



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

 Pacte pour un
**Enseignement
d'excellence**
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

RÉFÉRENTIEL DE LANGUES MODERNES



TRONC COMMUN

SOMMAIRE

Avant-propos	4
Présentation générale des référentiels du tronc commun	6
Enjeux et objectifs généraux	19
Langue moderne I	28
Contenus d'apprentissage et attendus	28
3 ^e PRIMAIRE	28
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	28
Savoirs	30
Savoir-faire	30
Compétences	31
4 ^e PRIMAIRE	33
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	33
Savoirs	35
Savoir-faire	35
Compétences	36
5 ^e PRIMAIRE	38
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	38
Savoirs	40
Savoir-faire	41
Compétences	43
6 ^e PRIMAIRE	46
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	46
Savoirs	48
Savoir-faire	49
Compétences	52
Croisements avec le numérique	54
1 ^{re} SECONDAIRE	55
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	55
Savoirs	57
Savoir-faire	59
Compétences	62
Croisements avec le numérique	65
2 ^e SECONDAIRE	66
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	66
Savoirs	68
Savoir-faire	70
Compétences	72
Croisements avec le numérique	75
3 ^e SECONDAIRE	76
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	76
Savoirs	78
Savoir-faire	80
Compétences	82
Croisements avec le numérique	86

Langue moderne II	87
2 ^e SECONDAIRE	87
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	87
Savoirs.....	89
Savoir-faire	91
Compétences.....	94
Croisements avec le numérique	97
3 ^e SECONDAIRE	98
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	98
Savoirs.....	100
Savoir-faire	101
Compétences.....	103
Croisements avec le numérique	106
Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	107
Croisements entre disciplines	116
Annexes	123
Annexe 1 : LM I : Champs thématiques	123
Annexe 2 : LM I : Savoirs et savoir-faire grammaticaux.....	127
ALLEMAND.....	127
ANGLAIS	130
NÉERLANDAIS.....	132
Annexe 3 : LM I : Caractéristiques des messages et des productions liés aux compétences	134
Expression orale sans interaction	134
Exemples de stratégies à activer au besoin	138
Expression orale en interaction	141
Exemples de stratégies à activer au besoin	145
Compréhension à l'audition	147
Exemples de stratégies à activer au besoin	150
Compréhension à la lecture	151
Exemples de stratégies à activer au besoin	154
Expression écrite	156
Exemples de stratégies à activer au besoin	160
Annexe 4 : LM I : Mise en évidence des champs thématiques et des supports susceptibles d'être particulièrement des vecteurs de contenus culturels	162
1. CHAMPS THÉMATIQUES	162
2. SUPPORTS.....	165
Annexe 5 : LM II : Champs thématiques	168
Annexe 6 : LM II : Savoirs et savoir-faire grammaticaux	170
ALLEMAND.....	170
ANGLAIS	171
NÉERLANDAIS.....	172
Annexe 7 : LM II : Caractéristiques des messages et des productions liés aux compétences.....	173
S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1	173
Exemples de stratégies à activer au besoin	176
S3 : Niveau A2.2	178
Exemples de stratégies à activer au besoin	182
Annexe 8 : LM II : Mise en évidence des champs thématiques susceptibles d'être particulièrement des vecteurs de contenus culturels	185

AVANT-PROPOS

Notre société ne cesse d'être bousculée, interpellée par des transformations profondes, survenant à un rythme pour le moins soutenu. Notre société ne cesse de se densifier et de se complexifier. C'est un défi permanent qui impose à la Fédération Wallonie-Bruxelles de doter l'ensemble des élèves d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de connaissances et de compétences essentielles que porte la double exigence d'équité et d'efficacité de notre école.

Dans cette perspective, il importait d'écrire de nouveaux référentiels adaptés aux exigences d'une formation commune des citoyennes et des citoyens du 21^e siècle et à celles du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». En effet, les « Socles de compétences » ayant prévalu pendant 20 ans dans l'enseignement fondamental et le début de l'enseignement secondaire, nécessitaient d'être repensés et actualisés. Ceci, afin de permettre aux jeunes de demain d'acquérir des connaissances et des compétences qui ne sont pas (ou pas suffisamment) enseignées dans le parcours scolaire d'aujourd'hui et par là même, contribuer à leur insertion socioprofessionnelle et à les rendre lucides, autonomes et acteurs de leur vie.

C'est ainsi qu'un vaste projet d'élaboration des référentiels du tronc commun a démarré en 2018. À l'instar des autres chantiers du Pacte, ils ont mobilisé une large participation. Ces référentiels ont été conçus par dix groupes rédactionnels composés de représentants du Service général de l'inspection, des (fédérations de) pouvoirs organisateurs – conseillers pédagogiques, directeurs ou enseignant(e)s de terrain – de membres de la Direction générale du Pilotage du Système éducatif et d'experts académiques.

L'écriture de ces référentiels s'est déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées : la précision, la clarté, la juste progressivité, la cohérence verticale (entre les années) et horizontale (entre les disciplines d'une année) et, enfin, le réalisme des contenus et des attendus. En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, impliquant des enseignant(e)s de terrain et des experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

Ces référentiels modernisent et diversifient les apprentissages. Ils cherchent à renforcer la maîtrise des savoirs de base et traduisent la plus grande place accordée aux langues modernes, à l'éducation culturelle et artistique, à l'éducation physique et à la santé, à la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Enfin, ils identifient les apprentissages qui contribuent aux visées transversales propices au développement citoyen des élèves et à leur orientation positive. Tout en veillant à construire un premier bagage solide, commun à tous les élèves, ces référentiels alimentent le désir et le plaisir d'apprendre. Les savoirs, savoir-faire et compétences visés ont été sélectionnés en évitant de soumettre les élèves, trop tôt ou trop vite, à des apprentissages formels. Ils entendent respecter le développement de chaque élève.

Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif font partie des ambitions du Pacte et tronc commun. Nous pensons que ces référentiels contribueront à rencontrer ces ambitions.

Bien que nouveaux, ces référentiels s'inscrivent dans une certaine continuité avec les *Socles de compétences*. Ces derniers seront remplacés progressivement au fur et à mesure du déploiement de la réforme du tronc commun. Ces référentiels seront d'application dans les établissements dès la rentrée 2022, pour les 1^{re} et 2^e années primaires, dès 2023, pour les 3^e et 4^e primaires, dès 2024, pour la 5^e primaire, et ainsi de suite, selon une progression annuelle, jusqu'en 2028 (3^e année du secondaire).

L'enjeu et le défi sont enthousiasmants et à la hauteur de notre passion commune pour l'enseignement. En tant que premiers acteurs du changement, nous vous invitons à les découvrir, à vous familiariser avec leur philosophie, en espérant qu'ils seront inspirants, enrichissants et utiles à vos pratiques pédagogiques personnelles.

A blue ink signature of Caroline Désir, consisting of a stylized 'C' and 'D' intertwined.

Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

1. L'ÉCRITURE DES RÉFÉRENTIELS DANS LE CADRE DU « PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE »

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

Les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de cet essentiel que porte la double exigence d'efficacité et d'équité de notre école.

Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et dans ses modalités vise à ce que chaque élève, quel que soit son profil, acquière, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel.

Durant cette formation, chaque élève sera amené, quelle que soit l'orientation ultérieure de ses études, à maîtriser un bagage scolaire de base. Ce socle, composé d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences, lui permettra à la fois de poursuivre sa formation et de rencontrer les finalités générales du tronc commun :

- exercer une citoyenneté émancipée, critique, créative et solidaire des générations actuelles et futures ;
- acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ;
- développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ;
- s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ;
- acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle ;
- s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix positif et murement réfléchi d'étude ;
- continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée.

Le tronc commun vise également à mettre en place les conditions d'une réduction conséquente de l'échec scolaire et du redoublement et celles d'une orientation éclairée et positive des élèves. En effet, l'élargissement de la palette des apprentissages proposés aux élèves contribuera à rendre leur choix de filière ultérieure moins négatif. Ce choix ne sera plus dicté, en creux, par ce que les élèves cherchent à éviter, mais par ce qu'ils souhaitent approfondir sur la base de la découverte, dénuée de hiérarchisation, d'une large gamme d'activités et de champs d'expertises humains (technique, artistique, sportif, logico-mathématique, etc.). Cette orientation positive et le recul du choix de la filière constituent en outre un facteur reconnu d'une plus grande égalité sociale face à l'école, que ce soit en termes d'acquis ou de par-

cours. Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif animent l'ensemble du Pacte et le futur tronc commun en particulier.

Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. Les référentiels sont en effet les clés de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement¹, les référentiels² impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateur et les Fédérations de Pouvoirs Organisateur, et donc ce qui sera en fin de compte enseigné dans les classes. Les référentiels revêtent donc une importance capitale en ce qu'ils constituent un contrat entre l'école et la société. Bénéficiant d'un statut décretaal et se situant à un niveau interréseaux, les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent les attendus par rapport à ces contenus d'apprentissage (le « quoi apprendre »)³. Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus⁴.

Le référentiel des « Socles de compétences », qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la 2^e année du secondaire, a prévalu pendant une vingtaine d'années. Entretemps, la société et le monde ayant considérablement changé, les attentes relatives à l'école, qui se doit de préparer les jeunes à l'avenir, devaient évoluer. L'écriture de nouveaux référentiels s'imposait donc, en regard, d'une part, des objectifs du Pacte et, d'autre part, des exigences d'une formation commune des citoyens du XXI^e siècle. Toutefois, une certaine continuité avec l'ancien n'a pas été exclue, loin de là : des pans importants de la formation commune antérieure conservent leur pertinence dans le curriculum du tronc commun. Par ailleurs, l'écriture de nouveaux référentiels a été l'occasion de réévaluer, de repenser et d'améliorer le parcours des apprentissages, notamment en termes de clarté, de précision et de progressivité (voir *infra*, point 1.4). Elle a cherché en outre à moderniser le curriculum, en identifiant des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

Les principales visées d'apprentissage du tronc commun sont définies au sein de huit domaines (voir tableau ci-dessous). Un premier référentiel, intitulé « référentiel des compétences initiales », identifie l'ensemble des apprentissages destinés aux élèves de l'école maternelle. Pour le reste de la scolarité du tronc commun, les visées des cinq premiers domaines s'incarnent au sein de neuf référentiels disciplinaires. En complément des cinq domaines spécifiques, trois domaines transversaux, plus novateurs, complètent le curriculum.

1 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

2 « Référentiel : le référentiel présente de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à acquérir dans une discipline ou plusieurs disciplines » (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Titre 3, article 1.3.1-1, 50°).

3 Les définitions des termes « contenu d'apprentissage » et « attendu » sont précisées au point 3.1.

4 « Programmes d'études : l'ensemble d'orientations méthodologiques, de dispositifs et de situations pédagogiques, intégrant les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, et compétences, et les attendus définis dans les référentiels visés au Titre 4, Chapitres 2 et 3 » (Idem, Titre 3, article 1.3.1-1, 49°).

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constitue le premier de ces domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.

Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à la capacité des élèves d'organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. En prenant conscience, en analysant et en régulant les opérations mentales impliquées dans la gestion de leurs apprentissages, ils maîtrisent progressivement les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ».

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir.

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

	DOMAINES SPÉCIFIQUES	DOMAINES TRANSVERSAUX
Maternel	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Domaine 2 : Langues modernes Domaines 3 et 4 : Premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé Référentiel des compétences initiales ⁵	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix
	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Référentiel de Français – Langues anciennes Référentiel d'Éducation culturelle et artistique Domaine 2 : Langues modernes Référentiel de Langues modernes ⁶ Domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques Référentiel de Mathématiques Référentiel de Sciences Référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique Domaine 4 : Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale ⁷ Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé Référentiel d'Éducation physique et à la santé	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix Domaine 8 : Apprendre à s'orienter
De la 1^{re} primaire à la 3^e secondaire		

5 Pour le niveau maternel, le référentiel dit des « compétences initiales » recouvre l'ensemble des domaines du tronc commun, à l'exception du domaine 8. Vu les spécificités du niveau maternel, les noms des domaines sont légèrement adaptés par rapport à ceux du reste du tronc commun.

6 Valable à partir de la P3.

7 Religion ou Morale : non couverts par les présents référentiels.

Ces huit domaines ont l'ambition de baliser ce que doit recouvrir aujourd'hui un curriculum de formation commune. Ils constituent et visent un « essentiel », c'est-à-dire ce que tous les élèves devraient savoir et savoir-faire à l'issue de leur parcours de base.

Les choix curriculaires ont été guidés par le souci, d'une part, de renforcer les savoirs, savoir-faire et compétences de base et, d'autre part, de mettre en valeur des disciplines, des contenus ou des aptitudes peu travaillés jusque-là, alors même qu'ils contribuent au développement et à l'épanouissement des futurs citoyens de notre temps. À l'échelle de l'ensemble du tronc commun, ces principes ont donné lieu à des réaménagements de la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les grilles horaires et à la création de nouveaux référentiels. Parmi ces changements, relevons :

- une attention particulière à l'acquisition des savoirs de base en maternel et en primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et plus globalement, à l'amélioration de la maîtrise de la langue, qui sera travaillée à la fois au sein des périodes hebdomadaires consacrées au français, mais aussi, transversalement, au travers des autres disciplines et en assurant une initiation aux langues anciennes à tous les élèves, dans le secondaire ;
- la mise en œuvre d'une formation polytechnique et pluridisciplinaire s'incarnant en particulier, au sein d'une plus grande variété de domaines d'apprentissage, dans le développement d'une formation technologique, manuelle et numérique visant notamment à assurer une littératie numérique à chaque élève ;
- le renforcement de l'éducation culturelle et artistique tout au long du tronc commun, couplée à l'ambition plus large d'assurer à tous les élèves un véritable Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) durant l'ensemble de leur scolarité. Le référentiel d'Éducation culturelle et artistique du tronc commun est un des éléments traduisant cette ambition, mais l'un des éléments seulement. En effet, plus largement, la culture, la sensibilisation artistique et la mise en valeur de la créativité au sens large traversent les autres référentiels du tronc commun ;
- le renforcement de l'apprentissage des langues modernes, qui apparaissent plus tôt que précédemment dans le parcours, avec le démarrage de l'apprentissage d'une première langue étrangère en 3^e année primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la 2^e année du secondaire. Par ailleurs, « l'Éveil aux langues » fait partie des apprentissages travaillés de la 1^{re} maternelle à la 2^e primaire par l'enseignant titulaire et à raison d'une période par semaine. Cet éveil aux langues propose une ouverture à une diversité de langues. En ce sens, il ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les activités d'éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langue des migrants, langues régionales...). Ainsi, parallèlement à sa dimension linguistique et à son attention particulière au sonore, au chant et au rythme, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, contribuant à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte. Le cours de langue moderne prend le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'éveil aux langues ;
- l'insistance sur l'importance de la formation en sciences humaines dès le plus jeune âge, en mettant davantage en valeur les apprentissages relatifs aux sciences économiques et sociales ;
- le renforcement de l'éducation physique et son élargissement aux aspects liés à la santé ;
- l'identification de contenus d'apprentissage pouvant concourir à asseoir les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 et d'articulations possibles entre différents domaines et disciplines (voir *infra*, point 1.5) ;
- enfin, la mise en place d'un accompagnement personnalisé pour l'équivalent d'au moins deux périodes hebdomadaires durant lesquelles l'encadrement est renforcé, afin de faciliter une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de taille variable.

1.3 Élaboration des référentiels

Composés de représentants du service de l'Inspection, de représentants des Fédérations de Pouvoirs Organisateurs – conseillers pédagogiques et enseignants en exercice – et d'experts académiques, dix groupes de travail ont été chargés de définir le curriculum du tronc commun, depuis la 1^{re} année maternelle jusqu'à la 3^e année secondaire.

Pour baliser les activités de ces groupes de travail, une « Charte des référentiels » a déterminé préalablement un ensemble de consignes rédactionnelles et un canevas d'écriture. Un cahier des charges spécifique a également encadré le travail de chaque groupe, ce document apportait notamment des précisions sur le contexte de sa mission, le mode de fonctionnement du groupe, les visées de la discipline traitée et les livrables spécifiques attendus.

Aux différentes étapes de leur conception, les projets de référentiels ont été relus et commentés par des comités de lecture composés principalement d'enseignants de terrain. L'élaboration progressive des référentiels s'est en outre déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées (voir point suivant). En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, auprès d'enseignants de terrain et d'experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

Chaque groupe de travail rédactionnel a respecté un cahier des charges qui lui était spécifique mais également une « Charte des référentiels », commune à tous les groupes, définissant un ensemble de qualités à atteindre. Cette Charte a assuré la jonction entre les principes du Pacte et les modifications du curriculum qu'ils requéraient.

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

Pour chaque référentiel, les rédacteurs ont été invités à se centrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », en évitant la compilation de « tout ce qu'il est possible de savoir ». Cette qualité attendue visait à éviter une surabondance des contenus qui aurait nui à une approche en profondeur des acquisitions. Il s'agissait par ailleurs de veiller à ce que le contenu des référentiels puisse être travaillé de manière complète et effective dans toutes les classes. De ce point de vue, il est important de rappeler, pour la 3^e année secondaire en particulier, que les contenus du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire n'ont pas été calibrés sur les seuls contenus actuellement dispensés dans l'enseignement général. L'ambition et l'exigence n'ont toutefois nullement été éludées ; elles se sont traduites par la définition d'un bagage d'apprentissages incontournables, permettant d'être embrassés et maîtrisés par tous. Ces apprentissages seront, pour la plupart, prolongés et approfondis au-delà du tronc commun.

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

On touche ici à l'une des qualités des référentiels parmi les plus contributives à la réussite des apprentissages. Sans entraver la liberté pédagogique des rédacteurs de programmes (qui définissent le « comment »), les référentiels du tronc commun (qui se centrent sur le « quoi ») ont veillé à expliciter clairement et précisément les contenus et les attendus d'apprentissage ainsi que leur progression. Un niveau d'exi-

gence adéquat et correctement calibré a été recherché, en tenant compte du développement cognitif et psycho-affectif de l'élève et de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.

Pour atteindre le degré de précision recherché, les contenus et les attendus sont définis par année au sein des référentiels. Cette annualisation affine la définition progressive des apprentissages et en assure la fluidité d'une année à l'autre. Les progressions ont été lissées de manière à éviter les ruptures que peuvent constituer des sauts cognitifs trop importants d'une année ou d'un niveau à l'autre. À cette fin, les groupes rédactionnels ont été particulièrement attentifs à assurer les continuités nécessaires entre les niveaux maternel et primaire ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. L'annualisation des contenus et attendus n'a toutefois pas empêché que des périodisations plus larges soient envisagées, notamment dans le cadre d'une approche spiralaire. Lorsque les contenus repérés s'y prêtaient, cette approche a été privilégiée de manière à ce qu'un savoir, un savoir-faire ou encore une compétence puissent être abordés plusieurs fois, en étant renforcés, affinés et complétés au fil du curriculum.

En particulier, les attendus annualisés constituent de très utiles repères de progressivité : ils permettent aux enseignants de disposer d'une indication claire et précise à propos de ce qu'ils doivent effectivement travailler à l'échelle de l'année.

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

Conformément aux préconisations du « Pacte pour un enseignement d'excellence », les référentiels revalorisent globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux. Cette valorisation se justifie par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels, tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus. Les savoir-faire, quant à eux, permettent notamment l'automatisation de certaines démarches essentielles.

Les savoirs ne se réduisent pas au statut de « ressources » au service de l'acquisition de compétences. Ils se rapportent soit au développement d'une (ou de plusieurs) compétence(s), soit à une autre visée, en particulier au développement d'une culture commune, à l'appropriation de clés de compréhension du monde et/ou l'installation d'attitudes d'engagement citoyen. Dans cette perspective, les savoirs à installer font l'objet d'attendus, au même titre que les compétences et les savoir-faire.

Selon le Code⁸, on entend, dans l'ensemble des référentiels du tronc commun, par :

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

En matière de cohérence verticale, chaque référentiel cherche à assurer une continuité explicite avec ce qui a été enseigné durant les années précédentes et ce qui sera enseigné après, de manière à éviter

8 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1.

9 Ce trait distingue les savoir-faire de la compétence qui nécessite une analyse particulière et un traitement adapté d'une situation qui, pour être proche de situations (re)connues, n'en est pas moins différente.

les possibles effets de ruptures (voir ci-dessus). Les introductions annuelles présentes dans chaque référentiel veillent à préciser où se situent les spécificités des apprentissages de l'année en cours dans la cohérence d'ensemble. Les référentiels proposent aussi des tableaux synoptiques permettant d'embrasser la cohérence d'une progression d'ensemble (voir *infra*, point 2.1).

En matière de cohérence horizontale, chaque référentiel identifie également les liens possibles avec les autres référentiels d'une même année et avec les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 (voir *infra*, point 1.5).

1.4.5 Transparence et accessibilité

Les référentiels ont été rédigés de la manière la plus explicite et la plus compréhensible possible, en vue de favoriser leur appropriation par l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école, en particulier par les enseignants. Chaque citoyen devrait idéalement être en mesure d'appréhender le contrat qui lie l'école et la société et ce que cette dernière considère comme devant être appris par tous durant le tronc commun.

1.4.6 Capacité à soutenir le désir et le plaisir d'apprendre des élèves

Un des enjeux du curriculum du tronc commun est de faire en sorte que les savoirs, les savoir-faire et les compétences scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme mobilisateurs en ce qu'ils leur permettent progressivement de mieux comprendre et de décoder le monde complexe qui les entoure et en ce qu'ils les préparent à affronter les grandes questions de leur temps. Les référentiels ont été conçus avec le souci de travailler des savoirs, savoir-faire et compétences qui pourraient faire sens aux yeux des élèves, dans la perspective d'un soutien au plaisir et au désir d'apprendre.

12

1.5 Contribution des référentiels disciplinaires aux visées transversales et au décroisement des apprentissages

1.5.1 Visées d'apprentissage des domaines 6, 7 et 8

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Ces six visées, définies au sein de chaque référentiel disciplinaire, sont les suivantes :

- se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- apprendre à apprendre ;
- développer une pensée critique et complexe ;
- développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

1.5.2 Croisements entre disciplines

Dans une logique de décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages, l'articulation entre les différents référentiels disciplinaires des domaines 1 à 5 a été encouragée. En effet, les apprentissages des uns peuvent contribuer à l'acquisition ou au renforcement des apprentissages des autres. C'est pour cette raison que tous les référentiels repèrent les possibilités d'articulations les plus fécondes entre leurs contenus d'apprentissage ou leurs attendus et ceux des autres référentiels (voir *infra*, point 2.1).

1.5.3 Langue de scolarisation

La pratique du français est également transversale à l'ensemble des disciplines. Son apprentissage doit donc être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines. Dans cet esprit, ces dernières veillent à développer chez l'élève l'acquisition du français en tant que « langue de scolarisation ». En effet, l'accès à ce langage dans lequel s'exposent les savoirs et se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves. Ainsi, ils apprennent progressivement à communiquer et à argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières du monde de l'école. Dans ce sens et sur la base des spécificités langagières de leur discipline, tous les enseignants conscientisent les élèves aux particularités du « français de l'école », qui suppose des tournures, des codes et un vocabulaire spécifiques qu'il convient d'explicitier au bénéfice de tous les élèves. Un autre point d'attention concerne les différents genres de discours et de textes qui peuvent être spécifiques à une discipline, ou communs à plusieurs disciplines. En effet, acquérir le langage d'une discipline ne consiste pas seulement à manipuler correctement des termes isolés, cela signifie aussi se montrer capable de comprendre et de produire des écrits (résumé, compte-rendu, rapport, démonstration, etc.) conformes à la culture et aux conventions ou aux normes propres à la discipline. L'objectif est d'élargir l'éventail des genres de discours et de textes que les élèves maîtrisent.

Cet enseignement de la langue de scolarisation au sein des disciplines, en lien étroit avec les contenus d'apprentissage, bénéficiera à tous mais permettra particulièrement de réduire les inégalités vis-à-vis de certains élèves en situation de « vulnérabilité linguistique ».

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

Pour en assurer l'homogénéité, les référentiels du tronc commun sont rédigés selon un canevas commun, précisé dans la Charte. Les éléments suivants se retrouvent dès lors dans tous les référentiels :

- la présente introduction générale ;
- une introduction spécifique à la discipline, qui explicite les principales visées d'apprentissage et l'organisation générale du référentiel ;
- une présentation, par année d'études¹⁰, des contenus et des attendus, chacune des années étant déclinée de la manière suivante :
 - une introduction qui situe la spécificité des apprentissages disciplinaires de l'année en cours, en précisant leur continuité avec « l'amont » (d'où l'on vient) et « l'aval » (en quoi on prépare les apprentissages ultérieurs) ; le but est de clarifier autant que possible les continuités et les spécificités des apprentissages travaillés à l'échelle de l'année ;
 - des tableaux de contenus d'apprentissage (colonne de gauche) et d'attendus correspondants (colonne de droite), ces contenus et attendus étant regroupés en trois catégories : des savoirs, des savoir-faire et des compétences¹¹ ;
- une section présentant les contributions aux visées transversales des domaines 6, 7 et 8 ;
- une section présentant par année, les articulations les plus fécondes entre disciplines ;
- un glossaire (dans certains référentiels) ;
- des tableaux synoptiques présentant de façon visuelle la progression des apprentissages tout au long du tronc commun.

14

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

Même si les référentiels présentent tous la structure commune détaillée ci-dessus, le découpage et l'organisation des contenus varient quelque peu d'une discipline à l'autre, de manière à en respecter les logiques et les spécificités propres. En particulier, l'articulation entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences peut différer d'une discipline à l'autre. Au début de chaque référentiel, une introduction précise et justifie la structuration choisie ; la lecture attentive de cette introduction est essentielle à une bonne entrée dans le référentiel.

