réiproques	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	wer formes et règles d'emploi	(D)				
		was					
		formes (<i>welch-</i>) et règles d'emploi					
	indéfinis						
Les adverbess pronominaux	relatifs	formes et règles d'emploi			A2+		
	démonstratifs	<i>dar- + préposition</i>					B2
	interrogatifs	<i>wo- + préposition</i>		A2- wohin/ woher	A2+		B2
	relatifs	<i>wo- + préposition</i>			A2+		B2

			A1	A2	B1	B2
Groupe verbal						
	auxiliaires de mode	<i>mögen, müssen, können, wollen</i> et règles d'emploi	présent/capacité et permission	élargissement progressif en fonction des intentions de communication		
		+ <i>dürfen, sollen</i> et règles d'emploi		élargissement progressif en fonction des intentions de communication		
	verbes à particule séparable		formes	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	inséparable			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	verbes réfléchis		en fonction du lexique abordé	A2-	A2+	
La conjugaison	Präsens	formes régulières et irrégulières	formes	formes + règles d'emploi et d'orthographe		
	Präteritum	<i>haben, sein</i>				
		verbes réguliers et règles d'orthographe		A2-	A2+	
		verbes courants irréguliers		A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé
	Futur I	formes et règles d'emploi		A2-	A2+	
	Futur II					B2

			A1	A2		B1	B2
	Konjunktiv II	haben, mögen	expressions routinisées : exprimer poliment un souhait				B2
		+ <i>sein, können</i>					
		<i>würd-+infinitif</i> et règles d'emploi			A2+		
	Konjunktiv I						B2
	Perfekt	formes régulières (choix de l'auxiliaire +pp) et règles d'emploi					
		formes irrégulières		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		règle du double infinitif			A2+		
	Plusquamperfekt	formes et règles d'emploi					
	Imperativ	formes (2 ^e sg, pl, polie)	expressions routinisées	règles d'orthographe et d'emploi des verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique abordé			
	voix passive	temps simples			A2+		
		temps composés					B2
Les formes verbales	infinitif sans zu	avec les auxiliaires de mode					
	infinitif avec zu			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	participe présent	formes et règles d'emploi					
	valences	les verbes + cas		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		les verbes + prépositions + cas		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	

			A1	A2		B1	B2
Mots invariables							
Les prépositions			(D) en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
Les adverbes			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	degrés de comparaison	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		
Phrase							
	affirmative	règles de base					
		place des compléments et inversion					
	négative	règles de base					
		négations complexes		A2-	A2+	en fonction des formes rencontrées	
		autres règles (<i>nicht/ kein... sondern</i>)					
	interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)					
		fermée (sans mot interrogatif)					
		les mots interrogatifs complexes			A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	

			A1	A2		B1	B2
Les propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>und, aber, oder</i>					
		autres conjonctions		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		<i>um...zu, ohne zu...</i>					
		<i>statt zu...</i>					
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>der, die, das</i>			A2+		
		<i>wo, wer, was</i>			A2+		
		<i>wo</i> +préposition					B2
	autres subordonnées	autres conjonctions		A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	subordonnées du discours indirect				A2+		B2

4.2. Anglais

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

LÉGENDE :

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

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

			A1	A2	B1	B2
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				
	possessifs	formes et règles d'emploi	my / your			
	numéraux	cardinaux	en fonction des besoins			
		ordinaux				
	interrogatifs	<i>what</i> + nom, <i>which</i> + nom		A2- A2+		
	indéfinis	<i>much, many, a lot of, more, each, every, all</i>				
		<i>some, any, (a) little, (a) few, most</i>		A2- A2+	autres indéfinis	
Les pronoms	personnels sujets	formes				
	personnels compléments	formes et règles d'emploi				
	réfléchis	formes et règles d'emploi				
	réciroques	<i>each other</i>		A2- A2+		
	démonstratifs	formes et règles d'emploi		A2- A2+		
	interrogatifs	<i>who/what</i> + règles d'emploi	formes routinisées	A2- A2+ sujet		
		<i>who/what/where</i> + préposition + règles d'emploi		A2- A2+		
		<i>which/whose</i> + règles d'emploi				
	possessifs	formes et règles d'emploi		A2- A2+		
	indéfinis	<i>everything, nothing</i>				
		<i>some</i> et <i>any</i> et leurs composés <i>no (body/one), every (body/one)</i>		A2- A2+		
	relatifs	formes et règles d'emploi		A2- A2+		

			A1	A2	B1	B2
Groupe verbal						
		<i>there is/there are</i>		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	
	auxiliaires de mode	<i>can, must</i> et règles d'emploi (capacité, demande, obligation)		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	B2 <i>Ought to</i> <i>Had better</i> <i>need</i>
		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
		autre règle d'emploi : arrangements dans le futur				
		autre règle d'emploi : habitude agaçante				