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

Par souci de précision, chaque attendu est exprimé à l'aide d'un verbe opérateur correspondant au type de tâche requise qui soit de nature à s'assurer que l'élève maîtrise effectivement le contenu de savoir, de savoir-faire ou de compétence visé.

Il peut arriver que certains de ces verbes opérateurs, bien que libellés de manière identique, n'aient pas

10 La seule exception à ce principe, motivée par la très grande diversité des élèves de cet âge, concerne le référentiel des compétences initiales pour lequel les contenus et les attendus sont définis, d'une part, pour la M1 et la M2 et, d'autre part, pour la M3. Autrement dit, le travail mené globalement en M1 et M2 débouche sur des attendus uniquement définis en fin de M2.

11 Les contenus d'apprentissage relevant des attitudes sont intégrés dans les référentiels de la manière suivante : soit ils s'apparentent à des savoir-faire spécifiques (tels que 'faire preuve de rigueur' dans la conduite d'une expérience) et sont alors identifiés au sein de la rubrique des savoir-faire ; soit ils concernent des visées d'apprentissage plus large (telles que la tolérance ou le fait d'oser s'exprimer) et apparaissent alors dans les référentiels en tant que visées des domaines 6, 7 et 8.

exactement le même sens d'une discipline à l'autre, en fonction ici aussi des spécificités et des traditions disciplinaires. Il peut, par exemple, être justifié que « situer » soit un savoir-faire en géographie, dans le sens de « situer sur une carte » et un savoir en histoire dans le sens de « situer sur la ligne du temps » donc, dater. L'explicitation fine de l'attendu et parfois la présence d'un exemple de production veillent à préciser le sens exact que revêt le verbe opérateur utilisé.

Par ailleurs, dans un souci d'opérationnalité, ces verbes opérateurs ont le plus souvent trait à des comportements observables d'élèves. Une attention particulière a été accordée à ce que ces comportements correspondent à des niveaux taxonomiques adaptés à l'âge des élèves ; ils gagnent d'ailleurs en complexité avec le temps. Les attendus se traduisent ainsi par des tâches plus ou moins ambitieuses et complexes (dans les trois catégories de contenus) et la capacité à réaliser des tâches complexes résulte souvent de la maîtrise de tâches plus simples, ces dernières pouvant permettre d'identifier finement où se situent des difficultés, le cas échéant. De plus, même lorsque les niveaux taxonomiques visés sont simples et se traduisent par des verbes opérateurs tels que citer, nommer ou associer, le travail en classe gagnera à porter aussi sur les opérations qui devraient sous-tendre ces comportements en termes de compréhension et d'appropriation personnelle.

Au sein des attendus, la notion de langue de scolarisation (voir *supra*, point 1.5.3) joue un double rôle. Le premier est de mettre les élèves en présence d'un vocabulaire spécifique. Il convient en effet de s'assurer que tous les élèves s'approprient les termes propres à la discipline et les maîtrisent en vue de leur réutilisation. Le second rôle est de traduire les démarches cognitives sollicitées par les verbes opérateurs. À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la polysémie des termes. En effet, selon les disciplines, certains termes identiques ont des significations différentes. Des verbes tels que développer, évaluer, inscrire, ordonner, représenter, observer, justifier... selon qu'on soit en mathématiques, en art, en éducation physique ou en langues ne signifient pas exactement la même chose et par conséquent ont un impact différent sur ce que les élèves doivent faire.

Par ailleurs, ces verbes opérateurs s'avèrent des portes d'entrée importantes pour le développement cognitif. Si des verbes opérateurs tels que citer, nommer, indiquer ou lister mobilisent chez les élèves des réponses courtes et peu construites, les verbes opérateurs tels qu'expliquer, argumenter, vérifier, justifier ou comparer sollicitent un travail langagier qui habitue les élèves à exprimer leur pensée et à la structurer. En adaptant le niveau d'attente à l'âge des élèves, les verbes opérateurs les plus complexes peuvent être mobilisés dès le début de la scolarité.

Les formulations langagières liées aux verbes opérateurs feront dès lors l'objet d'un apprentissage explicite qui se complexifiera au fil de la scolarité. Tous les élèves devront apprendre la signification précise des attendus et des verbes qui les traduisent pour comprendre ce que l'enseignant attend d'eux ainsi que pour structurer et communiquer leur pensée.

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

Si l'ensemble des référentiels s'inscrit globalement dans une logique spiralaire (en vue de favoriser un renforcement progressif des acquisitions, via une remobilisation de certains savoirs, savoir-faire et compétences travaillés antérieurement), cette approche est diversement prégnante selon les disciplines.

Dans tous les cas, même lorsque les acquisitions de savoirs, de savoir-faire ou de compétences sont pensées sur plusieurs années, avec une forte récursivité d'une année sur l'autre, les spécificités du travail de l'année sont explicitées dans les introductions annuelles. Dans le même sens, les attendus, s'ils sont fort proches d'une année à l'autre, font le plus souvent apparaître une progressive gradation dans le niveau de maîtrise requis ou dans le type de supports sollicités. Ainsi, un même savoir-faire ou une même compétence peut être formulé(e) à l'identique d'une année à l'autre mais en précisant alors une gradation relative au niveau d'autonomie attendu : « avec » ou « sans l'aide de l'enseignant », par exemple.

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

Les référentiels du tronc commun identifient des **contenus** et des **attendus**, présentés par année d'étude pour les raisons évoquées plus haut. La définition de ces notions¹² est la suivante :

- contenu d'apprentissage : l'ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences identifiant les contenus à enseigner pour une année d'étude donnée ;
- attendu : le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves au terme d'une année donnée ou d'un curriculum.

Les **contenus d'apprentissage** sont rédigés à l'intention des *enseignants* ; ils précisent ce que les enseignants doivent viser à installer et à travailler avec leurs élèves, à l'échelle annuelle. D'un référentiel à l'autre, la section des contenus est plus ou moins détaillée. Si cette section est suffisamment explicite et précise, les attendus s'y rapportant sont souvent circonscrits. À contrario, si les contenus sont présentés de façon succincte, c'est alors la déclinaison en attendus qui en éclaire plus précisément la portée. Il est donc toujours nécessaire d'appréhender les contenus et attendus de concert. Enfin, les contenus ne préjugent en rien de l'approche méthodologique à utiliser (le « comment ») qui demeure aux mains des (F) PO, des équipes pédagogiques et des enseignants.

Les **attendus**, quant à eux, incarnent et concrétisent les contenus en termes d'activités d'élèves. Ils constituent des balises claires et opérationnelles précisant ce que l'on cherche à faire atteindre par ces élèves. Ces attendus ont comme fonctions principales d'aider à la conception et à la construction d'activités d'enseignement et de fournir des outils de diagnostic des acquisitions en cours. Dans cette perspective, le calibrage correct des attendus et leur non-ambiguïté contribuent à clarifier les niveaux de maîtrise, aux différents stades des apprentissages, et permettent de mettre en place les stratégies adéquates en termes d'évaluation formative, de différenciation et de remédiation immédiate pour atteindre ces niveaux.

12 Définitions issues du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1., 4° et 17°.

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

- ils contribuent à harmoniser les curriculums et limitent les écarts entre le curriculum prescrit et les curriculums effectifs ;
- ils rendent possible la poursuite des enseignements selon une progression et une cohérence pertinentes, en cas de changement d'école ou de réseau ;
- ils assurent un traitement plus juste lors des évaluations locales ;
- ils offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibéreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives¹³, à l'instar des évaluations externes certificatives¹⁴ ne pourront porter que sur les attendus tels que définis dans les référentiels ;
- ils facilitent le travail des concepteurs d'évaluations externes (non) certificatives et d'outils d'évaluation.

En matière de liens entre attendus et évaluation, il est important de préciser les balises suivantes :

- si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, l'ensemble des attendus ne devront pas *nécessairement* avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et leur maîtrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle. De plus, la réactivation des savoirs, savoir-faire et compétences dans d'autres activités d'apprentissage ultérieures peut en soi, pour l'enseignant, constituer un bon signe de maîtrise ou de non-maîtrise de l'attendu ;
- la non-maîtrise d'attendus, qu'elle soit constatée à la fin ou au cours d'une séquence d'apprentissage, doit avant tout constituer un incitant pour l'équipe pédagogique et l'élève concerné à mieux cerner où se situent les difficultés et à envisager collégalement la stratégie d'accompagnement personnalisé la plus adéquate, à adapter, au besoin, en cours d'année (voir à ce sujet les articles 2.3.1-2 et 2.3.1-3 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) ;
- dans le cadre de l'objectif du Pacte de réduire de 50 % le redoublement d'ici 2030, le constat d'une non-maîtrise de certains attendus ne pourra déboucher sur un maintien dans l'année en cours qu'en dernier recours, si les stratégies d'accompagnement personnalisé déployées durant l'année se sont avérées infructueuses et s'il s'avère que les dispositifs spécifiques n'ont pas permis à l'élève de surmonter suffisamment ses difficultés d'apprentissage pour pouvoir poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante du tronc commun (article 2.3.1-6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire). Dans cette perspective, il doit être évident pour tous que seule la non-atteinte d'un volume important d'attendus significatifs peut conduire à une telle décision.

De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative¹⁵. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.

13 Évaluation sommative : l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage (idem, article 1.3.1-1, 37°).

14 Évaluation certificative : l'évaluation qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (idem, 34°).

15 Évaluation formative : l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'autoévaluation (idem, 36°).

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

Tous les référentiels présentent les contenus et les attendus ventilés en savoirs, savoir-faire et compétences. Le rôle d'un référentiel est bien de présenter de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à (faire) acquérir. Autant que possible, il doit être dénué de considérations et d'options méthodologiques. Dès lors, le référentiel inventorie ces savoirs, savoir-faire et compétences, sous la forme d'une liste neutre, sans expliquer la manière dont ils pourraient être enseignés en classe. Cette mise en œuvre méthodologique est en effet du ressort des programmes (dont le but est précisément de présenter des pistes pédagogiques de mise en œuvre des référentiels), des équipes pédagogiques et des enseignants.

Mais, sans empiéter sur les programmes, il est utile de préciser que les savoirs, savoir-faire et compétences identifiés isolément gagneront, la plupart du temps, à être enseignés conjointement au sein d'activités pédagogiques de manière à leur donner du sens, sans exclure une focalisation sur l'un ou l'autre de ces contenus, à titre transitoire, lorsque cela s'avère nécessaire. Il en résulte également que le temps d'apprentissage à réserver aux différents contenus n'est pas nécessairement proportionnel au nombre d'attendus correspondants.

En tout état de cause, le référentiel s'apparente à un cadastre méthodologiquement neutre de contenus qui ne préjuge pas de la manière dont ils seront intégrés les uns aux autres au sein d'activités pédagogiques : le référentiel n'impose donc ni qu'à un contenu doive correspondre une seule activité, ni qu'une activité doive nécessairement viser à installer des contenus de chaque type (savoir, savoir-faire, compétence).

18

Les référentiels traduisent en termes curriculaires les ambitions du tronc commun et plus largement celles du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ces ambitions seront rencontrées si l'ensemble des acteurs de l'école incarnent, à leur tour, ces référentiels dans des programmes et des activités de classe en étant animés des mêmes objectifs généraux. Autrement dit, chaque acteur doit être conscient qu'au travers de l'enseignement de tel ou de tel contenu et la poursuite de tel ou tel attendu, c'est à l'atteinte des finalités du tronc commun qu'il participe activement.

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

DE L'UTILITÉ DES COURS DE LANGUES MODERNES

En s'inscrivant dans les objectifs généraux de l'enseignement en Communauté française tels qu'ils ont été rappelés dans la présentation générale, le cours de langue moderne vise également à promouvoir :

- la prise de conscience de sa propre culture et à la situer par rapport aux autres ;
- les langues modernes comme facteur d'intégration européenne et mondiale.

DE L'IMPORTANCE DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

Si en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'étude de la première langue moderne commence effectivement en 3^e primaire, une sensibilisation et une prise de conscience générale de phénomènes langagiers trouvent leur place dès l'entrée à l'école. L'Éveil aux langues fait l'objet, de la 1^{re} maternelle à la 2^e primaire, d'un parcours d'apprentissage spécifique¹⁶, qui ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles mais qui propose une ouverture à une **diversité** de langues.

Parallèlement à cette dimension strictement linguistique, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, de « **confirmer l'identité linguistique et culturelle initiale, de porter une attention au corps et au geste, au sonore, au chant et au rythme** » (CECRL p. 131).

Par ailleurs, le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures* (CARAP, p. 6) entrevoit cette approche comme la mise en œuvre « d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. »

Favoriser les approches plurielles, c'est affirmer la nécessité d'une diversité et d'une pluralité, notamment dans le domaine des pratiques langagières, en vue de la construction d'une société davantage tolérante et ouverte. Cette démarche s'inscrit dans les visées de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC).

Les activités d'éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langues des migrants, langues régionales...).

Le cours de langue moderne prend le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'éveil aux langues.

16 Voir en particulier la brochure « [Éveil aux langues](#) » éditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

LE RÉFÉRENTIEL DE LANGUES MODERNES TRONC COMMUN

En accord avec l'approche communicationnelle adoptée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* et compte tenu de la **spécificité de la discipline**, ce référentiel de langues modernes accorde la primauté à la **communication, comme visée d'apprentissage**.

Il précise des intentions de communication et liste, en lien avec celles-ci :

- des **savoirs lexicaux** et **grammaticaux** ;
- des **savoir-faire lexicaux, grammaticaux** et **stratégiques** ;
- des **compétences** : expression orale sans interaction (EOSI), expression orale en interaction (EOEI), compréhension à l'audition (CA), compréhension à la lecture (CL), expression écrite (EE).

Afin de couvrir les différentes formes de communication, ces compétences doivent être entraînées **en privilégiant toutefois la composante orale** (écouter, parler en ou sans interaction). Selon le stade du développement psychologique de l'élève, il convient donc de favoriser, développer, soutenir et cultiver chez l'élève l'envie, le plaisir, l'audace de s'exprimer et la créativité.

Le référentiel ne liste pas de manière spécifique les **fonctions langagières**, expressions propres à chaque langue au service d'une intention de communication qu'il est important de pouvoir produire ou comprendre. En effet, des savoirs et des savoir-faire lexicaux et grammaticaux listés dans ce référentiel permettent d'exprimer ces fonctions. Leur échelonnement dans l'apprentissage sera fonction des intentions de communication, du registre de langue et du niveau européen vers lequel on tend, en l'occurrence, ici, de Pré-A1 à B1.2.

Le tableau ci-dessous mentionne les principales intentions de communication et des exemples de fonctions langagières qui permettent de les traduire :

Intentions de communication	Exemples de fonctions langagières au service des intentions
Établir des contacts sociaux	<i>Good morning ; Tot ziens ; Wie geht's ?</i>
(S')informer ...	<i>How much is it ? Ze ziet er ... uit ; Gibt es ... ?</i>
... de façon structurée ou non	<i>... grâce à des termes tels que First ... Second ... ; Ten eerste ... Ten tweede ; Zum Ersten ... Zum Zweiten.</i>
(Faire) agir	<i>Let's go ; Je zou liever ... ; Kann ich dir helfen ?</i>
Exprimer les opinions et les sentiments	<i>How interesting ! Wat een ... ! Meiner Meinung nach ...</i>

Les niveaux du CECRL mentionnés ici sont donnés à titre indicatif et pas dans une visée certificative. Ce sont les **attendus** du présent référentiel qui définissent le **degré de maîtrise** que l'élève doit atteindre.

Enfin, ce référentiel répond à la nécessité de promouvoir **l'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning)** par l'attention qu'il accorde aux différentes stratégies (qu'elles soient communicationnelles, d'apprentissage ou transversales).

LES LIGNES DE FORCE DU RÉFÉRENTIEL

Plus que jamais, l'**enchaînement** et la **progression des apprentissages** au fil du cursus scolaire restent au cœur de ce référentiel. Les compétences visées, les savoirs et les savoir-faire se développent de manière résolument spiralaire.

Afin d'assurer cette approche, il est indispensable de prendre conscience des contenus et des attendus définis en amont et en aval de chaque année d'enseignement. Cela permettra de sensibiliser progressivement aux apprentissages des années suivantes et de remobiliser les acquis par la suite. Cette logique nuance l'annualisation des contenus et apporte une réponse à l'organisation des classes verticales.

Le passage d'une étape à l'autre prend en compte la progression de chaque élève, le but étant de permettre à tous les élèves d'atteindre à terme un niveau commun.

Cette logique permet notamment d'appréhender le cas spécifique des 5^e et 6^e années primaires dont les volumes horaires peuvent être significativement différents en fonction des régions géographiques : les élèves disposant d'un volume horaire hebdomadaire plus important pourront être plus vite au niveau du CECRL attendu et donc consacrer davantage de temps à son entretien.

Ainsi, dans l'enseignement secondaire, cette même logique permet de prendre en compte les différences de rapidité d'acquisition d'une langue moderne supplémentaire, en fonction de ses particularités et du parcours antérieur des élèves.

Le schéma qui suit illustre les étapes décrites précédemment. Les profils de sortie en 3^e année secondaire en LM I (1^{re} langue moderne apprise, anciennement « seconde langue » dans l'enseignement primaire) et LM II (2^e langue moderne apprise à partir de la 2^e année secondaire) sont clairement identifiables ci-dessous.

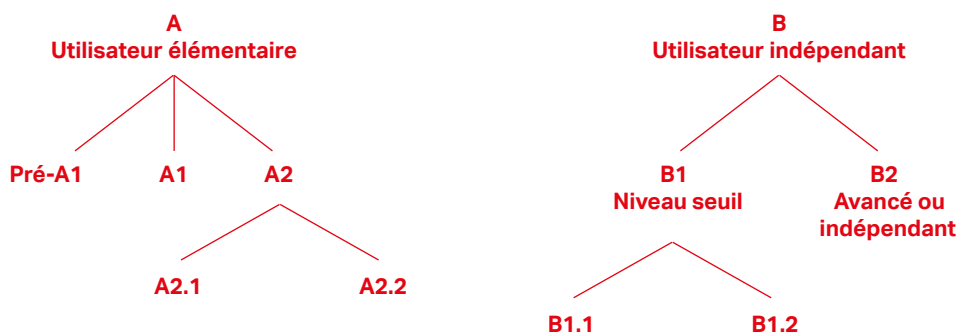
Sensibilisation	Niveau du CECRL atteint						Entretien	
-----------------	-------------------------	--	--	--	--	--	-----------	--

LM I	Compétences	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	EOSI	Pré A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	EOEI							
	CA							
	CL							
	EE		Pré A1	A1				

LM II	Compétences	S2		S3	
	EOSI	A1	A2.1		A2.2
	EOEI				
	CA				
	CL				
	EE				

LE CECRL

- établit une échelle, internationalement reconnue, de niveaux de maîtrise des langues étrangères (Pré-A1, A1, A2, B1, B2, C1 et C2) sur la base de descripteurs précis. Ce référentiel opte pour une division des niveaux concernés en sous-niveaux, lorsque ceci est nécessaire, afin de rendre visibles les progrès, et ne concerne que les niveaux Pré-A1 à B1.2 ;



- décrit les grandes **compétences** à développer. Outre les cinq déjà citées, le *Volume complémentaire* du CECRL en a introduit une nouvelle : la **médiation**¹⁷ (transmettre à une personne le contenu d'un message écrit ou oral auquel cette personne n'aurait pas accès) ;
- intègre, outre la composante **linguistique**, les composantes **sociolinguistique** (prise en compte des normes sociales propres à la langue) et **pragmatique** (usage fonctionnel des ressources langagières, recours aux stratégies de réception et de communication, cohérence du discours...).

17 Le présent référentiel intègre cette sixième compétence au travers des compétences réceptives.

À titre indicatif, le tableau suivant donne une vue d'ensemble sommaire des aptitudes correspondant à la maîtrise des niveaux généraux, sur la base des descripteurs tels que définis dans le *Volume complémentaire* du CECRL.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique argumentée dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte pas de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de diverses possibilités. Peut écrire un essai qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients des différentes options.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé en lien avec la sphère personnelle, familiale et sociale, en lien avec la vie culturelle et avec les sujets concrets de la vie courante. Peut produire un discours simple et cohérent sur ces sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut participer activement à une interaction orale. Peut raconter un événement (en respectant la chronologie), une expérience ou un rêve, décrire ses sentiments, un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases simples juxtaposées ou éventuellement articulées utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne sur des sujets concrets directement liés à ses intérêts et ceux de ses proches. Peut communiquer dans le cadre de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
	Pré-A1	Peut reconnaître des mots familiers. Peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, si on l'interroge lentement et clairement. Peut poser des questions et répondre à des questions sur elle/lui-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée. Peut saluer de manière simple et utiliser des conventions sociolinguistiques élémentaires.

L'intégration du CECRL (édition année 2000 et son *Volume complémentaire*, année 2018) aux référentiels aide à :

- **cibler et décrire les niveaux de maîtrise** à atteindre dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- **outiller** l'élève pour qu'il identifie ses acquis et se situe par rapport à un niveau donné ;
- **situer l'apprenant** sur une échelle employée partout en Europe et faciliter sa mobilité au sein de l'espace européen ;
- **valoriser les acquis** de l'élève pour mener l'élève à une plus grande confiance en soi ;
- **affiner l'approche de l'évaluation**, notamment dans le statut accordé à l'erreur comme un levier d'apprentissage.

Les caractéristiques des messages et des productions pour chaque compétence (longueurs, durées, types de supports et de productions par niveaux) mentionnées dans les annexes 3 et 7 du CECRL s'appuient sur une lecture croisée des épreuves internationales reconnues par l'*Association of Language Testers in Europe* (ALTE) telles que le Goethe Zertifikat, le CNaVT, le Cambridge Exam, le DELF, CELI et le DELE.

Le CECRL, outil générique par essence, s'adresse initialement à un public d'apprenants adultes. En outre, étant donné le nombre et la complexité des paramètres intervenant dans la communication en langues modernes, il convenait, d'une part, d'opérer des **choix** et, d'autre part, d'**adapter** certains éléments du cadre afin de coller au plus près au contexte et à la réalité scolaires, comme le préconisent d'ailleurs les auteurs de ce cadre.

Il est à souligner que le modèle proposé par le cadre s'inscrit dans une perspective **actionnelle**, centrée sur l'**articulation** entre les stratégies mises en œuvre par l'acteur et la/les tâche(s) à effectuer dans des conditions et un environnement précis de la vie réelle. Cette approche actionnelle ne peut donc qu'être partiellement mise en œuvre dans le cadre scolaire. En effet, les apprenants n'évoluent pas, la plupart du temps, dans la « vie réelle » mais bien dans le microcosme de la classe, ce qui les amène à s'engager dans ce que le cadre appelle un « **faire-semblant accepté volontairement** » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités toutefois **porteuses de sens**.

Dans cette perspective esquissée par le CECRL, le référentiel s'inscrit donc dans une dynamique où la communication est centrale. Néanmoins, le modèle proposé reste ouvert à des possibilités d'activités dans une perspective **actionnelle de la didactique des langues**. Outre le fait de communiquer avec l'autre, il est possible d'agir avec lui en situation, de travailler ensemble, de coopérer à des projets.

Cette approche actionnelle peut donc déjà être partiellement mise en œuvre dans le cadre scolaire mais aussi en dehors de l'école. Même si, en effet, les apprenants n'évoluent pas, la plupart du temps, dans la « vie réelle » mais bien dans le microcosme de la classe, il est pertinent de les engager dans ce que le cadre appelle un « **faire-semblant accepté volontairement** » afin de communiquer et agir ensemble en langue cible dans des activités **porteuses de sens**.

Un tableau reprend d'ailleurs pour chaque année les intentions de communication visées en lien avec les différentes structures travaillées. Bien qu'elle existe, l'intention « divertir » n'apparaît pas dans les tableaux dans la mesure où il n'y a pas d'attendu en la matière. Ceci ne doit pas empêcher l'enseignant d'exploiter cette intention, notamment par le recours à des supports avant tout conçus à cette fin, tels qu'une chanson, un livre de jeunesse, un récit fictionnel, un document audiovisuel.

LA DIMENSION SOCIOCULTURELLE

Le cours de langue moderne constitue une opportunité pour amener l'élève à :

- appréhender la **richesse des autres cultures** dans ses divers aspects : patrimoine et traditions, création artistique (et notamment littéraire), modes de vie, modes de pensées et façons de voir le monde ;
- **décoder** divers faits, comportements et points de repère utiles, en vue de communiquer et se comporter de façon adéquate ;
- **percevoir et rectifier ses stéréotypes** sur les autres cultures ;
- identifier les éléments socioculturels garants d'une **communication efficace**.

Cette dimension socioculturelle sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés.

La culture englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (*Déclaration de Mexico*). Par ailleurs, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue cible, les domaines culturels devraient aussi apporter des éléments de réponse à la question « Que dit un enfant/un jeune de l'âge de l'apprenant et qui est natif de la langue d'apprentissage ? »

Les domaines lexicaux et culturels sont particulièrement interdépendants. En effet, la langue est vectrice de culture, notamment grâce aux mots qui peuvent être le reflet de lieux, d'évènements, de traditions, de modes de vie et de valeurs. C'est la raison pour laquelle, dans les tableaux dédiés aux champs thématiques, les items en lien avec la culture sont indiqués en italique. Ceux-ci sont définis de manière large et générique, eu égard au caractère riche et évolutif de la culture.

L'appréhension d'un fait culturel permet aussi une acquisition systématique et raisonnée de lexique, sans tomber dans le travers du stéréotype.

Par ailleurs, d'autres portes donnent accès à la culture : les marqueurs de conventions sociales et les règles de politesse dans le respect des différents registres de langue.

La culture ancrée dans la littérature, quant à elle, s'inscrit davantage dans les types de supports proposés aux élèves en compréhension à la lecture, voire à l'audition. La reconceptualisation contemporaine de ce qu'est la littérature, permet d'ouvrir ce volet culturel dès les premières années d'apprentissage de la langue cible. En effet, des genres littéraires très variés, du plus simple au plus complexe, relèvent de la même approche culturelle. Au niveau du tronc commun, on pourra ainsi proposer, par exemple, des comptines, des contes pour enfants aussi bien que des bandes dessinées, des romans pour la jeunesse ou des romans adaptés « *graded readers* », des chansons. Cette approche progressive de la richesse et de la complexité littéraire, préparera ainsi les élèves à découvrir pleinement la littérature classique (éventuellement simplifiée) ou des films dans les années du cycle supérieur.

Chaque facette de la culture abordée intéresse potentiellement les cinq compétences langagières.

LA DIMENSION CITOYENNE

Comme pour la dimension socioculturelle, la **citoyenneté** (utilisation critique des médias, développement durable, respect de l'environnement...) sera **intégrée** aussi souvent que possible aux activités par le biais des documents proposés et des thématiques abordées.

Cette dimension sera amplifiée tout au long du tronc commun.

LA DIMENSION NUMÉRIQUE

Dans le monde d'aujourd'hui, la dimension numérique est incontournable. Celle-ci est présente tant dans les champs thématiques et les supports proposés que dans les productions attendues (médias en ligne, outils de présentation, outils de référence...).

CONVENTION DE LECTURE DES TABLEAUX

Pour faciliter la lecture des tableaux, le code couleur suivant a été adopté :

Couleur	Signification
	Contenus communs aux trois langues
	Contenus spécifiques à l'allemand
	Contenus spécifiques à l'anglais
	Contenus spécifiques au néerlandais

CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

LANGUE MODERNE I

P3

3^e PRIMAIRE

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'étude effective de la première langue moderne commence pour tous en 3^e année primaire. Cependant, il ne faut pas négliger le parcours antérieur des élèves.

En effet, comme déjà annoncé en préambule, une sensibilisation et une prise de conscience générale de phénomènes langagiers font l'objet d'un document « Éveil aux langues » distinct qui en structure la mise en œuvre de la 1^{re} année maternelle à la 2^e année primaire.

Un niveau Pré-A1 a été défini en 2018 dans le *Volume complémentaire* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). L'objectif de ce niveau est de sensibiliser les élèves à la compréhension (à l'audition et à la lecture) et à l'expression orale.

Le cours de langue en 3^e année primaire initie à ce niveau Pré-A1. Celui-ci devra être atteint en fin de 4^e année primaire et ne comprend aucun attendu pour l'expression écrite, qui ne sera abordée qu'à partir de la 5^e année primaire.

Le niveau Pré-A1 est un niveau de compétence où l'élève s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites. Il constitue un jalon intermédiaire vers le niveau A1.

L'élève de niveau Pré-A1 est un utilisateur « élémentaire » de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut reconnaître des mots familiers ;
- peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple, sur son nom, son âge et son adresse, si on l'interroge lentement et clairement ;
- peut poser des questions et répondre à des questions sur elle/lui-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites, courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée ;
- peut saluer de manière simple et utiliser des conventions sociolinguistiques élémentaires.¹⁸

En 3^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et proactif font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

18 *Volume complémentaire* du CECRL.

P3

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
3. Vie quotidienne
5. Voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
11. Météo et climat
12. Division du temps

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Les attendus sont situés au niveau de l'utilisation de mots ou expressions et phrases très courtes routinisées, d'où l'absence d'attendus grammaticaux. Au niveau des compétences, l'accent est mis sur l'expression orale et les deux types de compréhension. Aucune production écrite n'est donc attendue en 3^e et 4^e année primaire, le niveau Pré-A1 à l'écrit n'étant travaillé qu'en 5^e et 6^e année primaire.

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau Pré-A1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives au type de textes suivant**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		Informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative				
	Narrative				
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des régions ou pays dans lesquels la langue enseignée est utilisée.

P3

Savoirs



Niveau du CECRL visé en 3 ^e primaire : sensibilisation pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 3 ^e année primaire (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12). (cf. Annexe 1)	Représenter des mots et expressions de façon non verbale. Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique. Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique. Relier des mots à des représentations non verbales. Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.

Savoir-faire



Niveau du CECRL visé en 3 ^e primaire : sensibilisation pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 3 ^e année primaire (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12). (cf. Annexe 1)	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique. Sélectionner les mots et expressions adéquats. Utiliser les mots et expressions adéquats.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 3 ^e année primaire.	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris avec ou sans modèle. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.
Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, manifester sa (non-) compréhension, remédier à d'éventuelles incompréhensions. • Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. Pour plus de détails, cf. Annexe 3.	Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs. Identifier le type de support et ses caractéristiques principales. Identifier les informations essentielles dans la consigne. Discriminer les sons. Associer le non-verbal au sens du verbal.

P3

Compétences

Niveau du CECRL en 3 ^e primaire : sensibilisation pré-A1 (rien à l'écrit)	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour se présenter ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour informer ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.

P3

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message¹⁹ pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple, d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions ou de modes de vie.</p>
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message²⁰ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple, d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions ou de modes de vie.</p>

32

¹⁹ Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

²⁰ Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

Un niveau Pré-A1 a été défini en 2018 dans le *Volume complémentaire* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). L'objectif de ce niveau est de sensibiliser les élèves à la compréhension (à l'audition et à la lecture) et à l'expression orale.

Au terme de la 4^e année primaire, le cours de langue doit conduire les élèves à la maîtrise de ce niveau initié en 3^e année primaire, à l'exception de l'expression écrite qui n'est pas visée par ce niveau et qui ne sera abordée qu'à partir de la 5^e année primaire.

Le niveau Pré-A1, constitue un jalon à mi-chemin vers le niveau A1, niveau de compétence où l'élève s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites.

L'élève de niveau Pré-A1 est un utilisateur « élémentaire » de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut reconnaître des mots familiers ;
- peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, si on l'interroge lentement et clairement ;
- peut poser des questions et répondre à des questions sur elle/lui-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites, courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée ;
- peut saluer de manière simple et utiliser des conventions sociolinguistiques élémentaires.²¹

En 4^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et proactif font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 4^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
10. Nourriture et boissons
12. Division du temps

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

²¹ *Volume Complémentaire* du CECRL.

P4

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Les attendus sont situés au niveau de l'utilisation de mots ou expressions et phrases très courtes routinisées, d'où l'absence d'attendus grammaticaux. Au niveau des compétences, l'accent est mis sur l'expression orale et les deux types de compréhension. Aucune production écrite n'est donc attendue en 3^e et 4^e année primaire, le niveau Pré-A1 à l'écrit n'étant travaillé qu'en 5^e et 6^e année primaire.

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau Pré-A1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives au type de textes suivant**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		Informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative				
	Narrative				
	Argumentative				

34

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie au quotidien des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

P4

Savoirs



Niveau du CECRL visé en 4 ^e primaire : pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 4 ^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12). (cf. Annexe 1)	Représenter des mots et expressions de façon non verbale. Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique. Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique. Relier des mots à des représentations non verbales. Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.

Savoir-faire



Niveau du CECRL visé en 4 ^e primaire : pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 4 ^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12). (cf. Annexe 1) Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 4 ^e année primaire.	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique. Sélectionner les mots et expressions adéquats. Utiliser les mots et expressions adéquats. Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris avec ou sans modèle. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.
Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, manifester sa (non-) compréhension, remédier à d'éventuelles incompréhensions. • Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. Pour plus de détails, cf. Annexe 3.	Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs. Identifier le type de support et ses caractéristiques principales. Identifier les informations essentielles dans la consigne. Discriminer les sons. Associer le non-verbal au sens du verbal.

P4

Compétences

Niveau du CECRL visé en 4 ^e primaire : pré-A1 (rien à l'écrit)	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour informer ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production respecte : <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour informer ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.

P4

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message²² pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie.</p>
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message²³ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de la compréhension à travers l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie.</p>

37

22 Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

23 Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

Le cours de langue en 5^e année primaire vise le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) pour les différentes compétences, sauf l'expression écrite. Pour celle-ci, le cours de langue en 5^e année primaire vise le niveau Pré-A1 du *Volume complémentaire* du CECRL.

L'élève de niveau A1 est un utilisateur²⁴ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ;
- peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. ;
- peut répondre au même type de questions ;
- peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

En 5^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et coopératif font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau attendu pour les savoir et savoir-faire grammaticaux relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées, malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 5^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
6. Relations avec les autres
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
12. Division du temps

24 *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

P5

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives au type de textes suivant**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative				
	Narrative				
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie au quotidien des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

39

- 3. utiliser un lexique ou un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique).**

P5

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 5 ^e primaire : A1 (sauf à l'écrit : Pré-A1)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 5 ^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12). (cf. Annexe 1)	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale.</p> <p>Indiquer-reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier des mots à des représentations non verbales.</p> <p>Associer des mots ou expressions à un champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand

<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms personnels sujets. • Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, ihr, ihr, sein</i> (nominatif). • Les déterminants démonstratifs. • Les déterminants numériques cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Präsens</i> : <i>haben</i> et <i>sein</i>. <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative. • L'adjectif attribut. 	Repérer/retrouver dans un message l'élément grammatical.
--	--

Savoirs grammaticaux : Anglais

<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms personnels sujets. • Les déterminants possessifs. • Les déterminants démonstratifs. • Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Present simple</i> : formes pleines ou contractées de <i>to have/have got</i> et <i>to be</i>. <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative. • L'adjectif attribut. 	Repérer/retrouver dans un message l'élément grammatical.
--	--

40

P5

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs (*mijn, je, uw, zijn, haar*).
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- L'*OTT* : *hebben* et *zijn*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.

Repérer/retrouver dans un message l'élément grammatical.

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 5 ^e primaire : A1 (sauf à l'écrit : sensibilisation Pré-A1)	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 5 ^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12). (cf. Annexe 1)	Classer/catégoriser des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 5 ^e année primaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

P5

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs : *mein, dein, ihr, ihr, sein* (nominatif).
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numériques cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- *Präsens* : *haben* et *sein*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs.
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numériques cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- *Present simple* : formes pleines ou contractées de *to have* et *to be*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

42

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs (*mijn, je, uw, zijn, haar*).
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numériques cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- L'*OTT* : *hebben* et *zijn*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.



Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

P5



Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

Compétences

Niveau du CECRL visé en 5 ^e primaire : A1 (sauf à l'écrit : Pré-A1)	
Compétences	Attendus
 <p>COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer. 	<p>Production orale très courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer ; constituée de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés (généralement d'expressions idiomatiques et/ou routinisées). <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.</p>
 <p>COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler en interaction pour (s')informer. 	<p>Production orale très courte et simple</p> <ul style="list-style-type: none"> pour (s')informer ; constituée de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées). <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de formules de politesse et de salutations. respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.</p>

43

P5

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message²⁵ pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques.
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message²⁶ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques.

44

25 Voir les caractéristiques d'un message A1 en Annexe 3.

26 Voir les caractéristiques d'un message A1 en Annexe 3.

P5

**COMPÉTENCE 5**
Expression écrite (EE)

Intention de communication :

- écrire pour informer.

Production écrite de mots :

- pour compléter un document/ formulaire ;
- pour nommer des personnes, des lieux, des animaux ou des objets figurant sur des illustrations ou des schémas personnels ou non, à l'aide de divers outils (ex. : un manuel scolaire, un cahier d'exercices, une application numérique, un imagier, un référentiel de classe, un jeu).

Cette production écrite :

- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Le cours de langue en 6^e année primaire vise l'atteinte du niveau A2.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) pour toutes les compétences.

L'élève de niveau A2.1 est un utilisateur²⁷ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc. ;
- peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers ;
- peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases simples non articulées.²⁸

En 6^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées, malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 6^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
7. Santé et bien-être
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

27 *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

28 *Volume complémentaire* du CECRL.

P6

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux types de textes suivants**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative	X		X	
	Narrative	X			
	Argumentative				

- 3. utiliser un lexique ou un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique).**

47

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie (en incluant quelques activités culturelles et les congés) des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

P6

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 6 ^e primaire : A2.1 (sauf à l'écrit : A1)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
<ul style="list-style-type: none"> Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 6^e année primaire (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12). (cf. Annexe 1) 	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale.</p> <p>Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier des mots à des représentations non verbales.</p> <p>Associer des mots ou expressions à un (sous-champ thématique/une fonction langagière).</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> Les déclinaisons : le nominatif. Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> articles indéfinis : (<i>ke</i>)<i>ein</i> (nominatif) ; articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif). La place de l'adjectif épithète. Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> Le rejet du verbe à l'infinitif. <i>Präsens</i> : <ul style="list-style-type: none"> formes régulières et irrégulières ; les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé). <i>Imperativ</i> (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie). <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> La phrase simple affirmative. La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>). La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> justifier l'ordre ou la forme des mots dans un message ; repérer l'élément dans un message.

P6

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- L'adjectif épithète : place et invariabilité.
- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).

Le groupe verbal

- *Present simple* : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Imperative* : formes affirmative et négative (formes contractées).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative.
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier l'ordre ou la forme des mots dans un message ;
- repérer l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- La place de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).

Le groupe verbal

- *L'OTT* :
 - les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier et du pluriel).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative (*niet/geen*).
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier l'ordre ou la forme des mots dans un message ;
- repérer l'élément dans un message.

49

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 6^e primaire : A2.1 (sauf à l'écrit : A1)

Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 6 ^e année primaire (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12). (cf. Annexe 1)	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec : <ul style="list-style-type: none"> • un (sous-)champ thématique ; • une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 6 ^e année primaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats. Utiliser les mots et expressions adéquats. Relier le signifiant et le signifié.

P6

Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)

<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>
---	---

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les déclinaisons : le nominatif. • Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> - articles indéfinis : (<i>kein</i> (nominatif) ; - articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif). • La place de l'adjectif épithète. • Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rejet du verbe à l'infinitif. • <i>Präsens</i> : <ul style="list-style-type: none"> - formes régulières et irrégulières ; - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé). • <i>Imperativ</i> (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie). <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • La phrase simple affirmative. • La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>). • La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • placer l'élément correctement dans un message ; • utiliser à bon escient l'élément ; • former correctement en production ; • déduire de l'élément une ou plusieurs informations.
---	--

50

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'adjectif épithète : place et invariabilité. • Les pronoms personnels compléments. • Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Present simple</i> : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes. • <i>Imperative</i> : formes affirmative et négative (formes contractées). <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • La phrase simple affirmative. • La phrase simple négative. • La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • placer l'élément correctement dans un message ; • utiliser à bon escient l'élément ; • former correctement en production ; • déduire de l'élément une ou plusieurs informations.
---	--

P6

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- La place de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).

Le groupe verbal

- Le rejet du verbe à l'infinitif.
- L'*OTT* :
 - les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier et du pluriel).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative (*niet/geen*).
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- placer l'élément correctement dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire stratégiques

- Stratégies liées à la production orale :
 - planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions.
- Stratégies liées à la production écrite :
 - planifier, exécuter, relire sa production, remédier.
- Stratégies liées à la réception :
 - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses.

Pour plus de détails, cf. Annexe 3

Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.

Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.

Identifier les informations essentielles dans la consigne.



Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.

Discriminer les sons.



Associer le non-verbal au sens du verbal.

P6

Compétences

Niveau du CECRL visé en 6 ^e primaire : A2.1 (sauf à l'écrit : A1)	
Compétences	Attendus
<p> COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale très courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour informer et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases simples juxtaposées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.</p>
<p> COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale très courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou faire agir ; • constituée essentiellement de phrases simples juxtaposées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.</p>

P6

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message²⁹ pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures.
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message³⁰ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures.

53

²⁹ Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 3.

³⁰ Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 3.

P6

**COMPÉTENCE 5**
Expression écrite (EE)

Intentions de communication :

- écrire pour informer ;
- écrire pour faire agir.

Production écrite très courte :

- constituée de mots isolés, énoncés très courts juxtaposés (généralement constitués d'expressions idiomatiques) et/ou de phrases très simples adaptées de modèles ;
- pour nommer des personnes, des lieux, des animaux ou des objets figurant sur des illustrations ou des schémas personnels ou non, à l'aide de divers outils (ex. : un manuel scolaire, un cahier d'exercices, une application numérique, un imagier, un référentiel de classe, un jeu) ;
- pour donner des instructions très brèves.

Cette production écrite :

- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique aux médias numériques les plus courants.	Nommer et identifier les médias numériques les plus courants.

Savoir-faire	Attendus
Outil linguistique numérique.	Effectuer une recherche lexicale (mot ou expression) au travers d'un dictionnaire numérique.
Utiliser adéquatement le clavier.	Appliquer les commandes adéquates pour produire un écrit sur un support numérique, dans la langue moderne étudiée.
Paramétrer une interface.	Modifier la langue d'une interface.

Compétences	Attendus
Expressions écrite et orale	
Production et traitement des contenus multimédias.	Production numérique multimédia intégrant image, son et texte écrit ou oral, à l'aide d'un ou plusieurs outils mis à disposition.

Le cours de langue en 1^{re} année secondaire vise le niveau A2.2. À ce niveau, l'élève est un utilisateur³¹ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des phrases simples juxtaposées ou éventuellement articulées et des expressions fréquemment utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne ;
- peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ;
- peut décrire avec des moyens simples quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple.

En 1^{re} année secondaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un contrôle de structures simples, malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message.

L'orthographe de l'utilisateur est relativement exacte en ce qui concerne les mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé.

Les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1) seront abordés lors de la 1^{re} année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

31 *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.*

S1

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.2, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	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	X	
	Explicative	X		X	
	Narrative	X			
	Argumentative				

56

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels typiques dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée (personnages célèbres, traditions, moyens de transport).

- 3. utiliser un dictionnaire traductif** (en version papier ou numérique).

S1

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 1 ^{re} secondaire : A2.2	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 1 ^{re} année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-) champ thématique.</p> <p>Indiquer/reconnaitre des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>L'orthographe et la prononciation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux. <p><u>Le groupe nominal</u> (les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> - articles indéfinis : (<i>kein</i> ; - articles définis : <i>der, die, das</i>. • L'accord de l'adjectif épithète. • Les pronoms personnels sujets. • Les pronoms personnels compléments. • Les déterminants possessifs et démonstratifs. • Le mot interrogatif <i>wer, wen, wem</i>. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'expression <i>möchte</i> + infinitif. • Les auxiliaires de mode <i>können, dürfen, mögen, wollen, müssen</i> : sens et règles d'emploi (élargissement de la conjugaison lors de l'apprentissage des différents temps). • <i>Präsens</i> : les verbes pronominaux réfléchis. • <i>Präteritum</i> : <i>haben</i> et <i>sein</i>. • <i>Perfekt</i> : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). <p><u>La phrase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'ordre des compléments non pronominalisés. • Les prépositions régissant un seul cas (accusatif, datif). • Les prépositions mixtes (accusatif, datif). • L'inversion. • La proposition coordonnée (<i>und, aber, oder, denn</i>). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifier les modifications orthographiques et leur prononciation ; • justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; • repérer l'élément dans un message ; • identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *must* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- L'expression *would like to*.
- *Present simple* : les verbes pronominaux réfléchis.
- *Present continuous* (pour les actions en progression).
- *Simple past* : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La proposition coordonnée (*and, but, or*).
- La proposition subordonnée introduite par *because*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et leur prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'accord de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels sujets et compléments directs pour les choses.
- Les déterminants possessifs (*ons, onze, jullie/je, hun*).

Le groupe verbal

- L'expression *zou graag* + infinitif.
- Les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen* : sens et règles d'emploi.
- L'*OTT* :
 - les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen* ;
 - les verbes pronominaux réfléchis.
- L'*OVT* : *hebben* et *zijn*.
- Le *VTT* : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

La phrase

- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- L'inversion.
- La proposition coordonnée (*maar, en, of, want*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et leur prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

S1

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 1 ^{re} secondaire : A2.2	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
<p>Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 1^{re} année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.</p> <p>Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 1^{re} année secondaire.</p>	<p>Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier le signifiant et le signifié.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

(les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)

- Les déterminants :
 - articles indéfinis : (*kein*) ;
 - articles définis : *der, die, das*.
- L'accord de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- Le mot interrogatif *wer, wen, wem*.

Le groupe verbal

- L'expression *möchte* + infinitif.
- Les auxiliaires de mode *können, dürfen, mögen, wollen, müssen* : sens et règles d'emploi (élargissement de la conjugaison lors de l'apprentissage des différents temps).
- *Präsens* : les verbes pronominaux réfléchis.
- *Präteritum* : *haben* et *sein*.
- *Perfekt* : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

La phrase

- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- Les prépositions régissant un seul cas (accusatif, datif).
- Les prépositions mixtes (accusatif, datif).
- L'inversion.
- La proposition coordonnée (*und, aber, oder, denn*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *must* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- L'expression *would like to*.
- *Present continuous* (pour les actions en cours).
- *Simple past* : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La proposition coordonnée (*and, but, or*).
- La proposition subordonnée introduite par *because*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'accord de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels sujets et compléments directs pour les choses.
- Les déterminants possessifs (*ons, onze, jullie/je, hun*).

Le groupe verbal

- L'expression *zou graag* + infinitif.
- Les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen* : sens et règles d'emploi.
- L'*OTT* :
 - les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen*.
 - les verbes pronominaux réfléchis.
- L'*OVT* : *hebben* et *zijn*.
- Le *VTT* : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

La phrase

- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- L'inversion.
- La proposition coordonnée (*maar, en, of, want*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire stratégiques

- Stratégies liées à la production orale :
 - planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions.
- Stratégies liées à la production écrite :
 - planifier, exécuter, relire sa production, remédier.
- Stratégies liées à la réception :
 - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses.

Pour plus de détails, cf. Annexe 3.

Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.

Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.

Identifier les informations essentielles dans la consigne.



Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.

Discriminer les sons.

Associer le non-verbal au sens du verbal.

S1

Compétences

Niveau du CECRL visé en 1 ^{re} secondaire : A2.2	
Compétences	Attendus
<p> COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour informer et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases courtes, simples, juxtaposées ou éventuellement articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte les caractéristiques définies dans l'annexe 3 en utilisant, au besoin, les stratégies adéquates. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.
<p> COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases courtes, simples, juxtaposées ou éventuellement articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.

S1


COMPÉTENCE 3
Compréhension à l'audition (CA)

Intentions de communication :

- écouter un message³² pour s'informer ou informer ;

- écouter un message pour agir ou pour faire agir ;

- écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.

Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.



Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

32 Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 3.

S1

<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message³³ pour (s')informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique et notamment littéraire ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
<p> COMPÉTENCE 5 Expression écrite (EE)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrire pour (s')informer ; écrire pour faire agir. 	<p>Production écrite de textes courts, suivis et éventuellement articulés sous forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> narration et description constituées de phrases simples et courtes ; instructions constituées de phrases simples et courtes. <p>Cette production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

64

33 Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 3.

S1

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique à une messagerie électronique.	Utiliser adéquatement en contexte les termes spécifiques, par exemple, email, expéditeur, destinataire, objet, pièce jointe, boîte de réception, émoticône.

Savoir-faire	Attendus
Identité numérique.	Épeler une adresse électronique (messagerie, site) ou un pseudo.
Préparer une recherche à l'aide d'un outil numérique.	Gérer ses ressources lexicales via une application.

Compétences	Attendus
Compréhension à la lecture	
Recherche d'information dans un contenu numérique (site web, interface, message).	<p>Identification de l'onglet à visiter selon l'information recherchée.</p> <p>Extraction d'un contenu électronique (site web, interface, courriel, document PDF) de la ou des informations pertinentes, par le biais de la fonction « recherche ».</p> <p>Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information, à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.</p>
Expression écrite	
Communication numérique.	<p>Production d'un message écrit numérique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • intégrant les caractéristiques typiques des différents genres numériques ; • respectant les marqueurs de correction sociolinguistiques.
Compréhension à l'audition	
<p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message pour s'informer ou informer quelqu'un ; • écouter un message pour agir ou pour faire agir quelqu'un. 	Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information, à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.

Le cours de langue en 2^e année secondaire vise le niveau B1.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

L'élève de niveau B1.1 est un utilisateur³⁴ indépendant de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard sur des sujets familiers en lien avec la sphère personnelle, familiale et sociale, en lien avec la vie culturelle et avec les sujets concrets de la vie courante, y compris des récits courts ;
- peut interagir dans la majorité des situations susceptibles de se produire dans la vie courante ;
- peut faire une description non complexe de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt ;
- peut raconter un événement et décrire un rêve, un espoir ou une ambition.

En 2^e année secondaire, les erreurs qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part d'un interlocuteur bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un usage correct d'un répertoire de mots et expressions courants, même si des erreurs importantes peuvent encore se produire quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

L'utilisateur fait montre d'une bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 2^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
12. Division du temps

³⁴ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

S2

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau B1.1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X	X	X	X
	Explicative	X	X	X	X
	Narrative	X	X		
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels (personnages célèbres, traditions, mets et boissons) et modes de vie typiques des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

- 3. utiliser un dictionnaire traductif** (en version papier ou numérique).