			A1	A2	B1	B2
	Past Simple	<i>to be</i>				
		formes, règles d'orthographe et règles d'emploi (+ liste de mots-clés)				
		verbes irréguliers		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		<i>used to</i>				
	Past Continuous	formes et règles d'emploi		A2+		
	Future avec <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	
	Present Perfect Continuous					
	Past Perfect Simple			A2+		
	Past Perfect Continuous					B2
	Conditional	la structure Sujet + <i>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				

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

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

4.3. Néerlandais

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

LÉGENDE :

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

			A1	A2	B1	B2
Règles d'orthographe						
Groupe nominal						
Le nom	genre		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	pluriel	règle générale : -en/ -s / 's				
		pluriels irréguliers	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
L'adjectif	place de l'adjectif	attribut/épithète			ordre dans une suite d'adjectifs	
	accord de l'adjectif	les formes et règles d'accord de base				
		adjectifs en -en 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		A2- A2+		
		autres formes : <i>hoe...</i> <i>hoe...</i> ; <i>steeds ...</i> superlatif absolu				B2

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

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

			A1	A2		B1	B2
	conditionnel présent (OVtKt)	formes et règles d'emploi		zouden + graag		formes et règles	
	passé composé (VTT)	verbes réguliers (choix de l'auxiliaire + formation du participe passé) et règles d'emploi					
		verbes irréguliers		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		double infinitif			A2+		
	plus-que-parfait (VVT)	formes et règles d'emploi			A2+		
	futur antérieur (VTtKt)	formes et règles d'emploi					
	conditionnel passé (VVTtKt)	formes					
	impératif (<i>gebiedende wijs</i>)	formes et règles d'emploi	expressions routinisées				
		l'impératif de <i>zijn</i>			A2+		
	voix passive	temps simples			A2+		
		temps composés					B2
Les formes verbales	infinitif sans <i>te</i>	avec les auxiliaires de mode					
		avec d'autres verbes		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	infinitif avec <i>te</i>			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		avec verbes de position					
Mots invariables							
Les prépositions			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
Les adverbes			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	degrés de comparaison	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		

			A1	A2	B1	B2
Phrase						
	affirmative	règle de base				
		inversion et place des compléments				
	négative	de base (<i>niet/geen</i>)				
		négations complexes		A2- A2+		
	interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)				
		fermée (sans mot interrogatif)				
		adverbes pronominaux interrogatifs		A2+		
Les propositions	coordonnées	<i>en, maar, want, of, dus</i>				
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>die, dat, wat, wie</i>		A2+		
		<i>waar</i> + préposition		A2+		
	infinitives	<i>om... te, zonder ... te</i>		A2- A2+		
	autres subordonnées	<i>omdat, dat, toen, als, wanneer</i>		A2- A2+		
		autres conjonctions		A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	discours indirect interrogatif, affirmatif			A2+	avec la concordance des temps	

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

	A1+	A2-	A2+	B1-
<i>Prévisibilité</i>	Contenu prévisible.	Contenu prévisible.	Contenu prévisible.	Contenu pas entièrement prévisible.
<i>Sphère</i>	▪ Sphère personnelle et familiale de base. ▪ Sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève.	▪ Sphère personnelle et familiale. ▪ Vie quotidienne. ▪ Sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	▪ Sphère personnelle, familiale et sociale de base. ▪ Vie quotidienne. ▪ Sujets concrets, habituels.	▪ Sphère personnelle et sociale. ▪ Vie sociale et culturelle. ▪ Sujets concrets de la vie courante.
<i>Étendue des sujets</i>	Environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école).	Environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).	Environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).	Environnement au sens large (ce qui me concerne et ce pour quoi j'ai un intérêt personnel dans le monde dans lequel je vis ; mes opinions, mes impressions, ce que je ressens).
<i>Formulation</i> (uniquement pour les compréhensions)	Explicite.	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).	Sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).

GLOSSAIRE

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

Acquis d'apprentissage (AA)	<i>Énoncé de ce que l'élève sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Les acquis d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences.</i>
Action socialisée	<i>Action qui tient compte des exigences de la vie sociale.</i>
Apprentissage coopératif	<i>Type d'apprentissage qui met l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée.</i>
Autonomie	<i>Aptitude à prendre des décisions pertinentes de son propre chef après analyse de la situation à traiter. Capacité à décider par soi-même.</i>
CCPQ (Commission Communautaire des Professions et des Qualifications)	<i>Service chargé de l'élaboration des profils de qualification et de formation. (Remplacé depuis 2009 par le SFMQ - Service Francophone des Métiers et Qualifications). (Lexique CPU)</i>
CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.</i>
Champ thématique	<i>Ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité. Les mots qui forment un champ thématique peuvent avoir comme points communs d'être synonymes ou d'appartenir à la même famille, au même domaine, à la même notion.</i>
Compétence	<i>Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (art. 5, 1^{er} du décret Missions).</i>
Compétences terminales	<i>Référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire. (décret Missions).</i>
Démarche métacognitive	<i>Réflexion sur ses propres processus mentaux lors de l'apprentissage.</i>
Différenciation	<i>Démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage» (décret Missions).</i>
Fonction langagière	<i>Expression, spécifique à chaque langue, d'une intention de communication (être d'accord, s'excuser, saluer...)</i>
Incitatif	<i>Qui pousse vivement quelqu'un à faire quelque chose.</i>
Injonctif	<i>Qui renferme un ordre ou qui est relatif à l'expression d'un ordre.</i>
Langue standard	<i>Langue normalisée au niveau de l'orthographe, du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation.</i>
Méthodes actives	<i>La pédagogie active – ainsi que les méthodes pédagogiques actives associées à cette démarche – a pour objectif de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche.</i>
Paratexte	<i>Ensemble des éléments écrits et/ou visuels entourant le texte et permettant de nuancer ou d'enrichir le regard que l'on y porte.</i>