S2

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : B1.1	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire suffisant, relatif aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle, familiale et sociale de base des sujets concrets liés aux intérêts des jeunes et de leurs proches.	<p>Représenter de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Indiquer/reconnaitre des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>Le groupe nominal</u> (les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Präsens</i> : les verbes pronominaux réciproques. • <i>Präteritum</i> : <ul style="list-style-type: none"> - les verbes réguliers et règles d'orthographe ; - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré. • <i>Perfekt</i> (approfondissement) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). • Futur : <ul style="list-style-type: none"> - l'expression du futur avec le présent : formes et règles d'emploi ; - l'expression du futur 1 (avec <i>werden</i>) : formes et règles d'emploi. <p><u>La phrase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés. • Les prépositions régissant un seul cas (génitif). • La subordonnée introduite par <i>dass, weil, wenn et als</i>. • La proposition infinitive de but introduite par <i>um ... zu</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifier les modifications orthographiques ; • justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; • repérer l'élément dans un message ; • identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les déterminants indéfinis : *some/any, much/many/a lot of*.
- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- *Present simple* : les verbes pronominaux réciproques.
- *Past continuous* (pour les actions en progression dans le passé).
- *Simple past* (approfondissement) : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La subordonnée avec ou sans *that*, introduite par *when*.
- La proposition infinitive de but introduite par *to*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- Les verbes pronominaux réciproques.
- L'OVT :
 - verbes réguliers ;
 - verbes irréguliers, y compris les auxiliaires de mode (en fonction du lexique abordé).
- Le VTT (**approfondissement**) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- Le futur :
 - expression du futur avec *zullen (OToekT)* et/ou *gaan* (formation et usage).

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La proposition subordonnée introduite par *dat, omdat, toen, als, wanneer*.
- La proposition infinitive de but (*om ... te*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

S2

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : B1.1	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
<p>Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 2^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.</p> <p>Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 2^e année secondaire.</p>	<p>Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier le signifiant et le signifié.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>

Savoir-faire grammaticaux : Allemand	
<p>Le groupe nominal (les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité. <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Präsens</i> : les verbes pronominaux réciproques. • <i>Präteritum</i> : <ul style="list-style-type: none"> - les verbes réguliers et règles d'orthographe ; - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré. • <i>Perfekt (approfondissement)</i> : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). • Futur : <ul style="list-style-type: none"> - l'expression du futur avec le <i>Präsens</i> : formes et règles d'emploi ; - l'expression du futur 1 (avec <i>werden</i>) : formes et règles d'emploi. <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés. • Les prépositions régissant un seul cas (génitif). • La subordonnée introduite par <i>dass, weil, wenn</i> et <i>als</i>. • La proposition infinitive de but introduite par <i>um ... zu</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ; • placer les différents éléments correctement dans la phrase ; • utiliser à bon escient l'élément dans un message ; • déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les déterminants indéfinis : *some/any, much/many/a lot of*.
- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- *Present simple* : les verbes pronominaux réciproques.
- Futur : l'expression du futur avec le *present continuous, will/be going to*.
- *Past continuous* (pour les actions en progression dans le passé).
- *Simple past (approfondissement)* : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La subordonnée avec ou sans *that*, introduite par *when*.
- La proposition infinitive de but introduite par *to*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- Les verbes pronominaux réciproques.
- L'OVT :
 - verbes réguliers ;
 - verbes irréguliers, y compris les auxiliaires de mode (en fonction du lexique abordé).
- Le VTT (**approfondissement**) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- Le futur :
 - expression du FUTUR avec :
 - l'OTT ;
 - *zullen (OToekT)* ;
 - *gaan* (formation et usage).

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La proposition subordonnée introduite par *dat, omdat, toen, als, wanneer*.
- La proposition infinitive de but (*om ... te*).


Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.



S2

Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

Compétences

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : B1.1	
Compétences	Attendus
<p> COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement de structures simples et complexes. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

S2

<p> COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases courtes, articulées, simples et complexes. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions (exemples : répliques simples, compte rendu, description) ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques définies dans l'annexe 3 en utilisant, au besoin, les stratégies adéquates. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.
<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message³⁵ pour (s')informer ; <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message pour agir ou pour faire agir ; <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, un schéma à annoter, une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une histoire.</p> <p>Production :</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification des consignes, instructions ou injonctions pertinente par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ; • non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction. <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ; • de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; • de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

73

35 Voir les caractéristiques d'un message B1.1 en Annexe 3.

S2

**COMPÉTENCE 4**
Compréhension à la lecture (CL)

Intentions de communication :

- lire un message³⁶ pour (s')informer ;
- lire un message pour agir et faire agir ;
- lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, un schéma à annoter, une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une histoire.

Production :

- verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification pertinente des consignes, instructions ou injonctions par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ;
- non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.

Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, et notamment littéraire, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

**COMPÉTENCE 5**
Expression écrite (EE)

Intentions de communication :

- écrire pour (s')informer ;
- écrire pour faire agir.

Production de textes suivis, simples et articulés sous forme de :

- narration et description constituées de phrases simples et courtes ;
- commentaire de publication en ligne constitué de phrases simples et courtes ;
- instruction constituée de phrases simples et courtes.

Cette production écrite :

- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :

- respecte l'interlocuteur ;
- permet une compréhension sans équivoque.

36 Voir les caractéristiques d'un message B1.1 en Annexe 3.

S2

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique au réseau.	Nommer et identifier du matériel, des périphériques, des types de logiciel ou d'application et leurs fonctions principales. Reconnaitre les menus et commandes principales dans un logiciel ou une application configuré dans la langue étrangère (traitement de texte).

Savoir-faire	Attendus
Outil linguistique numérique.	Poser un choix pertinent parmi plusieurs alternatives proposées par le correcteur d'orthographe ou de grammaire d'un traitement de texte. Poser un choix pertinent parmi plusieurs traductions possibles d'un groupe de mots ou d'une proposition suggéré par un outil en ligne.
Préparer une recherche à l'aide d'un outil numérique.	Déterminer des mots clés/combinaisons de mots clés pour effectuer une recherche. Choisir parmi des mots clés suggérés par un moteur de recherche. Sélectionner un contenu à priori pertinent parmi les résultats proposés par un moteur de recherche.

Compétences	Attendus
Expression écrite	
Communication numérique.	Production d'un message écrit numérique intégrant les caractéristiques typiques du genre (courriel, texto, messagerie instantanée, post sur forum ou réseau social).
Expression orale (en et sans interaction)	
Communication numérique.	Production d'un message oral à l'aide d'un support numérique (message vocal ou audiovisuel sur un réseau social, via une application spécifique, sur une plateforme...).

Le cours de langue en 3^e année secondaire initie au niveau B1.2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

À ce stade d'initiation au niveau B1.2, l'élève est un utilisateur³⁷ indépendant de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie courante en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant ;
- peut interagir dans la majorité des situations susceptibles de se produire dans la vie courante ;
- peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il/elle a vécu et expliquer pourquoi il/elle ressent ces sentiments ;
- peut raconter un évènement (en respectant la chronologie), une expérience, un rêve, un espoir ou une ambition.

En 3^e année secondaire, les erreurs qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part d'un interlocuteur bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un usage correct d'un répertoire de mots et expressions courants, même si des erreurs importantes peuvent encore se produire quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

L'utilisateur fait montre d'une bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

37 *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

S3

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs liés à ce stade d'initiation au niveau B1.2, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X	X	X	X
	Explicative	X	X	X	X
	Narrative	X	X		
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels (personnages célèbres, repères géographiques et touristiques, traditions, systèmes scolaires, sports et loisirs) typiques des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

- 3. utiliser un dictionnaire traductif ou explicatif (en version papier ou numérique).**

S3

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation au niveau B1.2	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire suffisant, relatif aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et sociale, des sujets concrets de la vie courante.	<p>Représenter de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Indiquer/reconnaitre des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>Le groupe nominal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms possessifs. • Les pronoms démonstratifs. • Le mot interrogatif <i>welch</i>. • Le superlatif : adjectif et adverbe. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sollen</i> + infinitif pour exprimer un conseil. • Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples. • <i>Präteritum</i> (approfondissement) : <ul style="list-style-type: none"> - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré. <p><u>La phrase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les négations complexes (<i>nicht mehr, kein mehr, noch nicht, noch kein</i>). • La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination. • La subordonnée relative introduite par <i>der, die</i> ou <i>das</i>. • La proposition infinitive avec <i>ohne ... zu, anstatt ... zu</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifier les modifications orthographiques ; • justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; • repérer l'élément dans un message ; • identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Should* pour exprimer un conseil.
- *Present perfect simple* (usage de base) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives.

La phrase

- Les négations complexes (*not yet, no more, not anymore, no longer, not any longer*).
- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *that, who* ou *which*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Zou moeten* pour exprimer un conseil.
- Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples.
- L'OVT (**approfondissement**) :
- les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La négation complexe (*niet meer, nog niet, geen meer, nog geen*).
- La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *die* ou *dat*.
- La proposition infinitive avec *om ... te, door ... te, zonder ... te, in plaats van*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

S3

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation au niveau B1.2	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
<p>Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 3^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.</p> <p>Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 3^e année secondaire.</p>	<p>Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier le signifiant et le signifié.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>

Savoir-faire grammaticaux : Allemand	
<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms possessifs. • Les pronoms démonstratifs. • Le mot interrogatif <i>welch</i>. • Le superlatif : adjectif et adverbe. <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sollen</i> + infinitif pour exprimer un conseil. • Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples. • <i>Präteritum</i> (approfondissement) : <ul style="list-style-type: none"> - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré. <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les négations complexes (<i>nicht mehr, kein mehr, noch nicht, noch kein</i>). • La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination. • La subordonnée relative introduite par <i>der, die</i> ou <i>das</i>. • La proposition infinitive avec <i>ohne ... zu, anstatt ... zu</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ; • placer les différents éléments correctement dans la phrase ; • utiliser à bon escient l'élément dans un message ; • déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Should* pour exprimer un conseil.
- *Present perfect simple* (usage de base) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives.
- Futur : l'expression du futur avec le *present continuous*, *will/be going to*.

La phrase

- Les négations complexes (*not yet, no more, not anymore, no longer, not any longer*).
- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *that, who* ou *which*.
- La proposition infinitive de but introduite par *to*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Zou moeten* pour exprimer un conseil.
- Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples.
- L'OVT (**approfondissement**) :
- les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La négation complexe (*niet meer, nog niet, geen meer, nog geen*).
- La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *die* ou *dat*.
- La proposition infinitive avec *om ... te, door ... te, zonder ... te, in plaats van*.


Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

S3

Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

Compétences

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation au niveau B1.2	
Compétences	Attendus
<p> COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer (raconter, décrire, expliquer) ; parler pour faire agir (donner des injonctions, des conseils) ; parler pour exprimer des opinions et/ou des sentiments. 	<p>Production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer et/ou pour faire agir, pour exprimer des opinions et/ou des sentiments ; constituée de phrases articulées, simples et complexes. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

82

S3



COMPÉTENCE 2
Expression orale en interaction (EOEI)

Intentions de communication :

- parler en interaction pour s'informer et informer autrui ;
- parler pour faire agir ;
- parler pour exprimer des opinions et/ou des sentiments.

Production orale :

- pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir, pour exprimer des opinions et/ou des sentiments ;
- constituée de phrases articulées, simples et complexes.

Cette production orale :

- prend la forme :
 - de réponses adéquates à des questions (ex. : répliques simples, compte rendu d'évènements, description, explication) ;
 - de questions ;
 - d'injonctions ;
 - de formules de politesse et de salutations.
- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :

- respecte l'interlocuteur ;
- permet une compréhension sans équivoque.

S3



COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)

Intentions de communication :

- écouter un message³⁸ pour (s')informer et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ;
- écouter un message pour agir ou pour faire agir ;
- écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification pertinente des informations, opinions et sentiments par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, d'un schéma, d'une liste, de phrases, d'un résumé en français comprenant les points principaux et détails importants d'une histoire, d'un récit ou d'un témoignage ou du plan général d'un exposé relativement court et illustré.

Production :

- soit verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification pertinente d'une suite de consignes, d'instructions ou d'injonctions par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ;
- soit non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes, d'instructions ou d'injonctions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension du message.

Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique (y compris littéraire), de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

38 Voir les caractéristiques d'un message B1.2 en Annexe 3.

S3

**COMPÉTENCE 4**
Compréhension à la lecture (CL)

Intentions de communication :

- lire un message³⁹ pour (s')informer et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ;
- lire un message pour agir et faire agir ;
- lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification pertinente des informations, opinions et sentiments par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, d'un schéma, d'une liste, de phrases, d'un résumé en français comprenant les points principaux et détails importants d'une histoire, d'un récit ou d'un témoignage ou du plan général d'un exposé relativement court et illustré.

Production :

- soit verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification pertinente d'une suite de consignes, d'instructions ou d'injonctions par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ;
- soit non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes, d'instructions ou d'injonctions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension du message.

Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique (y compris littéraire), de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

**COMPÉTENCE 5**
Expression écrite (EE)

Intentions de communication :

- écrire pour (s')informer ;
- écrire pour faire agir ;
- exprimer des opinions ou des sentiments.

Productions de textes suivis, simples et articulés sous forme de :

- narrations et descriptions ;
- commentaires de publication en ligne ;
- instructions.

Ces productions écrites :

- respectent les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :

- respecte l'interlocuteur ;
- permet une compréhension sans équivoque.

39 Voir les caractéristiques d'un message B1.2 en Annexe 3.

S3

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique.	Reconnaitre les menus et quelques commandes dans un logiciel ou une application configuré dans la langue étrangère (production multimédia ou outil de communication ou de collaboration).

Compétences	Attendus
Expression écrite	
Outil de collaboration : participer au sein d'un espace collaboratif numérique en entretenant une relation sociale de qualité.	Collaboration sur un contenu numérique au moyen d'un dispositif synchrone ou asynchrone (ex. : écriture collaborative, carte mentale).
Expression orale en interaction ou sans interaction	
Prévenir et limiter les risques de déséquilibre social et psychologique de la personne (cyberdépendance, cyberattaque, cyberharcèlement, cyberintimidation...).	Production de conseils relatifs à un usage mesuré des outils numériques, comme par exemple, les jeux ou les réseaux sociaux.

LANGUE MODERNE II

LM II	Compétences	S2		S3
	EOSI	A1	A2.1	A2.2
EOEI				
CA				
CL				
EE				

S2

2^e SECONDAIRE

87

Le cours de langue moderne II en 2^e année secondaire vise **l'initiation** au niveau A2.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Ce niveau ne sera maîtrisé complètement qu'au cours de la 3^e année secondaire. Le niveau A1 sera atteint très rapidement en début d'apprentissage, compte tenu du développement cognitif des élèves et du fait qu'il s'agit d'une seconde langue étrangère.

L'élève de niveau A2.1 est un utilisateur⁴⁰ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc. ;
- peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers ;
- peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.⁴¹

En 2^e année secondaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et coopératif font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

⁴⁰ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

⁴¹ *Volume complémentaire* du CECRL.

En production orale et écrite, le niveau grammatical attendu relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées, malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 5), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

88

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 8).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux types de textes suivants**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	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	X	X
	Explicative	X		X	X
	Narrative	X			
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie (en incluant quelques activités culturelles et les congés) des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

- 3. utiliser un lexique ou un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique).**

S2

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : A1 et initiation au niveau A2.1	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire (tous sauf 7). (cf. Annexe 5)	Représenter des mots et expressions de façon non verbale. Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière. Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière. Relier des mots à des représentations non verbales. Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée. Associer des mots ou expressions à un sous-champ thématique/une fonction langagière.

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>L'orthographe et la prononciation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux. <p><u>Le groupe nominal</u> (les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> - articles indéfinis : <i>(k)ein</i> ; - articles définis : <i>der, die, das</i>. • L'adjectif attribut. • Les pronoms personnels sujets. • Les déterminants possessifs et démonstratifs. • Le mot interrogatif <i>wer</i>. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les auxiliaires de mode <i>können, dürfen, mögen, müssen, wollen</i> : sens et règles d'emploi. • <i>Präsens</i> : <ul style="list-style-type: none"> - <i>haben</i> et <i>sein</i> ; - formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé) ; - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ; - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé). • <i>Imperativ</i> (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie). <p><u>La phrase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La phrase simple : <ul style="list-style-type: none"> - avec ou sans inversion ; - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ; - négative. • Le choix de la négation <i>nicht</i> ou <i>kein</i>. • L'ordre des compléments non pronominalisés. • Les prépositions régissant un seul cas en fonction du contexte abordé (accusatif, datif). • Les prépositions mixtes en fonction du contexte abordé. • La proposition coordonnée avec <i>und, aber, oder, denn</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifier les modifications orthographiques et de prononciation ; • justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; • repérer l'élément dans un message ; • identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut, l'adjectif épithète : place et invariabilité.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *have to* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- *Present simple* :
 - *to be, to have* ;
 - les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Present continuous* (pour les actions en cours) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Imperative* : formes affirmative et négative (formes contractées).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et de prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.

Le groupe verbal

- L'OTT :
 - *hebben* et *zijn* et les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les auxiliaires de mode *kunnen, mogen, moeten* : sens et règles d'emploi ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier, du pluriel et forme polie).

La phrase

- La phrase simple :
 - avec ou sans inversion ;
 - affirmative ;
 - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ;
 - négative avec *niet* ou *geen*.
- La proposition coordonnée avec *maar, en, of, want*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et de prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

S2

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : A1 et initiation au niveau A2.1	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 5).	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

(les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)

- Les déterminants :
 - articles indéfinis : *(k)ein* ;
 - articles définis : *der, die, das*.
- L'adjectif attribut.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- Le mot interrogatif *wer*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *können, dürfen, mögen, müssen, wollen* : sens et règles d'emploi.
- *Präsens* :
 - *haben* et *sein* ;
 - formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé).
- *Imperativ* (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie).

La phrase

- La phrase simple :
 - avec ou sans inversion ;
 - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ;
 - négative.
- Le choix de la négation *nicht* ou *kein*.
- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- Les prépositions régissant un seul cas en fonction du contexte abordé (accusatif, datif).
- Les prépositions mixtes en fonction du contexte abordé.
- La proposition coordonnée avec *und, aber, oder, denn*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer à bon escient l'élément dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut, l'adjectif épithète : place et invariabilité.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *must* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- *Present simple* :
 - *to be, to have* ;
 - les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Present continuous* (pour les actions en cours) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Imperative* : formes affirmative et négative (formes contractées).

La phrase

- La proposition coordonnée avec *and, but, or*.
- La proposition subordonnée avec *because*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer à bon escient l'élément dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.

Le groupe verbal

- L'*OTT* :
 - *hebben* et *zijn* et les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les auxiliaires de mode *kunnen, mogen, moeten* : sens et règles d'emploi ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier, du pluriel et forme polie).

La phrase

- La phrase simple :
 - avec ou sans inversion ;
 - affirmative ;
 - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ;
 - négative avec *niet* ou *geen*.
- La proposition coordonnée avec *maar, en, of, want*.



Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer à bon escient dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.


S2

Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 7.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

Compétences



Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : A1 et initiation au niveau A2.1	
Compétences	Attendus
 <p>COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement de phrases courtes, simples et juxtaposées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.
 <p>COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement de phrases courtes, simples et juxtaposées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

S2

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message⁴² pour (s')informer ; écouter un message pour agir ou pour faire agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
--	--

⁴² Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 7.

S2

<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message⁴³ pour (s')informer ; lire un message pour agir ou faire agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique et notamment littéraire ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
<p> COMPÉTENCE 5 Expression écrite (EE)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrire pour (s')informer ; écrire pour faire agir. 	<p>Production écrite de textes courts, suivis et éventuellement articulés sous forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> évoqueries, au présent, d'habitudes et descriptions constituées de phrases simples et courtes ; instructions constituées de phrases simples et courtes. <p>Cette production écrite respecte :</p> <ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

43 Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 7.

S2

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique aux médias numériques les plus courants.	Nommer et identifier les médias numériques les plus courants.

Savoir-faire	Attendus
Identité numérique.	Épeler une adresse électronique (messagerie, site) ou un pseudo.
Outil linguistique numérique.	Effectuer une recherche lexicale (mot ou expression) au travers d'un dictionnaire numérique.
Utiliser adéquatement le clavier.	Appliquer les commandes adéquates pour produire un écrit sur un support numérique, dans la langue moderne étudiée.
Paramétrer une interface.	Modifier la langue d'une interface.

Compétences	Attendus
Expression écrite	
Production et traitement des contenus multimédias.	Production numérique multimédia intégrant image, son et texte écrit ou oral, à l'aide d'un ou plusieurs outils mis à disposition.
Expression orale (en et sans interaction)	
Communication numérique.	Production d'un message oral à l'aide d'un support numérique (message vocal ou audiovisuel sur un réseau social, via une application spécifique, sur une plateforme...).

Le cours de langue en 3^e année secondaire vise le niveau A2.2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

L'élève de niveau A2.2 est un utilisateur⁴⁴ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des phrases simples juxtaposée ou éventuellement articulées et des expressions fréquemment utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne ;
- peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ;
- peut décrire avec des moyens simples quelqu'un ou quelque chose et raconter un évènement simple.

En 3^e année secondaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un contrôle de structures simples, malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message.

L'orthographe de l'utilisateur est relativement exacte en ce qui concerne les mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 5), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

⁴⁴ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

S3

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 8).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.2, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	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	X	
	Explicative	X		X	
	Narrative	X			
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels typiques dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée (personnages célèbres, traditions, moyens de transport).

99

- 3. utiliser un dictionnaire traductif** (en version papier ou numérique).

S3

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation A2.2	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 5), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	<p>Représenter de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Indiquer/reconnaitre des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>Le groupe nominal</u> (les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> - articles indéfinis ; - articles définis. • Adjectif épithète : place et accord. • Les déterminants possessifs et démonstratifs. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les auxiliaires de mode <i>wollen, mögen, möchten</i> : sens et règles d'emploi. • <i>Präteritum</i> : <i>haben</i> et <i>sein</i>. • <i>Perfekt</i> : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifier les modifications orthographiques ; • justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; • repérer l'élément dans un message ; • identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants indéfinis *some/any, much/many/a lot of*.

Le groupe verbal

- L'expression du souhait *would like to*.
- *Simple past* : les formes affirmatives (verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré), négatives (formes contractées) et interrogatives.

La phrase

- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Adjectif épithète : place et accord.
- Les pronoms personnels compléments directs.

Le groupe verbal

- L'OVT : *hebben* et *zijn*.
- Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé) et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- L'expression du souhait *zou/zouden graag*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 3^e secondaire : sensibilisation A2.2

Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 5), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

Le groupe nominal

(les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)

- Les déterminants :
 - articles indéfinis ;
 - articles définis.
- Adjectif épithète : place et accord.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *wollen, mögen, möchten* : sens et règles d'emploi.
- *Präteritum* : *haben* et *sein*.
- *Perfekt* : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants indéfinis *some/any, much/many/a lot of*.

Le groupe verbal

- L'expression du souhait *would like to*.
- *Simple past* : les formes affirmatives (verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré), négatives (formes contractées) et interrogatives.

La phrase

- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.
- L'ordre des compléments.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles de conjugaison ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Adjectif épithète : place et accord.
- Les pronoms personnels compléments directs.

Le groupe verbal

- L'*OVT* : *hebben* et *zijn*.
- Le *VTT* : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé) et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- L'expression du souhait *zou/zouden graag*.


Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles de conjugaison ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

S3



Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 7</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

Compétences

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation A2.2	
Compétences	Attendus
 <p>COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement des deux types de phrases suivants : <ul style="list-style-type: none"> courtes, simples et juxtaposées ; courtes, simples et articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

103



S3

<p> COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour (s')informer ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement des deux types de phrases suivants : <ul style="list-style-type: none"> - courtes, simples et juxtaposées ; - courtes, simples et articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.
<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message⁴⁵ pour (s')informer ; • écouter un message pour agir ou pour faire agir ; • écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification d'informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ; • de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; • de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

104

45 Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 7.

S3

<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message⁴⁶ pour (s')informer ; <ul style="list-style-type: none"> lire un message pour agir ou faire agir ; <ul style="list-style-type: none"> lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, et notamment littéraire, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
<p> COMPÉTENCE 5 Expression écrite (EE)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrire pour (s')informer ; écrire pour faire agir. 	<p>Production écrite de textes courts, suivis et éventuellement articulés sous forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> narration et description constituées de phrases simples et courtes ; instructions constituées de phrases simples et courtes. <p>Cette production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

105

46 Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 7.

S3

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique à une messagerie électronique.	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes spécifiques, par exemple, email, expéditeur, destinataire, objet, pièce jointe, boîte de réception, émoticône.

Savoir-faire	Attendus
Préparer une recherche à l'aide d'un outil numérique.	Gérer ses ressources lexicales via une application.

Compétences	Attendus
Compréhension à la lecture	
Recherche d'information dans un contenu numérique (site web, interface, message).	<p>Identification de l'onglet à visiter selon l'information recherchée.</p> <p>Extraction d'un contenu électronique (site web, interface, courriel, document PDF) de la ou des informations pertinentes par le biais de la fonction « recherche ».</p> <p>Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.</p>
Expression écrite	
Communication numérique.	Production d'un message écrit numérique intégrant les caractéristiques typiques du genre (blog).
Compréhension à l'audition	
Intentions de communication : <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message pour s'informer ou informer quelqu'un ; • écouter un message pour agir ou pour faire agir quelqu'un. 	Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information, à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.
Expression orale (en et sans interaction)	
Communication numérique.	Production d'un message oral à l'aide d'un support numérique (message vocal ou audiovisuel sur un réseau social, via une application spécifique, sur une plateforme...).

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

Éléments essentiels du curriculum de tronc commun, les domaines transversaux 6, 7 et 8 définissent des apprentissages à développer via les contenus répertoriés dans l'ensemble des référentiels disciplinaires.

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constituent le premier de ces trois domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il passe également par le développement d'aptitudes telles que l'habilité à la planification, à l'organisation, à l'analyse, à la communication, au travail individuel ou collaboratif et donc à la gestion de groupes.


Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à l'aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une gestion efficace du temps et de l'information de manière individuelle et en groupe. Cette gestion de son propre apprentissage suppose également d'être capable de s'autoévaluer. Il s'agit de rendre l'élève capable de tirer des enseignements de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la motivation et la confiance en soi, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses affinités.

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum de tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir, cette capacité étant conçue dans la perspective large et à long terme de la « construction de sa vie ».

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Les trois domaines se nourrissent en effet les uns et les autres, avec des zones non négligeables de recouvrements. À titre d'exemple, « l'esprit d'entreprendre » bénéficie des habiletés développées dans le registre de « l'apprendre à apprendre et poser des choix » et réciproquement.

Les six visées transversales qui permettent de couvrir l'ensemble des apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 sont les suivantes :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.



Se connaître
et s'ouvrir
aux autres

Se connaître et s'ouvrir aux autres requièrent de développer une conscience de soi et de l'autre, du temps et de l'espace ainsi que du collectif.

Au travers du cours de langue moderne, les élèves développent leur compétence interculturelle, c'est-à-dire la capacité de se comprendre les uns les autres par-delà toutes les barrières culturelles, comme le souligne le Conseil de l'Europe dans sa publication « Développer la compétence interculturelle par l'éducation » (<https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications>)⁴⁷.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés chaque année.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Une conscience de soi et de l'autre	
Connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses projets et prendre conscience de ceux des autres et être capable d'en développer de nouveaux.	À travers les contenus d'apprentissage retenus pour cette année, l'élève peut construire son identité, la communiquer et découvrir celle d'un autre jeune du même âge (S-SF-C/P3 à P6) ou d'une autre personne. (S-SF-C/S1-S3) L'élève peut poser progressivement des choix judicieux de manière autonome, afin d'assurer une communication efficace et respectueuse avec l'autre, - malgré des erreurs et des maladresses (S-SF-C/LMI S1-S2 - LMII S3) - malgré quelques erreurs (S-SF-C/LMI S3).
Connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre ensemble, lors des interactions avec les autres, y compris lors des interactions virtuelles.	L'élève témoigne de son respect de l'autre dans sa façon de communiquer. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)
Oser se mettre en projet, individuellement et collectivement.	L'élève trouve des moyens linguistiques pour communiquer ses projets et comprendre ceux des autres. (S-SF-C/LMI S3)
Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect des orientations sexuelles, des identités et des origines socioculturelles, dans le monde réel et virtuel.	Les productions attendues permettent à l'élève d'apprendre à : - faire preuve d'empathie ; - développer sa confiance en soi. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)

47 « Les personnes interculturellement compétentes parviennent à une conscience et une connaissances critiques accrues de leur propre positionnement culturel, de leurs convictions, discours et valeurs, par comparaison et rapprochement avec ceux d'autrui. C'est pourquoi la compétence interculturelle favorise non seulement la connaissance et la compréhension d'autres personnes, mais aussi la connaissance et la compréhension de soi. (...) La langue joue un rôle privilégié lors des rencontres interculturelles, car elle est le plus important système symbolique parmi ceux qu'utilisent les membres d'un groupe pour partager leurs perspectives, convictions et valeurs culturelles. Généralement, la langue ne pose pas de problème majeur dans le processus de communication entre des personnes aux références culturelles apparentées. En revanche, lorsque les interlocuteurs ne parlent pas la même langue (ou la même variété linguistique), la barrière linguistique devient un obstacle majeur, empêchant toute communication efficace. C'est pourquoi la compétence plurilingue et la conscience des mécanismes de communication sont des éléments essentiels de la compétence interculturelle. »

Apprendre à coopérer, à contester, à négocier (en découvrant et en prenant en compte le point de vue d'autrui) et à décider.	Les productions attendues permettent à l'élève d'apprendre à : - coopérer ; - négocier en découvrant et en prenant en compte le point de vue d'autrui ; - décider. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)
Une conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités)	
Se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.	L'élève prend conscience de la chronologie des événements et trouve des moyens linguistiques pour les communiquer fidèlement. (S-SF-C/LMI S1-S3 - LMII S3) La connotation, inhérente aux différents temps dans la langue cible, donne à l'élève l'occasion de percevoir d'autres manières d'envisager le temps. (S-SF-C/LMI S1-S3 - LMII S3) L'élève communique à propos de son environnement et de la réalité qui l'entoure et prend conscience de l'existence de l'environnement dans lequel évolue l'autre. (S-SF-C/P5 à S3 - LMII S2-S3)
Une conscience du collectif	
Prendre conscience de ses multiples groupes d'appartenance, de ses identités et de leur évolution.	À travers les contenus d'apprentissage retenus, l'élève accède à différents vecteurs culturels propres à la langue apprise (livres, BD, chansons...) (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)
S'ouvrir à la diversité des identités socioculturelles et considérer la diversité comme une richesse ; se décentrer et sortir de son point de vue égo-, socio-, ethno-centré, comprendre les facteurs qui influencent notre capacité à vivre ensemble et de ce qui peut constituer une appartenance commune ou au contraire engendrer le rejet de l'autre/l'exclusion.	À travers les contenus d'apprentissage retenus pour cette année, l'élève est confronté à des données culturelles qui lui permettent d'identifier différents groupes d'appartenance ainsi que des éléments culturels qui les caractérisent. L'élève peut ainsi se situer comme membre d'un ou plusieurs groupes d'appartenance et accueillir les autres groupes avec bienveillance et respect. (S-SF-C/P5 à S3 - LMII S2-S3)



Apprendre
à apprendre

Apprendre à apprendre requiert que les élèves développent les opérations mentales de base susceptibles de les aider à organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. Les élèves sont également amenés à prendre conscience, analyser et réguler ces opérations et en particulier à maîtriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ». Enfin, ils sont incités à développer un environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques à mobiliser et à agencer pour apprendre.

Au travers des activités proposées au cours de langue moderne, les élèves expérimentent. C'est-à-dire qu'ils sont amenés à découvrir, explorer, émettre des hypothèses et à en vérifier la pertinence. Par ailleurs, ils sont en capacité de recourir à des outils de référence, notamment en lien avec le numérique. En d'autres termes, ils sont les architectes de leurs apprentissages.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés chaque année.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser.	L'élève construit son apprentissage du lexique en catégorisant, ordonnant, observant et comparant les mots entre eux et avec la langue d'apprentissage. (S-SF/P3-P4)
Développer des capacités à observer, comparer.	L'élève construit son apprentissage du lexique en catégorisant, ordonnant, observant et comparant les mots entre eux et avec la langue d'apprentissage. Il développe par ailleurs sa capacité à transférer (décontextualiser et recontextualiser). (S-SF-C/P5 à S3 - LMII S2-S3)
Développer chez les élèves la maîtrise et la capacité de mobiliser des outils numériques propres aux disciplines.	Parmi les outils numériques dont il dispose, l'élève est capable de choisir ceux qui sont adaptés à ses besoins et de les utiliser correctement. (S-SF/P6 à S3 - LMII S2-S3)
Acquérir une conscience des apprentissages.	Expérimenter le recours à différentes techniques et stratégies, évaluer leur efficacité et les combiner de façon adéquate pour résoudre des tâches productives et réceptives inédites. (S-SF-C/P6 à S3 - LMII S2-S3)

Développer
une pensée
critique et
complexe

Développer une pensée critique et complexe requiert de recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations, de développer une appréhension des causalités circulaires ainsi que de trouver, traiter et évaluer des sources d'informations fiables, quel qu'en soit le support, y compris numérique.

La progressive acquisition d'un système linguistique différent amène l'apprenant à s'interroger sur le fonctionnement de sa propre langue et le familiarise avec des manières différentes d'entrer en communication avec l'autre.

De plus, l'apprentissage des langues modernes s'appuie sur l'organisation de la pensée ainsi que la sélection et le traitement de l'information de façon pertinente.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés chaque année.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Évaluer la fiabilité des informations, pour déceler s'il s'agit de faits avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés.	Identifier des informations pertinentes par rapport à la tâche. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)

Développer
la créativité
et l'esprit
d'entreprendre

L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes. On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents.

Au travers du cours de langue moderne, les élèves apprennent à mobiliser et à combiner leurs registres langagiers (émotionnel, cinesthésique, culturel ou verbal) pour interagir.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Anticiper les conséquences et les effets, pour soi ou pour autrui, de sa production.	L'élève adapte son comportement et/ou la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques en lien avec le contexte socioculturel, la structure ou l'intention communicative. (S-SF/P5-S3 - LMII S2-S3)
Réaliser une production médiatique ou un projet, s'engager dans des actions concrètes, au sein ou à l'extérieur de l'école, que ce soit seul ou collectivement, de façon graduellement autonome.	L'élève développe sa créativité, sa confiance en lui, sa capacité à communiquer en utilisant les ressources linguistiques adéquates. (S-SF-C/LMI S1 à S3 - LMII S3)
Anticiper les conséquences et les effets, pour soi ou pour autrui, de sa production.	L'élève pose progressivement des choix judicieux de manière autonome. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)
Oser entreprendre, prendre des initiatives.	Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte. Oser prendre des risques pour s'exprimer et communiquer son message même si cela entraîne des erreurs. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)

Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

Apprendre une langue permet de communiquer avec les gens qui la parlent, donne accès à des livres ou magazines écrits dans cette langue et à la culture spécifique propre à celle-ci.

En outre, le cours de langue moderne contribue à la prise de conscience des élèves de leur rôle en tant qu'acteurs engagés face aux enjeux environnementaux.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
<p>Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité (que ce soit dans les secteurs primaire, secondaire, tertiaire, privé, public, socioculturel, associatif, des ONG, des médias, des interlocuteurs sociaux, etc.) et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels.</p> <p>Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations.</p> <p>Découvrir les différentes options et filières de formation ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.</p> <p>Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.</p>	<p><i>Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.</i></p> <p>À travers les champs thématiques (ex. : caractérisation des personnes ; vie quotidienne ; transports, déplacements et voyages ; enseignement et apprentissage), la curiosité des élèves vis-à-vis de la diversité des métiers sera éveillée.</p> <p>D'une manière générale, la formation en langues modernes offrira la possibilité de sensibiliser à l'importance des langues étrangères en rapport au sein de mondes socioprofessionnels divers.</p>
<p>Transposer des problèmes locaux vers des enjeux globaux.</p>	<p>L'élève témoigne de sa prise de conscience de sa responsabilité locale sur l'environnement en évoquant quelques gestes écologiques de base, durables et équitables. (S-SF-C/LMI S3)</p>

Développer des
projets personnels
et professionnels :
anticiper et poser
des choix

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer leur capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir.	<p>Au travers du champ thématique n° 1 « Caractérisation des personnes »</p> <p>Description</p> <ul style="list-style-type: none"> • traits de caractère • forces, faiblesses et aptitudes <p>L'élève prend conscience de sa personnalité, ses forces, ses faiblesses pour désigner des professions/métiers qui pourraient lui convenir. (S-SF-C/LMI S2 à S3)</p> <p>Au travers du champ thématique n° 3 « Vie quotidienne »</p> <ul style="list-style-type: none"> • activités routinières à l'école et à la maison <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie des habitudes et des attitudes positives qui pourraient lui servir dans le monde du travail ; - prend conscience des similitudes et des différences entre la vie scolaire et le travail ; - prend connaissance de règlements (ex. : règlement de son école ou d'une école étrangère) et prend conscience de l'existence de règlements dans la vie professionnelle. <p>(S-SF-C/S1 à S3)</p>
Repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun : stéréotypes de genre, stéréotypes sociaux, proximité géographique, amis, goûts, projet, poursuite d'études, état du marché du travail.	<p>Au travers du champ thématique n° 8 « Enseignement et apprentissage »</p> <ul style="list-style-type: none"> • vie scolaire • cours suivis par l'élève • étapes du cursus scolaire • le système scolaire <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaît les exigences des métiers et les associe à des matières scolaires ; - prend conscience du système scolaire afin de poser un choix pertinent pour la suite de ses études ; - prend conscience des différentes filières qui s'offrent à lui tant dans leurs possibilités que dans leurs restrictions. <p>(S-SF-C/LMI S1 à S3 - LMII S2-S3)</p>

Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	Au travers de différents champs thématiques (ex. : sports et loisirs, achats et services), l'élève est amené à poser des choix voire à les concrétiser (ex. : organiser une fête/excursion, effectuer un achat...). (S-SF-C/LMI S1 à S3 - LMII S2-S3) L'appropriation et la mise en œuvre des stratégies de communication relèvent également de cette éducation à des choix qui influencent la bonne concrétisation d'un objectif communicatif. (SF-C/LMI P5 à S3 - LMII S2-S3)
Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	Au travers de champs thématiques associés à des apprentissages grammaticaux (expression du futur), l'élève est amené à parler de ses projets. (S-SF-C/LMI S2 à S3)
Être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles.	Les stratégies de communication qui visent à sensibiliser l'élève à la nécessité de vérifier et réviser ses hypothèses lui font prendre conscience que ses choix ne sont pas toujours définitifs et qu'il faut pouvoir se remettre en question. (SF/LMI P5 à S3 - LMII S2-S3)
Argumenter leurs choix.	Dans le cadre de la résolution de tâches (savoirs et compétences), l'élève est amené à poser des choix et à les justifier tant en production qu'en réception. Même si l'argumentation en langue moderne n'est pas un attendu à ce stade, l'élève est cependant amené à expliquer ses choix dans le cadre de productions de type explicatif. (S-C/LMI P6 à S3 - LMII S2-S3)

CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

Dans une perspective de décloisonnement des apprentissages, chère à la philosophie du tronc commun, et également parce que certains contenus d'apprentissage peuvent concourir à asseoir les visées d'autres domaines ou d'autres disciplines, cette section identifie concrètement quels savoirs, savoir-faire et compétences sont susceptibles de croisements avec ceux développés dans d'autres domaines ou disciplines. Il s'agit d'exemples non exhaustifs, identifiés en tant que croisements possibles, particulièrement féconds.

Le repérage des possibilités de croisements entre les différents référentiels répond à plusieurs finalités. D'abord, l'association de deux ou de plusieurs contenus rend parfois leur acquisition plus aisée et plus efficace parce qu'ils se développent en relation étroite ou parce qu'ils permettent une reprise, une répétition et une remobilisation concourant à leur consolidation. Il arrive également qu'un contenu trouve l'un de ses prérequis au sein d'un référentiel apparenté. Des contenus peuvent par ailleurs offrir des occasions de mise en pratique ou d'application d'un contenu issu d'un autre référentiel, ce qui favorise leur approfondissement mutuel. Des contenus combinés peuvent aussi apporter un surcroît de compréhension, en croisant les regards issus de plusieurs disciplines sur un même objet. Enfin, un rapprochement entre contenus peut ouvrir la voie à la conception d'activités pédagogiques globales (des projets, par exemple) et contribuer ainsi au sens des apprentissages.

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline⁴⁸. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

Bien sûr, le type et l'ampleur des croisements gagneront à être diversifiés et adaptés à l'âge des élèves. Ainsi, au début du curriculum en particulier, des croisements simples impliquant deux disciplines peuvent déjà se montrer très utiles, tandis que la démarche consistant à entrelacer divers regards disciplinaires à propos d'un même thème ne se construira que très progressivement tout au long du tronc commun.

Le champ des possibles est donc très vaste. Certains contenus s'articulent deux à deux et peuvent se construire en interaction. Par exemple, en P2, l'attendu de Sciences « Décrire différentes situations météorologiques » se décline utilement avec l'approche des saisons dans la Formation historique et géographique (découpage de l'année en saisons et variations de températures et de précipitations selon les saisons), sans présupposer une quelconque antériorité de l'un sur l'autre. De même en P5, la mesure d'une grandeur en Mathématiques s'articule profitablement avec la mesure de masses en Sciences.

48 Que les savoirs, savoir-faire ou compétences soient identifiés dans les tableaux de croisements à partir des contenus ou des attendus, on rappellera toute l'importance d'appréhender les contenus et les attendus de concert.

En se croisant, d'autres contenus issus de différentes disciplines permettent un apprentissage plus dense et plus riche. En P3, « Estimer et comparer la consommation d'eau... » en Sciences sera rendu plus intelligible grâce à certaines compétences mathématiques liées à la mesure de grandeurs. De plus, ces apprentissages gagneront à être liés au savoir-faire d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté « S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens », pour leur offrir un éclairage supplémentaire et ainsi accroître leur sens.

Des contenus de disciplines différentes contribuent également à éclairer un concept ou un thème grâce aux outils de pensée propres à chaque discipline. Ainsi peut-il en aller du concept de travail en S2, qui peut être abordé à travers la Formation historique (« Exemplifier une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un facteur de changement dans l'évolution du processus de mondialisation ») et les Sciences (« Décrire et expliquer comment l'utilisation d'une machine simple facilite la vie dans une situation concrète »), mais aussi en liant ces approches à l'Éducation culturelle et artistique (« Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire ») et à la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Concevoir un objet technologique intégrant une ou plusieurs machines simples et un circuit électrique simple »). Avec des élèves plus jeunes déjà, ces liens enrichissants peuvent être mobilisés pour aborder un concept. Par exemple, en P6, l'utilisation responsable d'énergie peut être envisagée à travers les prismes de la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Utiliser rationnellement les consommables et les énergies »), des Sciences (« Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie ») et de la Formation économique et sociale (« Identifier des acteurs de la production et de la consommation responsable et expliquer en quoi cela fait d'eux des producteurs et des consommateurs responsables »).

Pour tous les exemples évoqués plus haut, on imagine aisément que les quatre visées du cours de Français (« lire, écouter, parler et écrire ») peuvent être mobilisées, ce qui renforce l'enseignement transversal de la langue française. Outre qu'elle offre de nouvelles occasions de pratiquer la langue, cette intrication continue avec le français attire l'attention sur le versant linguistique et langagier des apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire sur les façons de lire, d'écouter, de parler et d'écrire qui sont spécifiques aux disciplines.

Toutes les disciplines permettent donc de travailler la maîtrise du français et cette maîtrise bénéficie à toutes les disciplines. Que ce soit en renforçant, au sein de chacune des disciplines, le développement des capacités d'expression et de compréhension (par exemple, par la maîtrise d'un lexique et de techniques d'argumentation spécifiques). Ou en offrant au cours de français des supports particulièrement significatifs pour le travail des savoirs, savoir-faire et compétences qui y sont visés.

L'évocation de notions propres à d'autres disciplines sous-tend régulièrement les cours de langues mais avec un décalage temporel important. Par exemple, l'apprentissage des parties du corps se fait en maternelle alors que ce n'est qu'en 4^e primaire que les enfants l'apprendront en langue moderne I.

Il est donc difficile d'envisager des croisements au sein d'une même année scolaire, à l'exception de certains contenus et attendus du cours de français à l'égard duquel des croisements en lien avec les savoirs et savoir-faire grammaticaux seront pointés.

Par contre, il s'avère intéressant de faire ces croisements au niveau des compétences communicatives. Le cours de langue permet effectivement de développer des stratégies de communication liées à chacune des compétences communicatives, stratégies qui peuvent venir en appui des démarches de production ou de compréhension présentes dans toutes les disciplines.

Les stratégies de communication sont des savoir-faire procéduraux qui permettent à l'apprenant d'articuler ses ressources linguistiques (savoirs et savoir-faire) dans le but d'accomplir une tâche communicative contextualisée. Elles se ventilent selon trois « principes de **a.** planification de l'action, **b.** équilibre des ressources et compensation des déficiences au cours de l'exécution et, **c.** contrôle des résultats et remédiation le cas échéant. » (CECRL p. 29)

Par exemple, les stratégies de contournement via des antonymes ou des synonymes ont tout leur sens en langue française également. De même, les stratégies de contrôle/remédiation sont utiles en mathématiques ou en sciences.

118

P3	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

P4	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

P5	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

P6	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S1	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

120

S2	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S3	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S2	LANGUE MODERNE II
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 173
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 173
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

122

S3	LANGUE MODERNE II
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 178
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 178
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

ANNEXES

ANNEXE 1 - LM I : CHAMPS THÉMATIQUES

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement. Pour favoriser l'ancrage des savoirs lexicaux, il s'agira de les présenter, de les fixer et de les exploiter *dans un contexte significatif*.

Comme le vocabulaire correspondant à un niveau européen donné est étroitement lié aux sphères respectives de chaque apprenant, figer ces contenus serait purement arbitraire et contraire à l'esprit du CECRL. C'est pourquoi les champs thématiques se bornent à lister des notions et non des mots.

Tous les champs thématiques sont potentiellement vecteurs de culture mais les items en italique le sont plus particulièrement. Ils sont par ailleurs repris dans l'Annexe 4.

Pré-A1		A1	A2.1
P3	P4	P5	P6
1. Caractérisation des personnes			
<ul style="list-style-type: none"> - Identité de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> • nom, âge, genre • <i>numéro de téléphone (chiffre par chiffre)</i> • quelques noms d'animaux domestiques les plus courants - Description <ul style="list-style-type: none"> • les couleurs les plus courantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Description <ul style="list-style-type: none"> • aspect physique (quelques adjectifs de base et leurs opposés) • <i>vêtements les plus courants</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité de soi et d'autrui <ul style="list-style-type: none"> • nom, âge, genre • quelques types d'êtres imaginaires liés à l'enfance • lieu de naissance et date d'anniversaire • composition de la famille proche • langues parlées ou apprise(s) et pays en relation avec ces langues • nationalité de l'élève - Description <ul style="list-style-type: none"> • vêtements • aspect physique 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité <ul style="list-style-type: none"> • date de naissance • nationalités en relation avec les langues apprises
2. Habitat, environnement			
	<ul style="list-style-type: none"> - Habitat <ul style="list-style-type: none"> • habitations courantes (réelles ou imaginaires) et pièces de la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - Habitat <ul style="list-style-type: none"> • éléments constitutifs de base d'un bâtiment • mobilier de base - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • quelques lieux du quartier 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • principaux bâtiments publics
3. Vie quotidienne			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>fêtes et quelques mots en lien avec les anniversaires</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quelques activités routinières à l'école</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quelques activités routinières à la maison et à l'école</i> 	

Pré-A1		A1	A2.1
P3	P4	P5	P6
4. Sports et loisirs			
	<ul style="list-style-type: none"> quelques noms de sports, de jeux et de hobbies 	<ul style="list-style-type: none"> quelques activités sportives quelques lieux et objets relatifs à des loisirs de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> quelques activités culturelles quelques lieux relatifs aux activités culturelles types de médias les plus courants
5. Transports, déplacements et voyages			
<ul style="list-style-type: none"> quelques moyens de transport 			<ul style="list-style-type: none"> directions simples (à droite, à gauche, tout droit)
6. Relations avec les autres			
<ul style="list-style-type: none"> quelques formules de politesse titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur) 	<ul style="list-style-type: none"> salutations en fonction des moments de la journée 	<ul style="list-style-type: none"> relations avec son entourage (ami.e.s, famille...) 	
7. Santé et bien-être			
<ul style="list-style-type: none"> humeur (quelques expressions courantes) 	<ul style="list-style-type: none"> quelques parties du corps 		<ul style="list-style-type: none"> état de santé (quelques expressions courantes)
8. Enseignement et apprentissage			
<ul style="list-style-type: none"> quelques éléments du matériel scolaire quelques consignes liées à la vie de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> cours suivis par l'élève quelques éléments du mobilier de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> quelques consignes de base liées aux exercices courants du cours de langue quelques lieux et intervenants liés à la vie scolaire quelques activités liées à la vie scolaire 	
		9. Achats et services	
		<ul style="list-style-type: none"> quelques articles de consommation courante quelques noms courants de commerces et de commerçants 	<ul style="list-style-type: none"> quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix)
10. Nourriture et boissons			
		<ul style="list-style-type: none"> les repas de la journée quelques objets liés à la restauration et propres à l'enfance 	<ul style="list-style-type: none"> Les saveurs : sucré, salé
11. Météo et climat			
<ul style="list-style-type: none"> le temps qu'il fait au quotidien 			<ul style="list-style-type: none"> le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température
12. Division du temps			
<ul style="list-style-type: none"> division de la journée quelques jours de la semaine et quelques mois de l'année en fonction des besoins saisons 	<ul style="list-style-type: none"> l'heure (heure entière) 	<ul style="list-style-type: none"> les jours de la semaine et les mois de l'année la date 	<ul style="list-style-type: none"> l'heure (demi-heure, quart d'heure) congés qui jalonnent l'année

A2.2	B1.1	B1.2
S1	S2	S3
1. Caractérisation des personnes		
<ul style="list-style-type: none"> - Identité <ul style="list-style-type: none"> • quelques noms de pays et de nationalités courants • <i>adresses postale et électronique</i> • <i>numéro de téléphone</i> • Identité(s) numérique(s) • quelques métiers courants • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire) en lien avec la culture de la langue apprise</i> - Description <ul style="list-style-type: none"> • nuances de couleurs (clair et foncé) • quelques langues courantes • stature, silhouette 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité d'autrui <ul style="list-style-type: none"> • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre</i> - Description <ul style="list-style-type: none"> • traits de caractère les plus courants • quelques états d'esprit 	<ul style="list-style-type: none"> - Description <ul style="list-style-type: none"> • aspect physique : caractéristiques particulières • traits de caractère • forces, faiblesses et aptitudes • look • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre</i>
2. Habitat, environnement		
<ul style="list-style-type: none"> - Habitat <ul style="list-style-type: none"> • mobilier et sa disposition • équipement électroménager de base • pièces et leur agencement - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • type d'agglomération : ville et village 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • types de quartier (résidentiel, commercial, industriel) • éléments du mobilier urbain 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • quelques gestes écologiques • caractéristiques de base de l'environnement (ex. : urbain, calme, pollué) • <i>quelques repères géographiques en lien avec la langue étudiée (pays, régions, villes, monuments, bâtiments, fleuves, rivières)</i>
3. Vie quotidienne		
<ul style="list-style-type: none"> • activités routinières à l'école et à la maison • <i>traditions propres au lieu de vie de l'élève et celles en lien avec la langue étudiée</i> • quelques noms d'outils numériques liés à la vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> • activités spécifiques aux vacances • <i>activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> • quelques éléments culturels internationalement partagés • outils et activités liés aux technologies numériques de l'information et des médias 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>traditions liées aux fêtes</i> • argent de poche • outils, réels ou virtuels, et activités liés aux technologies numériques de l'information et des médias
4. Sports et loisirs		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>activités sportives les plus courantes</i> • <i>quelques lieux relatifs à des activités sportives</i> • quelques noms d'outils numériques en lien avec les loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> • outils et activités liés aux technologies numériques 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, évènements et productions artistiques</i> • actions liées aux sports et aux loisirs • <i>quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> • outils, réels ou virtuels, et activités liés aux technologies numériques
5. Transports, déplacements et voyages		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>moyens de transport</i> • itinéraires simples (avec directions mais sans repères) • <i>le cas échéant, moyens de transport liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • titres et documents de voyage • objets liés aux voyages • lieux et bâtiments liés au transport • <i>itinéraire avec repères</i> • actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne • <i>quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • incidents lors de déplacements et/ou voyages • trafic

A2.2	B1.1	B1.2
S1	S2	S3
6. Relations avec les autres		
<ul style="list-style-type: none"> relations avec l'entourage (sentiments) 	<ul style="list-style-type: none"> actions liées aux relations avec l'entourage <i>codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse</i> 	
7. Santé et bien-être		
<ul style="list-style-type: none"> maux, symptômes et remèdes très courants quelques intervenants, lieux en lien avec la santé et le bien-être 	<ul style="list-style-type: none"> quelques objets liés à l'hygiène intervenants, lieux, objets et actions en lien avec la santé et le bien-être 	<ul style="list-style-type: none"> états de santé conseils liés à une vie saine
8. Enseignement et apprentissage		
<ul style="list-style-type: none"> <i>vie scolaire</i> cours suivis par l'élève lieux et intervenants liés à la vie scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> <i>étapes du cursus scolaire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>le système scolaire</i>
9. Achats et services		
<ul style="list-style-type: none"> <i>unité monétaire liée à la langue apprise (anglais)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats modes de paiement 	<ul style="list-style-type: none"> <i>quelques descripteurs (taille, dimension, poids)</i>
10. Nourriture et boissons		
<ul style="list-style-type: none"> boissons et aliments courants 	<ul style="list-style-type: none"> expression des saveurs les services qui composent un menu objets et intervenants liés à la restauration <i>mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> 	<ul style="list-style-type: none"> conseils liés à une alimentation saine
11. Météo et climat		
<ul style="list-style-type: none"> vêtements et accessoires liés aux conditions météorologiques 		<ul style="list-style-type: none"> la météo : prévisions météorologiques (en réception)
12. Division du temps		
<ul style="list-style-type: none"> horaires unités de temps (secondes, minutes, heures) fréquence des événements l'expression détaillée de l'heure indicateurs temporels liés aux temps étudiés 	<ul style="list-style-type: none"> indicateurs temporels liés aux temps étudiés 	<ul style="list-style-type: none"> indicateurs temporels liés aux temps étudiés

ANNEXE 2 - LM I : SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE GRAMMATICAUX

Le tableau ci-dessous donne une vue synoptique de la répartition des éléments grammaticaux au fil du parcours d'apprentissage de l'élève. **Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire**, il convient de lire le tableau en distinguant trois moments à prendre en compte :

- l'année de l'apprentissage indiqué par une croix (X), ou, s'il échet, par le(s) cas vu(s) cette année-là en allemand ;
- en amont du moment d'apprentissage d'un élément grammatical, y compris les années antérieures, les supports proposés aux élèves ou les productions des élèves peuvent déjà contenir cette notion grammaticale, à condition qu'elle n'intervienne pas dans l'évaluation ;
- en aval, les acquis grammaticaux seront mobilisés régulièrement dans des activités de communication.