Pédagogie active	<i>La pédagogie active – ainsi que les méthodes pédagogiques actives associées à cette démarche – a pour objectif de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche.</i>
Post	<i>Message envoyé et affiché sur les murs des réseaux sociaux.</i>
Prescriptif	<i>Prescrit, imposé, qui constitue un commandement, un ordre.</i>
Profil d'apprenant	<i>Ensemble des mécanismes spécifiques qui entrent en jeu dans les démarches d'apprentissage propres à un individu.</i>
Programme	<i>Document qui relève de la liberté pédagogique des réseaux et/ou des pouvoirs organisateurs. Il consiste en une mise en œuvre pratique des référentiels. Les enseignants s'y réfèrent donc dans le cadre de l'élaboration de leurs cours.</i>
Référentiel	<i>Document commun à tous les réseaux d'enseignement. Il fixe les compétences minimales à atteindre en matière de communication en Langues modernes. Il ne contient ni séquences d'apprentissages ni orientations méthodologiques. Il sert de base à la conception des programmes et des épreuves d'évaluation externes (certificatives ou non).</i>
Représentation mentale de la tâche	<i>Analyse de la consigne qui mène à l'élaboration d'une visualisation/d'une interprétation concrète de la tâche et à une planification d'une démarche de résolution.</i>
Ressources	<i>Ensemble de savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.</i>
Routinisé	<i>Devenu tellement habituel, grâce à la répétition et/ou la mémorisation, que l'élève l'utilise spontanément.</i>
Savoir	<i>Résultat de l'assimilation d'informations acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage et/ou l'expérience. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.</i>
Situation d'apprentissage	<i>Ensemble de dispositifs au cours desquels un élève va s'approprier de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes ...)</i>
Socio-culturel	<i>Relatif aux structures sociales et à la culture qui contribue à les caractériser.</i>
Socles de compétences	<i>Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études. (décret Missions).</i>
Spiralaire	<i>Processus continu supposant une reprise constante de ce qui est déjà appris en le complexifiant. (Voir le concept de progression spiralaire, développé par Jérôme Bruner (Pacte d'excellence – Avis n°3)</i>
Stratégies transversales	<i>Stratégies ne relevant pas spécifiquement d'une seule discipline et pouvant donc être développées et/ou utiles dans plusieurs disciplines.</i>
Support à dominante iconographique	<i>Document qui comprend en majorité un ensemble d'images et/ou d'illustrations.</i>
Tâche	<i>Exercice contextualisé destiné à l'acquisition, à l'entraînement et/ou à l'évaluation d'une compétence ou de ressources.</i>
Unités d'acquis d'apprentissage (UAA)	<i>Ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé (décret Missions).</i>
Vie courante	<i>Désigne ce qui se passe de façon régulière, qui est assez habituel mais qui n'est pas systématique.</i>
Vie quotidienne	<i>Désigne ce qui se passe au quotidien, qui s'inscrit dans les habitudes récurrentes au fil des jours.</i>
Vie sociale	<i>Désigne la façon dont les gens agissent dans leurs relations et interactions avec autrui.</i>
Vocabulaire internationalement partagé	<i>Mots « transparents », qui se retrouvent dans différentes langues, éventuellement avec une faible variation orthographique ou phonétique.</i>
Volitif	<i>Relatif à la volonté, à la faculté de se déterminer soi-même vis-à-vis de certains actes.</i>

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence

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

Quelques ouvrages et articles

- BOURGUIGNON, Claire. Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils, Delagrave, Collection : Pédagogie et formation, avril 2010, <http://www.emilangues.education.fr/actualites/2010/pour-enseigner-les-langues-avec-le-ecrl-cles-et-conseils>.
- GOULLIER, Francis. Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Didier, 2005, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf.
- GOULLIER, Francis. Éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel. Séminaire, Strasbourg, 10 et 11 mai 2012. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, www.coe.int/lang/fr.
- MARTINYUK, Waldemar et NOIJONS, José. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités. Synthèse des résultats d'une utilisation du CECR au niveau national dans les états membres du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 6 - 8 février 2007, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_FR.doc.
- PUREN, Christian. Compilation des guides d'utilisation du CECRL, 2011, <http://www.christianpuren.com/2011/01/17/compilation-des-guides-d-utilisation-du-ecrl/#permalink>.

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

Conférences

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

Dossiers thématiques

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

Sitographie

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

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