ALLEMAND	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'orthographe et la prononciation							
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux					X		
Le groupe nominal							
Les déclinaisons				Nom	Akk Dat	Gen	
Les pronoms personnels			Nom		Akk Dat		
Les déterminants possessifs : mein, dein, Ihr, ihr, sein			Nom				
Les déterminants possessifs (tous)					Nom Akk Dat	Gen	
Les déterminants démonstratifs			Nom		Akk Dat	Gen	
Les déterminants numéraux ordinaux de 0 à 31			Nom		Akk Dat	Gen	
Les déterminants numéraux ordinaux au-delà de 31				Nom	Akk Dat	Gen	
Les déterminants numéraux cardinaux de 0 à 99			X				
Les déterminants numéraux cardinaux au-delà de 99				X			
Les déterminants : - articles indéfinis : (k)ein - articles définis : der, die, das				Nom	Akk Dat	Gen	
La place de l'adjectif épithète				X			
L'accord de l'adjectif épithète					X		
Le mot interrogatif « wer »				Nom	Akk Dat	Gen	
Les pronoms possessifs et démonstratifs							Nom Akk Dat Gen
Le mot interrogatif « welch »							
Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité						Nom Akk Dat Gen	
Le superlatif : adjectif et adverbe							Nom Akk Dat Gen

ALLEMAND	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Le groupe verbal							
Präsens : haben et sein			X				
Präsens : - formes régulières et irrégulières - les verbes à particules séparables (en fonction du lexique abordé)				X			
Präsens : les verbes pronominaux réfléchis					X		
Präsens : les verbes pronominaux réciproques						X	
Imperativ (2 ^e personne du singulier et du pluriel, forme polie)				X			
Le rejet du verbe à l'infinitif				X			
L'expression « möchte » + infinitif					X		
« sollen » + infinitif pour exprimer un conseil							X
Les auxiliaires de mode « können », « dürfen », « mögen », « wollen », « müssen » : sens et règles d'emploi (élargissement de la conjugaison lors de l'apprentissage des différents temps)					X		
Präteritum : haben et sein					X		
Präteritum : - les verbes réguliers et règles d'orthographe - les verbes irréguliers en fonction du lexique abordé						X	
Präteritum (approfondissement) : les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré							X
Perfekt : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)					X		
Perfekt (approfondissement) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)						X	
Perfekt : le double infinitif avec les auxiliaires de mode							X
Futur : - l'expression du futur avec le Präsens : formes et règles d'emploi - l'expression du futur 1 (avec « werden ») : formes et règles d'emploi						X	
Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples							X
La phrase							
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative			X				
La phrase simple affirmative, négative (sur la base de modèles) et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)				X			
L'ordre des compléments non pronominalisés					X		
L'adjectif attribut			X				
Les prépositions régissant un seul cas					Akk Dat	Gen	
Les prépositions mixtes					X		

ALLEMAND	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés						X	
L'inversion					X		
La phrase simple négative (le choix de la négation « nicht » ou « kein »)				X			
Les négations complexes (nicht mehr, kein mehr, noch nicht, noch kein)							X
La proposition coordonnée (und, aber, oder, denn)					X		
La proposition subordonnée introduite par « dass », « weil », « wenn » et « als »						X	
La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination							X
La subordonnée relative introduite par « der », « die » ou « das »							X
La proposition infinitive avec « ohne ... zu », « anstatt ... zu »							X
La proposition infinitive de but introduite « um ... zu »						X	

ANGLAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'orthographe et la prononciation							
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux					X		
Le groupe nominal							
Les pronoms personnels sujets			X				
Les déterminants possessifs			X				
Les déterminants démonstratifs			X				
Les pronoms démonstratifs			X				
Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99)			X				
Les déterminants numériques cardinaux (au-delà de 99)				X			
Les déterminants numériques ordinaux (de 0 à 31)			X				
Les déterminants numériques ordinaux (au-delà de 31)				X			
L'expression de la possession avec « 's » et « of »					X		
L'adjectif épithète : place et invariabilité				X			
Les pronoms personnels compléments				X			
Les déterminants indéfinis : some/any, much/many/a lot of						X	
Les pronoms possessifs							X
Les pronoms démonstratifs							X
Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité						X	
Le superlatif : adjectif et adverbe							X
Le groupe verbal							
Present simple : formes pleines ou contractées de « to have/have got » et « to be »			X				
Present simple : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes				X			
Les auxiliaires de mode « can » (capacité et permission) et « must » (obligation : sens et règle d'emploi)					X		
Present simple : les verbes pronominaux réciproques						X	
Present continuous (pour les actions en cours)					X		
Simple past : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré					X		
Simple past (approfondissement) : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré						X	
Past continuous (pour les actions en progression dans le passé)						X	
Imperative : formes affirmative et négative (formes contractées)				X			
L'expression « would like to » + infinitif					X		
« should » pour exprimer un conseil							X
Present perfect simple (usage de base) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives							X

ANGLAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Le futur : - l'expression du futur avec « to be going to » - l'expression du futur avec le present continuous et « will »						X	
La phrase							
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative			X				
La phrase simple affirmative, négative (sur la base de modèles) et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)			X				
L'adjectif attribut			X				
L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés						X	
Les négations complexes (not yet, no more, anymore, no longer, any longer)							X
La proposition coordonnée (and, but, or)					X		
La proposition subordonnée introduite par « because »					X		
La subordonnée avec ou sans « that », introduite par « when »						X	
La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination							X
La subordonnée relative introduite par « that », « who » ou « which »							X
La proposition infinitive de but introduite par « to »						X	

NÉERLANDAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'orthographe et la prononciation							
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux					X		
Le groupe nominal							
Les pronoms personnels sujets			X				
Les déterminants possessifs (mijn, je/jouw, uw, zijn, haar)			X				
Les déterminants démonstratifs			X				
Les pronoms démonstratifs							X
Les déterminants numéraux cardinaux (de 0 à 99)			X				
Les déterminants numéraux cardinaux (au-delà de 99)				X			
Les déterminants numéraux ordinaux (de 0 à 31)			X				
Les déterminants numéraux cardinaux et ordinaux (au-delà de 31)				X			
La place de l'adjectif épithète				X			
L'accord de l'adjectif épithète					X		
Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de « hen » et « hun »)				X			
Les pronoms personnels sujets et compléments directs pour les choses					X		
Les déterminants possessifs (ons, onze, jullie/je, hun)					X		
Les pronoms possessifs							X
Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité						X	
Le superlatif : adjectif et adverbe							X
Le groupe verbal							
L'OTT : hebben et zijn			X				
L'OTT : les autres verbes (en fonction du lexique abordé)				X			
L'OTT : les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé)				X			
L'OTT : les auxiliaires de mode « moeten », « kunnen », « mogen », « willen »					X		
L'OTT : les verbes pronominaux réfléchis					X		
Le rejet du verbe à l'infinitif				X			
Impératif : 2 ^e personne du singulier et du pluriel				X			
L'expression « zou graag » + infinitif					X		
« zou moeten » pour exprimer un conseil							X
Les auxiliaires de mode « moeten », « kunnen », « mogen », « willen » : sens et règles d'emploi.					X		
L'OVT : hebben et zijn					X		
L'OVT : verbes réguliers						X	
L'OVT : verbes irréguliers, y compris les auxiliaires de mode (en fonction du lexique abordé)						X	

NÉERLANDAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'OVT (approfondissement) : les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré							X
Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)					X		
Le VTT (approfondissement) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)						X	
Le futur : - expression du futur avec l'OTT (formation et usage) - expression du futur avec « gaan » (formation et usage) - expression du futur avec « zullen » (OToekT) (formation et usage)						X	
Les verbes pronominaux réciproques						X	
Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples							X
La phrase							
L'adjectif attribut			X				
L'ordre des compléments non pronominalisés					X		
L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés						X	
L'inversion					X		
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif)			X				
La négation « niet » ou « geen », choix et position				X			
La négation complexe (niet meer, nog niet, geen meer, nog geen)							X
La proposition coordonnée (maar, en, of, want)					X		
La proposition subordonnée introduite par « dat », « omdat », « toen », « als », « wanneer »						X	
La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination							X
La subordonnée relative introduite par « die » ou « dat »							X
La proposition infinitive avec « om ... te », « door ... te », « zonder ... te », « in plaats van »							X
La proposition infinitive de but (om ... te)						X	

ANNEXE 3 - LM I : CARACTÉRISTIQUES DES MESSAGES ET DES PRODUCTIONS LIÉS AUX COMPÉTENCES

Ce tableau est complémentaire des intentions de communication et des attendus annuels définis dans le référentiel. Il permet d'appréhender la complexification progressive des caractéristiques des messages et des productions pour chaque compétence. Le lecteur y trouvera le développement des items suivants : la forme, le contenu, la sphère, la langue, la tolérance à l'erreur, les modalités, des exemples de message et de stratégies, la dynamique de l'expression orale en interaction et le degré d'authenticité des supports proposés en compréhension.

EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
PO	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la forme	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (3 ou 4 informations différentes) et très simple 	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (4 ou 5 informations différentes) et très simple (éventuellement des mots isolés) 	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (5 ou 6 informations différentes) et simple 	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (6 ou 7 informations différentes) et simple, constituée de phrases simples juxtaposées 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples ou éventuellement, articulées (un temps de parole d'environ 1 minute) 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple, constituée de phrases courtes, articulées, simples et complexes (un temps de parole d'environ 2 minutes) 	<ul style="list-style-type: none"> production constituée de phrases articulées, simples et complexes (un temps de parole d'environ 2 minutes)
	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.						
Au niveau du contenu	<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire attentif et proactif 		<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire attentif et coopératif 		<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant 		<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire bienveillant
	<ul style="list-style-type: none"> pertinent par rapport au contexte 						
	<ul style="list-style-type: none"> qui traduit la ou les intentions de communication 						
	<ul style="list-style-type: none"> prévisible 						<ul style="list-style-type: none"> pas entièrement prévisible
					<ul style="list-style-type: none"> cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique 		<ul style="list-style-type: none"> cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et pouvant entraîner une modification syntaxique

EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
Ood	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge 		<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien 		<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale vie quotidienne sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et à ceux de ses proches 	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale et sociale de base vie quotidienne sujets concrets liés aux intérêts des jeunes et de leurs proches 	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale vie sociale et culturelle sujets concrets de la vie courante
	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec le champ thématique « caractérisation personnelle » 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)


EOSI	Expression Orale Sans Interaction							
Ood	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Au niveau de la langue	Lexique usage correct d'un répertoire • de mots de base, de mots internationalement partagés et • d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée		Lexique usage correct d'un répertoire • de mots de base, de mots internationalement partagés et • d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée		Lexique • usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée			
	Grammaire	Grammaire	Grammaire • utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées		Grammaire • usage correct de structures simples • utilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organismes textuels n'impliquant pas de modification syntaxique	Grammaire • usage de structures simples et complexes • utilisation adéquate (y compris leur implication syntaxique éventuelle) de conjonctions et/ou d'organismes textuels		
			Étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève.					
	Prononciation, intonation et débit • prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et proactif		Prononciation, intonation et débit • prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératif		Prononciation, intonation et débit • prononciation globalement compréhensible, malgré un accent non natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois nuire à la communication			
			• intonation adéquate, au service de l'intention communicative		• débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations		• débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations occasionnelles	
		• débit lent et nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers						
Correction sociolinguistique • utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires				Correction sociolinguistique • utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation	Correction sociolinguistique • utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation	Correction sociolinguistique • utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation		


EOSI	Expression Orale Sans Interaction							
Po	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Tolérance à l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire des pauses et des hésitations 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part du destinataire des pauses et des hésitations occasionnelles 		
Modalités	L'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul - devant une personne ou - devant un groupe 	L'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul - devant une personne ou - devant un groupe et/ou - sous forme d'un enregistrement audio(visuel) 			L'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul - devant une personne (en présentiel ou en ligne) ou - devant un groupe (en présentiel ou en ligne) ou - au téléphone 			
	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire s'appuie sur un support visuel (ex. : illustrations, posters) qui peut contenir quelques éléments textuels (ex. : mots clés, titre) dispose en classe d'un temps de préparation pour l'élaboration de son support visuel 				<ul style="list-style-type: none"> s'exprime de manière spontanée avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, diaporama, liste de mots clés, carte heuristique) dispose en classe d'un bref temps pour réfléchir et/ou préparer son support 			


EOSI	Expression Orale Sans Interaction							
Cod	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Exemples de messages	<p>À visée informative Monologue portant sur une présentation personnelle</p>	<p>À visée informative Monologue portant sur une</p> <ul style="list-style-type: none"> présentation personnelle description de personnes présentation d'objets et de lieux 	<p>À visée informative Monologue portant sur une</p> <ul style="list-style-type: none"> présentation personnelle et d'autrui présentation d'objets et de lieux description de personnes et d'objets 	<p>À visée informative Monologue portant sur une</p> <ul style="list-style-type: none"> présentation personnelle et d'autrui présentation d'objets et de lieux description de personnes et d'objets <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> consignes ou instructions pour effectuer une activité (bricolage, jeu, itinéraire avec plan) 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> Compte rendu réel ou fictif d'évènements, d'activités, d'expériences personnelles description et présentation d'une personne commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...) visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...) message sur une boîte vocale <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> instruction tutoriel message sur une boîte vocale 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> Compte rendu réel ou fictif d'évènements, d'activités, d'expériences personnelles description et présentation d'une personne commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...) visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...) message sur une boîte vocale <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> instruction tutoriel message sur une boîte vocale 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> Compte rendu réel ou fictif d'évènements, d'activités, d'expériences personnelles description et présentation d'une personne commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...) visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...) message vocal enregistré (boîte vocale, réseaux sociaux) <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> instruction tutoriel message vocal enregistré (boîte vocale, réseaux sociaux) 	
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Planifier							
	<ul style="list-style-type: none"> identifier les informations essentielles dans la consigne : les informations à communiquer, le destinataire 	<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 						
		<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 						
		<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 						
	<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire du message 		<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles 		<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles 			
							<ul style="list-style-type: none"> préparer la façon de communiquer les points importants du message, en mobilisant toutes les ressources disponibles 	


EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
Ood	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	B. Exécuter						
	<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 		<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 				
			<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 				
			<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 				
	<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés) et/ou non verbales dont on dispose 		<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible) et/ou non verbales dont on dispose 		<ul style="list-style-type: none"> 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 		<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (paraphrases, simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose
					<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 		<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal)
	C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)						
			<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message 				
			<ul style="list-style-type: none"> répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 			<ul style="list-style-type: none"> répéter et/ou reformuler l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 	
						<ul style="list-style-type: none"> résumer et faire le point 	


EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
Do	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	D. Remédier aux éventuelles incompréhensions						
	• associer le non-verbal à la parole		• associer le non-verbal voire l'écrit à la parole				
			• faire appel à un mot internationalement partagé				
			• répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre		• répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre		• clarifier
				• corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème		• corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu, si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème	


EOEI	Expression Orale En Interaction							
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Au niveau de la forme	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (3 ou 4 informations différentes) et très simple 	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (4 ou 5 informations différentes) et très simple (éventuellement des mots isolés) 	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (5 ou 6 informations différentes) et simple 	<ul style="list-style-type: none"> production très courte (6 ou 7 informations différentes) et simple, constituée de phrases simples juxtaposées 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples ou éventuellement, articulées (un temps de parole d'environ 1 minute par intervenant, en fonction du sujet) 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple, constituée de phrases courtes, articulées, simples ou complexes (un temps de parole d'environ 3 minutes par intervenant, en fonction du sujet) 	<ul style="list-style-type: none"> production constituée de phrases articulées, simples et complexes (un temps de parole d'environ 4 minutes par intervenant, en fonction du sujet) 	
	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.							
Au niveau du contenu	<ul style="list-style-type: none"> en réponse à des questions prévisibles et routinisées 				<ul style="list-style-type: none"> prévisible 		<ul style="list-style-type: none"> pas entièrement prévisible 	
	<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire attentif et proactif 		<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire attentif et coopératif 					
	<ul style="list-style-type: none"> pertinent par rapport au contexte 							
	<ul style="list-style-type: none"> qui traduit la ou les intentions de communication 							
Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base 				<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale 		<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle, familiale et sociale de base 	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale
					<ul style="list-style-type: none"> vie quotidienne 		<ul style="list-style-type: none"> vie sociale et culturelle 	
	<ul style="list-style-type: none"> sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge 		<ul style="list-style-type: none"> sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien 		<ul style="list-style-type: none"> sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et ceux de ses proches 		<ul style="list-style-type: none"> sujets concrets, habituels et quotidiens 	
	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de P3 (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) 	


EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Dynamique	<ul style="list-style-type: none"> l'élève participe aux échanges sans les animer 				<ul style="list-style-type: none"> l'élève participe aux échanges et peut les animer ponctuellement 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève participe aux échanges et peut les animer ponctuellement 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève participe aux échanges et peut les animer
					<ul style="list-style-type: none"> l'élève échange sans restituer intégralement un contenu appris par cœur 		
	<ul style="list-style-type: none"> l'interlocuteur, natif ou assimilé, <ul style="list-style-type: none"> s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement se montre spontanément attentif et proactif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 		<ul style="list-style-type: none"> l'interlocuteur, natif ou assimilé, <ul style="list-style-type: none"> s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement se montre spontanément attentif et coopératif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 			<ul style="list-style-type: none"> l'élève peut attirer l'attention de l'interlocuteur pour initier, relancer la conversation 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève peut attirer l'attention de l'interlocuteur pour initier, relancer la conversation
					<ul style="list-style-type: none"> l'interlocuteur, natif ou assimilé, <ul style="list-style-type: none"> s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement peut être amené, quand la communication est entravée, à répéter, reformuler, rectifier ou recourir au non-verbal s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 		


EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la langue	Lexique usage correct d'un répertoire • de mots de base, de mots internationalement partagés • d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée		Lexique usage correct d'un répertoire • de mots de base, de mots internationalement partagés • d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée		Lexique • usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée		
	Grammaire		Grammaire • utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées		Grammaire • usage correct de structures simples	Grammaire • usage de structures simples et complexes	Grammaire • usage de structures simples et complexes
					• utilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organiseurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique	• utilisation adéquate (y compris leur implication syntaxique éventuelle) de conjonctions et/ou d'organiseurs textuels	
	Étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève.						
	Prononciation, intonation et débit • prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et proactif		Prononciation, intonation et débit • prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératif		Prononciation, intonation et débit • prononciation globalement compréhensible, malgré un accent non-natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois nuire à la communication		Prononciation, intonation et débit • prononciation globalement compréhensible, malgré un accent non natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois perturber la communication
			• intonation adéquate, au service de l'intention communicative		• débit lent et nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers		• débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations
Correction sociolinguistique • utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires				Correction sociolinguistique • utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation			


EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Tolérance à l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers 			<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire des pauses et des hésitations 		<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part du destinataire des pauses et des hésitations occasionnelles
Modalités	L'élève			L'élève		L'élève	L'élève
	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel 			<ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel, ou par téléphone 		<ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel, ou par téléphone 	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul devant une personne ou un groupe (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone
	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire 			<ul style="list-style-type: none"> s'exprime de manière relativement spontanée 			
	<ul style="list-style-type: none"> est amené à s'exprimer sur un nombre restreint d'éléments 			<ul style="list-style-type: none"> s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, illustrations, liste de mots clés, carte heuristique...) 			
Exemples de messages	<ul style="list-style-type: none"> • conversation 			<ul style="list-style-type: none"> • conversation • dialogue 		<ul style="list-style-type: none"> • conversation • dialogue • interview • invitation • explication d'itinéraire de base (type GPS) 	<ul style="list-style-type: none"> • conversation • dialogue • interview • invitation • explication d'itinéraire avec des points de repères • prise de décision partagée
	<ul style="list-style-type: none"> • conversation 			<ul style="list-style-type: none"> • conversation • dialogue 		<ul style="list-style-type: none"> • ordres • consignes • instructions 	<ul style="list-style-type: none"> • ordres • consignes • instructions
	<ul style="list-style-type: none"> • conversation 		<ul style="list-style-type: none"> • conversation 		<ul style="list-style-type: none"> • ordres • consignes • instructions 	<ul style="list-style-type: none"> • ordres • consignes • instructions 	<ul style="list-style-type: none"> • conversation • discussion formelle ou informelle • interview • invitation • prise de décision partagée
	<ul style="list-style-type: none"> • conversation 		<ul style="list-style-type: none"> • ordres • consignes • instructions 			<ul style="list-style-type: none"> • ordres • consignes • instructions 	<ul style="list-style-type: none"> • ordres • consignes • instructions

EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Planifier						
	<ul style="list-style-type: none"> identifier les informations essentielles dans la consigne : les informations à communiquer, le destinataire 			<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue envisager les informations à communiquer sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 			
							<ul style="list-style-type: none"> préparer la façon de communiquer les points importants du message, en mobilisant toutes les ressources disponibles
				<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte l'interlocuteur 	<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles 		
	B. Exécuter						
				<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 			
				<ul style="list-style-type: none"> maintenir le contact visuel avec son interlocuteur 			
				<ul style="list-style-type: none"> prendre la parole au moment opportun 			
				<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 			
	<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés) et/ou non verbales dont on dispose 			<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible) et/ou non verbales dont on dispose 		<ul style="list-style-type: none"> prendre l'initiative de l'échange, en attirant l'attention de l'interlocuteur utiliser des procédés verbaux simples pour commencer, poursuivre et terminer l'échange 	
			<ul style="list-style-type: none"> 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 		<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (paraphrases, simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose 		<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (paraphrases, simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose


EOEI	Expression Orale En Interaction							
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Exemples de stratégies à activer au besoin			<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 			<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal) 		
			<ul style="list-style-type: none"> coopérer en manifestant sa (non-)compréhension 					
	C. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur							
	<ul style="list-style-type: none"> manifester sa (non-)compréhension 		<ul style="list-style-type: none"> répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 					
			<ul style="list-style-type: none"> résumer et faire le point dans une conversation 					
			<ul style="list-style-type: none"> vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur et sur la suite de la conversation 			
	D. Remédier aux éventuelles incompréhensions							
			<ul style="list-style-type: none"> indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter 		<ul style="list-style-type: none"> indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter ou clarifier 		<ul style="list-style-type: none"> demander en termes très simples de répéter ou de clarifier 	
	<ul style="list-style-type: none"> associer le non-verbal à la parole 		<ul style="list-style-type: none"> associer le non-verbal voire l'écrit à la parole 					
	<ul style="list-style-type: none"> faire appel à un mot internationalement partagé 		<ul style="list-style-type: none"> répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre 		<ul style="list-style-type: none"> répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre 		<ul style="list-style-type: none"> clarifier 	
				<ul style="list-style-type: none"> corriger <ul style="list-style-type: none"> la prononciation qui a conduit à un malentendu si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème 		<ul style="list-style-type: none"> corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu, si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème 		


CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la forme	• audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiel						
	• longueur : message bref (monologue ou dialogue d'environ 20 à 30 mots)		• longueur : message bref (monologue ou dialogue d'environ 30 à 50 mots)	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 50 à 100 mots	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 150 mots	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 200 mots	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 250 mots
						• structure : les informations suivent un ordre logique	
Au niveau de l'authenticité	• authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique					• authentique ou adapté d'une source authentique	
Au niveau du contenu	• prévisible					• contenu pas entièrement prévisible	
	• formulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)						
Sphère	• sphère personnelle et familiale de base				• sphère personnelle et familiale	• sphère personnelle, familiale et sociale de base	• sphère personnelle et sociale
	• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge		• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien		• sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et ceux de ses proches	• sujets concrets, habituels et quotidiens	• sujets concrets de la vie courante
					• vie quotidienne		• vie sociale et culturelle
	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de P3 (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)


CA	Compréhension à l'Audition							
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Au niveau de la langue	Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> d'un répertoire de mots de base, de mots internationalement partagés 				Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> de vocabulaire très fréquent 		Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> de vocabulaire fréquent 	Lexique le message doit être exprimé dans une langue standard
	<ul style="list-style-type: none"> d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée 			<ul style="list-style-type: none"> d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée 		<ul style="list-style-type: none"> d'expressions simples 		
	Grammaire			Grammaire <ul style="list-style-type: none"> support caractérisé par <ul style="list-style-type: none"> des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées 		Grammaire <ul style="list-style-type: none"> support caractérisé par <ul style="list-style-type: none"> des structures simples des conjonctions et/ou des organisateurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique 		Grammaire <ul style="list-style-type: none"> support caractérisé par <ul style="list-style-type: none"> des structures simples et complexes des conjonctions et/ou des organisateurs textuels (y compris leur implication syntaxique)
	<ul style="list-style-type: none"> Étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir des notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension. 							
	Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> clairement et distinctement avec un débit très lent avec un accent ne nuisant pas à la compréhension 			Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> clairement et distinctement avec un débit lent avec un accent ne nuisant pas à la compréhension 		Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> clairement et distinctement avec un débit modéré avec un accent ne nuisant pas à la compréhension 		Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> clairement avec un débit naturel avec un accent ne nuisant pas à la compréhension
Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> l'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires 				Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> l'élève comprend les marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre adapté à la situation 				


CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Modalités	• enregistré ou en présentiel						• enregistré (avec un minimum de bruits de fond) ou en présentiel
					• produit par un ou plusieurs intervenants natifs (ou, à défaut, assimilés à un natif)		
	• émis dans de bonnes conditions sonores						
	<ul style="list-style-type: none"> soutien - message répété (idéalement 2 auditions) - illustration par des gestes ou des images facilitant la compréhension 				<ul style="list-style-type: none"> soutien - message répété (idéalement 2 auditions) - illustration par des gestes ou des supports visuels facilitant la compréhension 		
Exemples de messages ⁴⁹	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> monologue ou dialogue <i>chanson, comptine, histoire contée</i> <i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux)</i> <p>À visée injonctive</p> <p>consignes, en classe ou dans un tutoriel</p>	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> monologue ou dialogue <i>chanson, comptine, histoire contée</i> <i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux)</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> consignes, en classe ou dans un tutoriel 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> monologue ou dialogue <i>chanson, comptine, histoire contée</i> <i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux, selfie)</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> consignes, instructions relatives à l'environnement immédiat <i>annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin</i> tutoriel 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> monologue ou dialogue <i>chanson, comptine, histoire contée</i> <i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux, selfie)</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> consignes, instructions relatives à l'environnement immédiat <i>annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin</i> tutoriel 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>extrait d'émission TV et de film</i> conversation, échanges sociaux <i>visite guidée</i> interview <i>bulletin d'information</i> selfie-vidéo <i>court récit</i> message sur boîte vocale <i>annonce publique</i> ou privée <i>chanson</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>annonce</i> instruction, consigne <i>recette de cuisine</i> itinéraire simple message sur boîte vocale selfie-vidéo tutoriel 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>extrait d'émission TV et de film</i> conversation interview <i>bulletin d'information</i> selfie-vidéo <i>court récit (fictif ou réel)</i> message sur boîte vocale <i>annonce publique</i> ou privée <i>courte publicité</i> <i>chanson</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>annonce</i> instruction, consigne <i>recette de cuisine</i> itinéraire simple message sur boîte vocale selfie-vidéo tutoriel 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>récit (fictif ou réel)</i> <i>relativement court</i> conversation message sur boîte vocale interview <i>annonce publique</i> ou privée <i>chanson</i> témoignage <i>spot publicitaire</i> <i>bulletin d'information</i> exposé relativement court <i>audioguide</i> <i>extrait d'une émission TV et d'un film</i> <i>(extrait de) documentaire</i> conversation interview témoignage <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>annonce</i> instruction, consigne <i>itinéraire détaillé</i> message sur boîte vocale <i>spot publicitaire</i>


49 Les items en italique sont potentiellement vecteurs de culture.


CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Cadrer						
	<ul style="list-style-type: none"> identifier les informations essentielles dans la consigne 		<ul style="list-style-type: none"> sur la base des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels) <ul style="list-style-type: none"> anticiper le contenu du message anticiper les éléments lexicaux du message 				
	B. Formuler des hypothèses						
	<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, ton) exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...) 		<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur sa connaissance du monde 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, ton) 		
			<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...) 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes) 		
			<ul style="list-style-type: none"> repérer des mots clés 		<ul style="list-style-type: none"> repérer les mots clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...) 		
					<ul style="list-style-type: none"> inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques 		
	C. Vérifier les hypothèses						
	<ul style="list-style-type: none"> confronter les hypothèses 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) 		<ul style="list-style-type: none"> Confronter les hypothèses 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						
		<ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses 					


CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la forme	• longueur : entre 30 et 40 mots, en fonction de la nature du message		• longueur : d'environ 40 à 60 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : d'environ 50 à 100 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : support d'une longueur d'environ 200 à 300 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : support d'une longueur d'environ 250 à 350 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : support d'une longueur d'environ 350 à 500 mots, en fonction de la nature du message
					• structuré		
Au niveau de l'authenticité	• authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique						
Au niveau du contenu	• prévisible						• contenu pas entièrement prévisible
	• formulation : explicite sans abréviations, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)						
Sphère	• sphère personnelle et familiale de base				• sphère personnelle et familiale	• sphère personnelle, familiale et sociale de base	• sphère personnelle et sociale
					• vie quotidienne		• vie sociale et culturelle
	• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge		• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien		• sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et ceux de ses proches	• sujets concrets, habituels et quotidiens	• sujets concrets de la vie courante
	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de P3 (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)


CL		Compréhension à la Lecture					
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la langue	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire	Lexique le message doit être constitué	Lexique le message doit être constitué	Lexique le message doit être exprimé dans une langue standard
	<ul style="list-style-type: none"> de mots de base, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée 	<ul style="list-style-type: none"> de mots de base, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée 	<ul style="list-style-type: none"> de mots de base, de mots internationalement partagés d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée	<ul style="list-style-type: none"> de mots de base, de mots internationalement partagés d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée	<ul style="list-style-type: none"> de vocabulaire très fréquent d'expressions simples 	<ul style="list-style-type: none"> de vocabulaire fréquent d'expressions simples 	
	Grammaire			Grammaire	Grammaire	Grammaire	
			support caractérisé par	support caractérisé par	support caractérisé par		
			<ul style="list-style-type: none"> des formes grammaticales simples des structures syntaxiques mémorisées 	<ul style="list-style-type: none"> des structures simples des conjonctions et/ou des organisateurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> des structures simples et complexes des conjonctions et/ou des organisateurs textuels (y compris leur implication syntaxique éventuelle) 		
			Étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension.				
Correction sociolinguistique					Correction sociolinguistique		
<ul style="list-style-type: none"> l'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires 					<ul style="list-style-type: none"> l'élève comprend les marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre adapté à la situation 		
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> illustré par un support visuel 				<ul style="list-style-type: none"> illustré ou non par un support visuel, en fonction de la nature du message 		
	<ul style="list-style-type: none"> présenté dans de bonnes conditions de lisibilité 						
	<ul style="list-style-type: none"> présenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence certaines informations/instructions 						


CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> liste de fournitures scolaires, de vêtements, d'animaux invitation <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> liste consignes 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> liste invitation <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> liste consignes <i>recette simplifiée</i> 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> liste carte postale, courriel, SMS écriteaux et panneaux <i>prospectus et publicités</i> invitation menu de restauration rapide <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier blog <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> liste consignes <i>recette simplifiée</i> 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> liste carte postale, courriel, SMS écriteaux et panneaux <i>prospectus et publicités</i> invitation menu de restauration rapide <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier blog <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> liste consignes <i>recette simplifiée</i> 	<p>Documents à dominante textuelle</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> <i>carte (postale ou électronique)/courriel/SMS</i> <i>post sur un réseau social</i> <i>invitation</i> <i>petite annonce</i> formulaire complété écriteau <i>article de presse</i> <i>menu</i> page web <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>règles (simples) de jeu</i> procédure consignes <i>itinéraire</i> <i>recette</i> mémo convocation mode d'emploi d'un appareil d'usage courant 	<p>Documents à dominante textuelle</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> <i>courriel</i> <i>post sur un réseau social</i> invitation <i>petite annonce</i> <i>article de presse</i> page web <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>règles (simples) de jeu</i> procédure consignes <i>itinéraire</i> <i>recette</i> mode d'emploi d'un appareil d'usage courant <i>règlement</i> 	<p>Documents à dominante textuelle</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> <i>courriel</i> <i>article (journal, revue, blog...)</i> page web <i>programmes TV</i> horoscope <i>conte, nouvelle, extrait de roman</i> <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> <i>planches de roman graphique</i> <i>brochure</i> <i>publicité</i> <i>panneau, affiche</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> mode d'emploi consignes <i>règlement</i> procédure <i>itinéraire</i> <i>règles de jeux</i> <i>recette</i> convocation <i>affiche publicitaire</i> <i>brochure</i>


CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages					<p>Documents à dominante iconographique Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) Au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • invitation • <i>brochure</i> • <i>publicité</i> • écriteau • <i>menu</i> • <i>horaire</i> • <i>BD</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>recette illustrée</i> • mode d'emploi avec schéma, avec plan • procédure avec schéma, plan, organigramme • <i>itinéraire avec plan ou croquis</i> • <i>affiche publicitaire</i> 	<p>Documents à dominante iconographique Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) Au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>brochure</i> • <i>publicité</i> • <i>BD</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>recette illustrée</i> • mode d'emploi avec schéma, avec plan • procédure avec schéma, plan, organigramme • <i>itinéraire avec plan ou croquis</i> • <i>affiche publicitaire</i> 	<p>Documents à dominante iconographique Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) Au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>brochure</i> • <i>publicité</i> • <i>BD</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>recette illustrée</i> • mode d'emploi • procédure avec schéma, plan, organigramme • <i>itinéraire avec plan ou croquis</i> • <i>affiche publicitaire</i>
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Cadrer						
	<ul style="list-style-type: none"> • sur la base des éléments visuels éventuels : <ul style="list-style-type: none"> - identifier le type de support et ses caractéristiques principales 		<ul style="list-style-type: none"> • sur la base des éléments visuels éventuels <ul style="list-style-type: none"> - identifier le type de document - anticiper le contenu du message - anticiper les éléments lexicaux du message 		<ul style="list-style-type: none"> • sur la base du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques...) <ul style="list-style-type: none"> - identifier le type de document - anticiper le contenu du message - anticiper les éléments lexicaux du message 		


CL	Compréhension à la Lecture								
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2		
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3		
Exemples de stratégies à activer au besoin	B. Formuler des hypothèses								
	<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres) 		<ul style="list-style-type: none"> se baser sur sa connaissance du monde sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte...) 				
			<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres) 						
			<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices linguistiques (mots clés) 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices linguistiques (mots clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...) 		<ul style="list-style-type: none"> inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques 		
	C. Vérifier les hypothèses								
	<ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) 		<ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information 						
			<ul style="list-style-type: none"> vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) 						
	D. Réviser les hypothèses								
	<ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses 								


EE	Expression Écrite							
	PRÉ-A1		A1	A2.2	B1.1	B1.2		
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Au niveau de la forme			production très courte constituée <ul style="list-style-type: none"> de mots isolés de maximum 20 mots, en fonction de la nature du message 	production très courte constituée <ul style="list-style-type: none"> de mots isolés d'énoncés très courts juxtaposés (généralement constitués d'expressions idiomatiques et/ou de phrases très simples adaptées de modèles) longueur : entre 20 et 30 mots, en fonction de la nature du message 	production courte et simple constituée <ul style="list-style-type: none"> de phrases courtes, simples et articulées d'environ 100 à 120 mots, en fonction de la nature du message 	production courte et simple constituée <ul style="list-style-type: none"> de phrases simples et de phrases complexes, courtes et articulées d'environ 120 à 140 mots, en fonction de la nature du message 	production d'un texte structuré constitué <ul style="list-style-type: none"> de phrases simples et de phrases complexes, articulées d'environ 140 à 160 mots, en fonction de la nature du message 	
			Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.					
Au niveau du contenu			<ul style="list-style-type: none"> prévisible 		<ul style="list-style-type: none"> cohésion éventuellement assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique 		<ul style="list-style-type: none"> cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs qui peuvent avoir des implications syntaxiques 	
			<ul style="list-style-type: none"> d'un contenu cohérent 					
			<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant 		<ul style="list-style-type: none"> compréhensible par un destinataire bienveillant 			
			<ul style="list-style-type: none"> pertinent par rapport au contexte 					
			<ul style="list-style-type: none"> qui traduit la ou les intentions de communication 					

EE		Expression Écrite						
			PRÉ-A1	A1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Sphère			• sphère personnelle et familiale de base		• sphère personnelle et familiale	• sphère personnelle, familiale et sociale de base	• sphère personnelle et sociale	
					• vie quotidienne		• vie sociale et culturelle	
			• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien		• sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et à ceux de ses proches		• sujets concrets de la vie courante	
			• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	
Au niveau de la langue			Lexique usage correct d'un répertoire élémentaire <ul style="list-style-type: none"> de mots, de mots internationalement partagés d'expressions simples en lien avec la sphère précitée 		Lexique usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée		Lexique usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée	
				Grammaire <ul style="list-style-type: none"> utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées 	Grammaire <ul style="list-style-type: none"> utilisation de structures simples 	Grammaire <ul style="list-style-type: none"> usage de structures simples et complexes utilisation adéquate (y compris leur implication syntaxique éventuelle) de conjonctions et/ou d'organismes textuels 		
			Étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève.					

EE	Expression Écrite						
	PRÉ-A1		A1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	
Au niveau de la langue			Orthographe <ul style="list-style-type: none"> ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable 		Orthographe <ul style="list-style-type: none"> relative exactitude orthographique des mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé 		Orthographe <ul style="list-style-type: none"> bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles
					<ul style="list-style-type: none"> relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots qui appartiennent à son vocabulaire oral 		
			Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires 		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation 		
Tolérance à l'erreur			<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs importantes quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe 	
Modalités			avec l'aide d'un lexique ou d'un dictionnaire traductif/ illustré (en version papier ou numérique), avec des modèles disponibles		avec l'aide d'un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique)		

EE	Expression Écrite					
	PRÉ-A1		A1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S3
Exemples de messages			<p>Pour informer</p> <ul style="list-style-type: none"> invitation pré-imprimée à compléter mémo/Post-it questionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construire affiche/poster liste illustration commentée schéma commenté 	<p>Pour informer</p> <ul style="list-style-type: none"> questionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construire carte de vœux, d'anniversaire (postale ou électronique) mémo/liste affiche/poster illustration commentée schéma commenté (itinéraire, plan) <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> mémo/liste affiche/poster illustration commentée schéma commenté (itinéraire, plan) <p>Pour informer et faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> invitation pré-imprimée à compléter mémo/liste affiche/poster illustration commentée schéma commenté (itinéraire, plan) 	<p>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> faire-part questionnaire (ex. : sondage) <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> règlement, consigne, instruction <p>Pour (s')informer et pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> carton d'invitation courriel/lettre note/mémo/Post-it carte (postale ou électronique) article dans le journal de l'école journal personnel décrivant des activités article de blog avis de recherche petite annonce 	<p>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> questionnaire (ex. : sondage) profil sur un réseau social <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> règlement, consigne, instruction <p>Pour (s')informer et pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> courriel/lettre article dans le journal de l'école extrait de journal personnel décrivant des activités article de blog annonce post sur un réseau social <p>Pour les trois intentions de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> courriel/lettre article (journal, revue, blog...) extrait de journal intime <p>Pour (s')informer</p> <ul style="list-style-type: none"> compte rendu, rapport récit réel ou fictif bande dessinée anecdote fait divers reportage portrait, biographie résumé de film quatrième de couverture panneau informatif brochure, dépliant <p>Pour faire agir</p> <ul style="list-style-type: none"> brochure, dépliant règlement règles de jeux <p>Pour exprimer des opinions, des sentiments</p> <ul style="list-style-type: none"> courriel des lecteurs plainte

EE	Expression Écrite								
	PRÉ-A1		A1	A2.2	B1.1	B1.2			
	P3	P4	P5	P6	S1	S2			
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Planifier								
				<ul style="list-style-type: none"> • se forger une représentation mentale de la production attendue 					
				<ul style="list-style-type: none"> • envisager les informations à communiquer 					
				<ul style="list-style-type: none"> • prendre en compte le destinataire 					
				<ul style="list-style-type: none"> • sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 					
				<ul style="list-style-type: none"> • réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation 					
				<ul style="list-style-type: none"> • préparer la façon de communiquer les points importants du message, en mobilisant toutes les ressources disponibles • réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation 					
				B. Exécuter					
							<ul style="list-style-type: none"> • prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 		
							<ul style="list-style-type: none"> • s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 		
<ul style="list-style-type: none"> • organiser le message de façon logique 							<ul style="list-style-type: none"> • organiser le message de façon cohérente 		
<ul style="list-style-type: none"> • trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) dont on dispose 									
<ul style="list-style-type: none"> • s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 									

EE	Expression Écrite						
	PRÉ-A1		A1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	
Exemples de stratégies à activer au besoin	C. Relire sa production						
				<ul style="list-style-type: none"> vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique 	<ul style="list-style-type: none"> vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation 		
				<ul style="list-style-type: none"> vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation 			
						<ul style="list-style-type: none"> s'assurer de la variété lexicale et grammaticale 	
	D. Remédier						
	<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes 			<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances ; à ce stade, affiner sa production, à l'aide d'un dictionnaire traductif 		<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes, le cas échéant, par le recours à un dictionnaire et, éventuellement, un outil grammatical/des ouvrages de référence 	
					<ul style="list-style-type: none"> améliorer la correction et l'étendue lexicale et grammaticale 		
					<ul style="list-style-type: none"> améliorer l'organisation de la production et du contenu 		

ANNEXE 4 - LM I : MISE EN ÉVIDENCE DES CHAMPS THÉMATIQUES ET DES SUPPORTS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE PARTICULIÈREMENT DES VECTEURS DE CONTENUS CULTURELS

1. CHAMPS THÉMATIQUES						
PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
1. Caractérisation des personnes						
<ul style="list-style-type: none"> - Identité de l'enfant • numéro de téléphone (chiffre par chiffre) 	<ul style="list-style-type: none"> - Description • vêtements les plus courants 			<ul style="list-style-type: none"> - Identité • adresses postale et électronique • numéro de téléphone • l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire), en lien avec la culture de la langue apprise 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité d'autrui • l'un ou l'autre personnage célèbre 	<ul style="list-style-type: none"> - Description • l'un ou l'autre personnage célèbre
2. Habitat, environnement						
						<ul style="list-style-type: none"> - Environnement • quelques repères géographiques, en lien avec la langue étudiée (pays, régions, villes, monuments, bâtiments, fleuves, rivières)
3. Vie quotidienne						
<ul style="list-style-type: none"> • fêtes et quelques mots en lien avec les anniversaires 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques activités routinières à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques activités routinières à la maison et à l'école 		<ul style="list-style-type: none"> • traditions propres au lieu de vie de l'élève et celles en lien avec la langue étudiée 	<ul style="list-style-type: none"> • activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée • quelques éléments culturels internationalement partagés 	<ul style="list-style-type: none"> • traditions liées aux fêtes


1. CHAMPS THÉMATIQUES


PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
4. Sports et loisirs						
	<ul style="list-style-type: none"> quelques noms de sports, de jeux et de hobbies 	<ul style="list-style-type: none"> quelques activités sportives quelques lieux et objets relatifs à des loisirs de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> quelques activités culturelles quelques lieux relatifs aux activités culturelles types de médias les plus courants 	<ul style="list-style-type: none"> activités sportives les plus courantes quelques lieux relatifs à des activités sportives quelques noms d'outils numériques 	<ul style="list-style-type: none"> outils et activités liés aux technologies numériques, de l'information et aux médias 	<ul style="list-style-type: none"> quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, événements et productions artistiques quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée
5. Transports, déplacements et voyages						
<ul style="list-style-type: none"> quelques moyens de transport 				<ul style="list-style-type: none"> moyens de transport le cas échéant, moyens de transport liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée 	<ul style="list-style-type: none"> itinéraire avec repères quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux 	
6. Relations avec les autres						
<ul style="list-style-type: none"> quelques formules de politesse titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur) 	<ul style="list-style-type: none"> salutations en fonction des moments de la journée 				<ul style="list-style-type: none"> codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse 	
7. Santé et bien-être						
8. Enseignement et apprentissage						
				<ul style="list-style-type: none"> vie scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> étapes du cursus scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> le système scolaire


1. CHAMPS THÉMATIQUES

PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
9. Achats et services						
				• unité monétaire liée à la langue apprise (anglais)		• quelques descripteurs (taille, dimension, poids)
10. Nourriture et boissons						
	• quelques boissons et aliments courants, dont ceux propres à l'enfance	• les repas de la journée			• mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée	
11. Météo et climat						
12. Division du temps						
	• l'heure (heure entière)	• la date	• l'heure (demi-heure, quart d'heure) • congés qui jalonnent l'année			

2. SUPPORTS

CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> extrait d'émission TV et de film échanges sociaux visite guidée bulletin d'information court récit annonce publique chanson À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> extrait d'émission TV et de film bulletin d'information court récit (fictif ou réel) annonce publique courte publicité chanson À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce recette de cuisine 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> récit (fictif ou réel) relativement court annonce publique chanson spot publicitaire bulletin d'information audioguide extrait d'une émission TV et d'un film (extrait de) documentaire À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce itinéraire détaillé spot publicitaire

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> album jeunesse livre d'images BD 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> album jeunesse livre d'images BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> recette simplifiée 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> écriteaux et panneaux prospectus et publicités album jeunesse livre d'images BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> recette simplifiée 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> écriteaux et panneaux prospectus et publicités album jeunesse livre d'images BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> recette simplifiée 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> lettre carte électronique/ courriel/SMS post sur un réseau social petite annonce écriteau article de presse menu littérature pour la jeunesse littérature simplifiée À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> règles (simples) de jeu itinéraire recette 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> lettre carte électronique/ courriel/SMS post sur un réseau social petite annonce écriteau article de presse menu littérature pour la jeunesse littérature simplifiée À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> règles (simples) de jeu itinéraire recette règlement 	Documents à dominante textuelle <ul style="list-style-type: none"> lettre courriel article (journal, revue, blog...) programmes TV conte, nouvelle, extrait de roman littérature pour la jeunesse littérature simplifiée BD planches de roman graphique menu brochure publicité panneau, affiche À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> règlement itinéraire règles de jeux recette affiche publicitaire brochure

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages					Documents à dominante iconographique À visée informative <ul style="list-style-type: none"> • brochure • publicité • écriteau • menu • horaire • BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> • recette illustrée • itinéraire avec plan ou croquis • affiche publicitaire 	Documents à dominante iconographique À visée informative <ul style="list-style-type: none"> • brochure • publicité • écriteau • menu • horaire • BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> • recette illustrée • itinéraire avec plan ou croquis • affiche publicitaire 	Documents à dominante iconographique À visée informative <ul style="list-style-type: none"> • brochure • publicité • écriteau • menu • horaire • BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> • recette illustrée • itinéraire avec plan ou croquis • affiche publicitaire

ANNEXE 5 - LM II : CHAMPS THÉMATIQUES

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement. Comme le vocabulaire correspondant à un niveau européen donné est étroitement lié aux sphères respectives de chaque apprenant, figer ces contenus serait purement arbitraire et contraire à l'esprit du CECRL. C'est pourquoi les champs thématiques se bornent à lister des notions et non des mots.

Tous les champs thématiques sont potentiellement vecteurs de culture mais les items en italique le sont plus particulièrement. Ils sont par ailleurs repris dans l'Annexe 8.

A1	A2.1	A2.2
S2		S3
1. Caractérisation des personnes		
<ul style="list-style-type: none"> - Identité de soi et d'autrui <ul style="list-style-type: none"> • le nom, l'âge, le genre • le lieu de naissance et la date d'anniversaire • la composition de la famille proche • quelques noms de métiers • les langues parlées ou apprise(s) et les pays en relation avec ces langues • la nationalité de l'élève • <i>les adresses postale et électronique</i> • <i>le numéro de téléphone</i> • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire), en lien avec la culture de la langue apprise</i> - Description <ul style="list-style-type: none"> • quelques couleurs et leurs nuances (clair et foncé) 	<ul style="list-style-type: none"> - Description <ul style="list-style-type: none"> • l'aspect physique : stature, silhouette et caractéristiques particulières • traits de caractère les plus courants • quelques états d'esprit • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre</i> 	
2. Habitat, environnement		
<ul style="list-style-type: none"> - Habitat <ul style="list-style-type: none"> • les éléments constitutifs de base d'un bâtiment • les pièces et leur agencement • le mobilier de base et sa disposition • l'équipement électroménager de base - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • quelques lieux du quartier 		
3. Vie quotidienne		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>les activités routinières à l'école et à la maison</i> • quelques noms d'outils numériques liés à la vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> • activités spécifiques aux vacances • <i>activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> • <i>quelques éléments culturels internationalement partagés</i> • outils et activités liés aux technologies numériques de l'information et des médias 	
4. Sports et loisirs		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>les activités sportives les plus courantes</i> • <i>quelques lieux relatifs à des activités sportives</i> • <i>quelques activités culturelles</i> • <i>quelques lieux relatifs aux activités culturelles</i> • quelques noms d'outils numériques liés aux loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques outils et activités liés aux technologies • <i>quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, évènements et productions artistiques</i> • <i>quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> 	
5. Transports, déplacements et voyages		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>les moyens de transport courants</i> • itinéraires simples avec et sans repères 	<ul style="list-style-type: none"> • titres et documents de voyage • objets liés aux voyages • lieux et bâtiments liés au transport • <i>quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux</i> 	

A1	A2.1	A2.2
S2		S3
6. Relations avec les autres		
<ul style="list-style-type: none"> quelques formules de politesse les titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur) les relations avec son entourage (ami.e.s, famille...) 	<ul style="list-style-type: none"> actions liées aux relations avec l'entourage codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse 	
7. Santé et bien-être		
		<ul style="list-style-type: none"> états de santé, maux, symptômes et remèdes très courants quelques intervenants, lieux en lien avec la santé et le bien-être quelques objets liés à l'hygiène objets et actions en lien avec la santé et le bien-être
8. Enseignement et apprentissage		
<ul style="list-style-type: none"> les cours suivis par l'élève les lieux, intervenants et objets liés à la vie scolaire la vie scolaire dans une région/un pays où la langue cible est parlée 	<ul style="list-style-type: none"> les grandes étapes du cursus scolaire 	
9. Achats et services		
<ul style="list-style-type: none"> lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats modes de paiement unités monétaires liées à la langue anglaise quelques noms courants de commerces quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix) 		
10. Nourriture et boissons		
<ul style="list-style-type: none"> boissons et aliments courants les actions de base liées à la consommation de nourriture et aux boissons les repas de la journée quelques objets liés à la restauration 	<ul style="list-style-type: none"> expression des saveurs les services qui composent un menu objets et intervenants liés à la restauration mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée 	
11. Météo et climat		
<ul style="list-style-type: none"> le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température vêtements et accessoires liés aux conditions météorologiques 	<ul style="list-style-type: none"> la météo : prévisions météorologiques (en réception) 	
12. Division du temps		
<ul style="list-style-type: none"> la division de la journée les saisons les jours de la semaine et les mois de l'année la date l'expression détaillée de l'heure indicateurs temporels liés aux temps étudiés 	<ul style="list-style-type: none"> indicateurs temporels liés aux temps étudiés les congés et les fêtes qui jalonnent l'année 	

ANNEXE 6 - LM II : SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE GRAMMATICaux

Le tableau ci-dessous donne une vue synoptique de la répartition des éléments grammaticaux au fil du parcours d'apprentissage de l'élève. **Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire**, il convient de lire le tableau en distinguant trois moments à prendre en compte :

- l'année de l'apprentissage indiqué par une croix (X), ou, s'il échet, par le(s) cas vu(s) cette année-là en allemand ;
- en amont du moment d'apprentissage d'un élément grammatical, y compris les années antérieures, les supports proposés aux élèves ou les productions des élèves peuvent déjà contenir cette notion grammaticale, à condition qu'elle n'intervienne pas dans l'évaluation ;
- en aval, les acquis grammaticaux seront mobilisés régulièrement dans des activités de communication.






ALLEMAND	A1	A2.1	A2.2
	S2		S3
L'orthographe et la prononciation			
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux	X		
Le groupe nominal			
Les pronoms personnels	Nom		Akk Dat
Les déterminants possessifs	Nom Akk Dat		Gen
Les déterminants démonstratifs	Nom Akk Dat		Gen
Les déterminants : - articles indéfinis : (k)ein - articles définis : der, die, das	Nom Akk Dat		Gen
L'adjectif épithète : place et accord			X
L'adjectif attribut	X		
Le mot interrogatif « wer »	Nom Akk Dat		
Le groupe verbal			
Präsens : haben et sein	X		
Präsens : - formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé) - les verbes à particules séparables (en fonction du lexique abordé)	X		
Präsens : les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé)	X		
Imperativ (2 ^e personne du singulier et du pluriel, forme polie)	X		
Les auxiliaires de mode « können », « dürfen », « mögen », « wollen » « müssen » : sens et règles d'emploi	X		X
Präteritum : haben et sein			X
Perfekt : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)			X
La phrase			
La phrase simple avec ou sans inversion, affirmative, négative (avec « nicht » et « kein ») et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)	X		
L'ordre des compléments non pronominalisés	X		
Les prépositions régissant un seul cas en fonction du contexte abordé	Akk Dat		
Les prépositions mixtes en fonction du contexte abordé	X		
La proposition coordonnée (und, aber, oder, denn)	X		






ANGLAIS	A1	A2.1	A2.2
	S2		S3
L'orthographe et la prononciation			
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux	X		
Le groupe nominal			
Les pronoms personnels sujets	X		
Les pronoms personnels compléments			X
Les déterminants possessifs	X		
Les déterminants démonstratifs	X		
L'expression de la possession avec « 's » et « of »	X		
L'adjectif attribut, l'adjectif épithète : place et invariabilité	X		
Les déterminants indéfinis : some/any, much/many/a lot of			X
Le groupe verbal			
Present simple : to have et to be	X		
Present simple : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes	X		
Les auxiliaires de mode « can » (capacité et permission) et « must » (obligation : sens et règle d'emploi)	X		
Present continuous (pour les actions en cours) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes	X		
Simple past : les formes affirmatives (verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré), négatives (formes contractées) et interrogatives			X
Imperative : formes affirmative et négative (formes contractées)	X		
L'expression du souhait : would like to			X
La phrase			
La proposition coordonnée (and, or, but)	X		
La proposition subordonnée introduite par « because »	X		
La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination			X
L'ordre des compléments			X






NÉERLANDAIS	A1	A2.1	A2.2
	S2		S3
L'orthographe et la prononciation			
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux	X		
Le groupe nominal			
L'adjectif attribut	X		
L'adjectif épithète : place et accord			X
Les pronoms personnels sujets	X		
Les déterminants possessifs	X		
Les déterminants démonstratifs	X		
Les pronoms personnels compléments directs			X
Le groupe verbal			
L'OTT : hebben et zijn	X		
L'OTT : les autres verbes (en fonction du lexique abordé)	X		
L'OTT : les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé)	X		
L'OTT : les auxiliaires de mode « moeten », « kunnen », « mogen », « willen » : sens et règles d'emploi	X		
L'OTT : les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé)	X		
Expression du souhait « zou/zouden graag »			X
Impératif : 2 ^e personne du singulier, du pluriel et forme polie	X		
L'OVT : hebben et zijn			X
Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé) et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)			X
La phrase			
La phrase simple affirmative avec ou sans inversion	X		
La phrase simple interrogative (avec ou sans mot interrogatif)	X		
La phrase simple négative avec « niet » ou « geen »	X		
L'ordre des compléments non pronominalisés	X		
La proposition coordonnée (maar, en, of, want)	X		






ANNEXE 7 - LM II : CARACTÉRISTIQUES DES MESSAGES ET DES PRODUCTIONS LIÉS AUX COMPÉTENCES

Ce tableau est complémentaire des intentions de communication et des attendus annuels définis dans le référentiel. Il permet d'appréhender la complexification progressive des caractéristiques des messages et des productions pour chaque compétence. Le lecteur y trouvera le développement des items suivants : la forme, le contenu, la sphère, la langue, la tolérance à l'erreur, les modalités, des exemples de message et de stratégies, la dynamique de l'expression orale en interaction et le degré d'authenticité des supports proposés en compréhension.






S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Au niveau de la forme				
<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple constituée de phrases courtes, simples et articulées (6 ou 7 informations différentes) 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple constituée de phrases courtes, simples et articulées (6 ou 7 informations différentes par intervenant) 	<ul style="list-style-type: none"> audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiel longueur et complexité : un support simple d'une longueur globale d'environ 50 à 100 mots structure : les informations suivent un ordre logique 	<ul style="list-style-type: none"> longueur et complexité : un support simple d'une longueur d'environ 50 à 100 mots, en fonction de la nature du message 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple constituée de phrases courtes, simples et articulées d'environ 60 à 80 mots, en fonction de la nature du message
<p>Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.</p>				<p>Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.</p>
		<p>Au niveau de l'authenticité</p> <ul style="list-style-type: none"> authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique 		
Au niveau du contenu				
<ul style="list-style-type: none"> prévisible compréhensible par un destinataire attentif et coopératif pertinent par rapport au contexte qui traduit la ou les intentions de communication 	<ul style="list-style-type: none"> en réponse à des questions prévisibles routinisées compréhensible par un destinataire attentif et coopératif pertinent par rapport au contexte qui traduit la ou les intentions de communication 	<ul style="list-style-type: none"> prévisible formulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré) 	<ul style="list-style-type: none"> prévisible formulation : explicite sans abréviations, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré) 	<ul style="list-style-type: none"> prévisible compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant pertinent par rapport au contexte qui traduit la ou les intentions de communication
<p>Sphère</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés au jeune, aux intérêts du jeune et à son quotidien étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (tous sauf 7) 				






S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
	<p>Dynamique</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'élève participe aux échanges sans les animer • l'interlocuteur, natif ou assimilé <ul style="list-style-type: none"> - s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement - se montre spontanément attentif et coopératif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 			
Au niveau de la langue				
<p>Lexique</p> <p>usage correct d'un répertoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • de mots de base, de mots internationalement partagés • d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées), en lien avec la sphère précitée 	<p>Lexique</p> <p>le message doit être constitué d'un répertoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • de mots de base, de mots internationalement partagés • d'expressions toutes faites, en lien avec la sphère précitée 	<p>Lexique</p> <p>usage correct d'un répertoire élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • de mots, de mots internationalement partagés • d'expressions simples, en lien avec la sphère précitée 		
<p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées • étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève 	<p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • support caractérisé par <ul style="list-style-type: none"> - des formes grammaticales simples et - des structures syntaxiques mémorisées • étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension 	<p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées • étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève 		






S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none"> prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératif intonation adéquate, au service de l'intention communicative débit lent et nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers 		Prononciation, intonation et débit le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> clairement et distinctement avec un débit lent avec un accent ne nuisant pas à la compréhension 		Orthographe <ul style="list-style-type: none"> ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire attentif et coopératif, grâce à une transcription suffisamment interprétable
Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires 		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> l'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires 		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires
Tolérance à l'erreur				
<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers 				<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire
Modalités				
l'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul devant une personne ou devant un groupe et/ou sous forme d'un enregistrement audio(visuel) s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire s'appuie sur un support visuel (ex. : illustrations, posters) qui peut contenir quelques éléments textuels (ex. : mots clés, titre) dispose en classe d'un temps de réflexion et de préparation 	l'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire est amené à s'exprimer sur un nombre restreint d'éléments dispose en classe d'un temps de réflexion et de préparation 	<ul style="list-style-type: none"> enregistré ou en présentiel émis dans de bonnes conditions sonores soutien <ul style="list-style-type: none"> message éventuellement répété illustration par des gestes ou des images facilitant la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> illustré par un support visuel présenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence certaines informations/instructions présenté dans de bonnes conditions de lisibilité 	<ul style="list-style-type: none"> avec l'aide d'un lexique, d'un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique)






S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Exemples de messages⁵⁰				
<p>À visée informative monologue portant sur une</p> <ul style="list-style-type: none"> présentation personnelle et d'autrui présentation d'objets et de lieux description de personnes et d'objets <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> consignes ou instructions pour effectuer une activité (bricolage, jeu, itinéraire avec plan) 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> conversation, dialogue <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> ordres, consignes, instructions 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> monologue ou dialogue <i>chanson, comptine, histoire contée</i> <i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux, selfie)</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> consignes, instructions relatives à l'environnement immédiat <i>annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin</i> tutoriel 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> liste carte postale, courriel, SMS écriteaux et panneaux <i>prospectus et publicités</i> invitation menu de restauration rapide <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> <i>BD</i> calendrier blog <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> liste consignes <i>recette simplifiée</i> 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> questionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construire carte de vœux, d'anniversaire (postale ou électronique) mémo/liste affiche/poster illustration commentée schéma commenté (itinéraire, plan) <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> mémo/liste affiche/poster illustration commentée schéma commenté (itinéraire, plan) <p>À visée informative/ injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> invitation pré-imprimée à compléter mémo/liste affiche/poster illustration commentée schéma commenté (itinéraire, plan)
Exemples de stratégies à activer au besoin				
A. Planifier	A. Cadrer	A. Cadrer	A. Cadrer	A. Planifier
<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	<ul style="list-style-type: none"> sur la base des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels) : <ul style="list-style-type: none"> anticiper le contenu du message anticiper les éléments lexicaux du message 	<ul style="list-style-type: none"> sur la base des éléments visuels éventuels : <ul style="list-style-type: none"> identifier le type de document anticiper le contenu du message anticiper les éléments lexicaux du message 	<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	
<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 			<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 	
<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 			<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire 	
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire du message 			<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 	






50 Les items en italique sont potentiellement vecteurs de culture.

S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
B. Exécuter		B. Formuler des hypothèses	B. Formuler des hypothèses	B. Exécuter
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 		<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur sa connaissance du monde 	<ul style="list-style-type: none"> se baser sur sa connaissance du monde 	<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles
<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, ton) 	<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs
<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...) 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres) 	<ul style="list-style-type: none"> organiser le message de façon logique
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible) et/ou non verbales dont on dispose 		<ul style="list-style-type: none"> repérer des mots clés 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter des indices linguistiques (mots clés) 	
	<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 			
C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)		C. Vérifier les hypothèses		C. Relire sa production
<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal ou non verbal du destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique
<ul style="list-style-type: none"> répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) 		
	<ul style="list-style-type: none"> coopérer en manifestant sa (non-) compréhension 			
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions		D. Réviser les hypothèses		D. Remédier
<ul style="list-style-type: none"> associer le non-verbal à la parole 		<ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses 		<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes
<ul style="list-style-type: none"> faire appel à un mot internationalement partagé 				
<ul style="list-style-type: none"> répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre 				
	<ul style="list-style-type: none"> indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter 			






S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Au niveau de la forme				
<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples et articulées (un temps de parole d'environ 1 minute) 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples et articulées (un temps de parole de minimum 1 minute par intervenant, en fonction du sujet) 	<ul style="list-style-type: none"> audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiel longueur : support d'une longueur globale d'environ 150 mots structure : les informations suivent un ordre logique 	<ul style="list-style-type: none"> longueur : support d'une longueur d'environ 150 à 250 mots, en fonction de la nature du message 	<ul style="list-style-type: none"> production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples et articulées d'environ 100 à 120 mots, en fonction de la nature du message
<p>Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.</p>				<p>Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.</p>
		Au niveau de l'authenticité		
		<ul style="list-style-type: none"> authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique 		
Au niveau du contenu				
<ul style="list-style-type: none"> prévisible compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant pertinent par rapport au contexte qui traduit la ou les intentions de communication cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> en réponse à des questions prévisible compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant pertinent par rapport au contexte qui traduit la ou les intentions de communication cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> prévisible formulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré) 	<ul style="list-style-type: none"> prévisible compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant pertinent par rapport au contexte qui traduit la ou les intentions de communication cohésion éventuellement assurée par l'utilisation de connecteurs simples 	
<p>Sphère</p> <ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale vie quotidienne sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et à ceux de ses proches étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 et 12) 				






S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
	<p>Dynamique</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'élève participe aux échanges et peut les animer ponctuellement • l'élève échange sans restituer intégralement un contenu appris par cœur • l'élève peut attirer l'attention de l'interlocuteur pour initier, relancer la conversation • l'interlocuteur, natif ou assimilé <ul style="list-style-type: none"> - s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement - se montre spontanément attentif et bienveillant (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 			
Au niveau de la langue				
<p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> - de mots - de mots internationalement partagés - d'expressions, en lien avec la sphère précitée 		<p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> - de vocabulaire très fréquent - d'expressions simples, en lien avec la sphère précitée 		<p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> - de mots - d'expressions, en lien avec la sphère précitée






S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Grammaire <ul style="list-style-type: none"> usage correct de structures simples utilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organiseurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève 		Grammaire <ul style="list-style-type: none"> support caractérisé par des structures simples utilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organiseurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension 		Grammaire <ul style="list-style-type: none"> usage <ul style="list-style-type: none"> de structures simples de conjonctions et/ou d'organiseurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève
Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none"> globalement compréhensible, malgré un accent non natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois nuire à la communication intonation adéquate, au service de l'intention communicative débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations 		Prononciation, intonation et débit le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> clairement et distinctement avec un débit lent avec un accent ne nuisant pas à la compréhension 		Orthographe <ul style="list-style-type: none"> relative exactitude orthographique des mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots qui appartiennent à son vocabulaire oral
Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation 		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> l'élève comprend les marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre adapté à la situation 		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none"> utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation
Tolérance à l'erreur				
<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire des pauses et des hésitations 				<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message

S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Modalités				
l'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul - devant une personne ou - un groupe (en présentiel ou en ligne) ou - au téléphone s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, diaporama, liste de mots clés, carte heuristique) dispose en classe d'un bref temps pour réfléchir et/ou préparer son support 	l'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel, ou par téléphone s'exprime de manière relativement spontanée s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, illustrations, liste de mots clés, carte heuristique...) dispose en classe d'un bref temps pour réfléchir et/ou préparer son support 	<ul style="list-style-type: none"> enregistré ou en présentiel émis dans de bonnes conditions sonores produit par un ou plusieurs intervenants natifs (ou, à défaut, assimilés à un natif) soutien <ul style="list-style-type: none"> message éventuellement répété illustration par des gestes ou des supports visuels facilitant la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> illustré ou non par un support visuel en fonction de la nature du message présenté dans de bonnes conditions de lisibilité 	<ul style="list-style-type: none"> avec l'aide d'un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique)
Exemples de messages ⁵¹				
À visée informative <ul style="list-style-type: none"> compte rendu réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles description et présentation d'une personne commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...) visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...) message sur une boîte vocale À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> instruction tutoriel message sur une boîte vocale 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation dialogue interview invitation explication d'itinéraire de base (type GPS) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> ordres, consignes et instructions 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> <i>extrait d'émission TV et de film</i> conversation, échanges sociaux <i>visite guidée</i> interview <i>bulletin d'information</i> selfie-vidéo <i>court récit</i> message sur boîte vocale annonce publique ou privée <i>chanson</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> <i>annonce</i> instruction, consignes message sur boîte vocale selfie-vidéo tutoriel 	Documents à dominante textuelle À visée informative <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> <i>carte (postale ou électronique)/courriel/SMS</i> <i>post sur un réseau social</i> invitation <i>petite annonce</i> formulaire complété écriteau <i>article de presse</i> <i>menu</i> page web <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> <i>règles (simples) de jeu</i> procédure consignes <i>itinéraire</i> <i>recette</i> mémo convocation mode d'emploi d'un appareil d'usage courant 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> faire-part questionnaire (ex. : sondage) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> règlement, consigne, instruction À visée informative/injonctive <ul style="list-style-type: none"> carton d'invitation courriel/lettre note/mémo/Post-it carte (postale ou électronique) article dans le journal de l'école journal personnel décrivant des activités article de blog avis de recherche petite annonce

51 Les items en italique sont potentiellement vecteurs de culture.

S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
			<p>Documents à dominante iconographique</p> <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> invitation brochure publicité écriteau menu horaire BD <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> recette illustrée mode d'emploi avec schéma, avec plan procédure avec schéma, plan, organigramme itinéraire avec plan ou croquis affiche publicitaire 	
Exemples de stratégies à activer au besoin				
A. Planifier	A. Cadrer	A. Cadrer	A. Planifier	
<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	<ul style="list-style-type: none"> sur la base des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels) : <ul style="list-style-type: none"> - anticiper le contenu du message - anticiper les éléments lexicaux du message 	<ul style="list-style-type: none"> sur la base du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques..) : <ul style="list-style-type: none"> - identifier le type de document - anticiper le contenu du message - anticiper les éléments lexicaux du message 	<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	
<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 			<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 	
<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 			<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire 	
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles 			<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 	
			<ul style="list-style-type: none"> réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation 	

S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
B. Exécuter	B. Exécuter	B. Formuler des hypothèses	B. Formuler des hypothèses	B. Exécuter
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 		<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur sa connaissance du monde 	<ul style="list-style-type: none"> se baser sur sa connaissance du monde 	<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles
<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton) 	<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs
<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes) 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte...) 	<ul style="list-style-type: none"> organiser le message de façon cohérente
<ul style="list-style-type: none"> 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 		<ul style="list-style-type: none"> repérer les mots clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...) 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices linguistiques (mots clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...) 	<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources linguistiques (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) dont on dispose
<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 		<ul style="list-style-type: none"> inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques 	<ul style="list-style-type: none"> inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques 	
	<ul style="list-style-type: none"> prendre la parole au moment opportun prendre l'initiative de l'échange en attirant l'attention de l'interlocuteur coopérer en manifestant sa (non-) compréhension 			

S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)	C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)	C. Vérifier les hypothèses		C. Relire sa production
<ul style="list-style-type: none"> vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur et sur la suite de la conversation 	<ul style="list-style-type: none"> confronter les hypothèses au cadrage pour les valider et en retirer de l'information 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation
<ul style="list-style-type: none"> répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions		D. Réviser les hypothèses		D. Remédier
<ul style="list-style-type: none"> associer le non-verbal voire l'écrit à la parole 		<ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses 		<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances ; à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif
<ul style="list-style-type: none"> faire appel à un mot internationalement partagé 				
<ul style="list-style-type: none"> répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre 				
<ul style="list-style-type: none"> corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu, si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème 	<ul style="list-style-type: none"> indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter 			

ANNEXE 8 - LM II : MISE EN ÉVIDENCE DES CHAMPS THÉMATIQUES SUSCEPTIBLES D'ÊTRE PARTICULIÈREMENT DES VECTEURS DE CONTENUS CULTURELS

A1	A2.1	A2.2
S2		S3
1. Caractérisation des personnes		
<ul style="list-style-type: none"> - Identité de soi et d'autrui • les adresses postale et électronique • le numéro de téléphone • l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire), en lien avec la culture de la langue apprise 	<ul style="list-style-type: none"> - Description • l'un ou l'autre personnage célèbre 	
2. Habitat, environnement		
3. Vie quotidienne		
<ul style="list-style-type: none"> • les activités routinières à l'école et à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> • activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée • quelques éléments culturels internationalement partagés 	
4. Sports et loisirs		
<ul style="list-style-type: none"> • les activités sportives les plus courantes • quelques lieux relatifs à des activités sportives • quelques activités culturelles • quelques lieux relatifs aux activités culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, événements et productions artistiques • quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée 	
5. Transports, déplacements et voyages		
<ul style="list-style-type: none"> • les moyens de transport courants 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux 	
6. Relations avec les autres		
<ul style="list-style-type: none"> • quelques formules de politesse 	<ul style="list-style-type: none"> • codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse 	
7. Santé et bien-être		
8. Enseignement et apprentissage		
<ul style="list-style-type: none"> • la vie scolaire dans une région/un pays où la langue cible est parlée 	<ul style="list-style-type: none"> • les grandes étapes du cursus scolaire 	
9. Achats et services		
<ul style="list-style-type: none"> • unités monétaires liées à la langue anglaise • quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix) 		
10. Nourriture et boissons		
<ul style="list-style-type: none"> • boissons et aliments courants • les repas de la journée 	<ul style="list-style-type: none"> • mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée 	
11. Météo et climat		
12. Division du temps		
<ul style="list-style-type: none"> • la date • l'expression détaillée de l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> • les congés et les fêtes qui jalonnent l'année 	



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

Juin 2022

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 Namur
courrier@le-mediateur.be – 0800 19 199

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »
visée à l'article 2 de la Constitution