



LANGUES MODERNES

OUTIL D'ACCOMPAGNEMENT DU RÉFÉRENTIEL

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

2^e DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL
ET TECHNIQUE DE TRANSITION

LANGUE MODERNE 2

COURS À QUATRE PÉRIODES

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

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

Conseil des Pouvoirs
Organisateurs de
l'Enseignement Officiel
Neutre Subventionné

Table des matières

A. Introduction	3
B. Les valeurs des réseaux	4
C. Les nouveaux référentiels	6
Ce qui ne change (presque) pas	7
Ce qui est différent	8
LE CECRL	8
Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)	9
Les processus « connaître », « appliquer » et « transférer »	11
Processus « connaître »	11
Processus « appliquer » et « transférer ».....	11
D. Niveaux attendus aux différentes étapes de l'enseignement obligatoire	12
E. Les UAA de niveau A1+ et A2+ pour la LM2	14
1. A1+ UAA – Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	15
2. A1+ UAA – Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	20
3. A1+ UAA – Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir	25
4. A1+ UAA – Parler sans interaction pour (s')informer	30
5. A1+ UAA – Écrire pour (s')informer	35
1. A2 UAA – Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	39
2. A2 UAA – Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	45
3. A2 UAA – Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir	50
4. A2 UAA – Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	56
5. A2 UAA – Écrire pour (s')informer et/ou (faire) agir	61
F. Les champs thématiques 2 ^e degré LM2.....	65
G. Les ressources grammaticales	72
1. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : anglais	72
2. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : néerlandais	80
3. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : allemand	87
4. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : espagnol	95
5. Ressources grammaticales par niveau du CECRL : italien	108
H. Les fonctions langagières	124
I. Les ressources stratégiques	126
J. Les stratégies transversales.....	133

K. Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux travaillés au 2 ^e degré HGT LM2.....	138
L. Outils d'aide à la planification des UAA, des champs thématiques, des fonctions langagières et des ressources grammaticales.....	139
1. Exemple d'aide à la planification des UAA pour le niveau A1+	140
2. Exemple d'aide à la planification des champs et sous-champs thématiques pour le niveau A1+	141
3. Exemple d'aide à la planification des ressources grammaticales pour le niveau A1+ (langue anglaise)	144
4. Exemple d'aide à la planification des fonctions langagières pour le niveau A1+	151
M. L'évaluation en langues modernes	153
1. Introduction	153
2. Définitions	153
3. Statut de l'erreur	154
4. La notation	154
5. Fréquence de l'évaluation sommative	155
6. Grilles d'évaluation	155
N. Exemple de séquence*	158

A. Introduction

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

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

Il contient :

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

* Ces documents sont extraits du référentiel concerné.

B. Les valeurs des réseaux

W-BE

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

DÉMOCRATIE

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

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

OUVERTURE & DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

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

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

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

RESPECT & NEUTRALITÉ

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

CPEONS

Pour une société

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

Pour former des personnes

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

Pour une société

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

Il développe chez ceux-ci la liberté de conscience, de pensée, et la leur garantit.

Il stimule leur attachement à user de la liberté d'expression sans jamais dénigrer ni les personnes, ni les savoirs.

ÉMANCIPATION SOCIALE

W-BE travaille au développement libre et graduel de la personnalité de chaque élève et de chaque étudiant.

Il vise à les amener à s'approprier les savoirs et à acquérir les compétences pour leur permettre de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.

Actif face aux inégalités sociales, W-BE soutient les moins favorisés afin qu'aucun choix ne leur soit interdit pour des raisons liées à leur milieu d'origine.

Confiants en eux, conscients de leurs potentialités, l'élève et l'étudiant construisent leur émancipation intellectuelle, gage de leur émancipation sociale.

www.wallonie-bruxelles-enseignement.be

C. Les nouveaux référentiels

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

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

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

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

Ce qui ne change (presque) pas

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

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

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

- o les **12 champs thématiques** ne diffèrent pas fondamentalement des champs thématiques des anciens référentiels. Ils font l'objet d'un découpage par degré (en l'occurrence le 2^e degré de l'enseignement général et technique de transition);
- o les **fonctions langagières** sont listées en fonction de l'intention de communication et du niveau d'apprentissage;
- o les **ressources grammaticales** sont répertoriées par langue d'après les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). En fonction du moment d'apprentissage, une distinction est faite entre les ressources qui ne font pas l'objet d'un enseignement formel (à reconnaître en compréhension) et les ressources qui font l'objet d'une structuration formelle (à utiliser en expression);
- o les **stratégies de communication** auxquelles les élèves doivent être initiés sont listées pour chaque compétence.

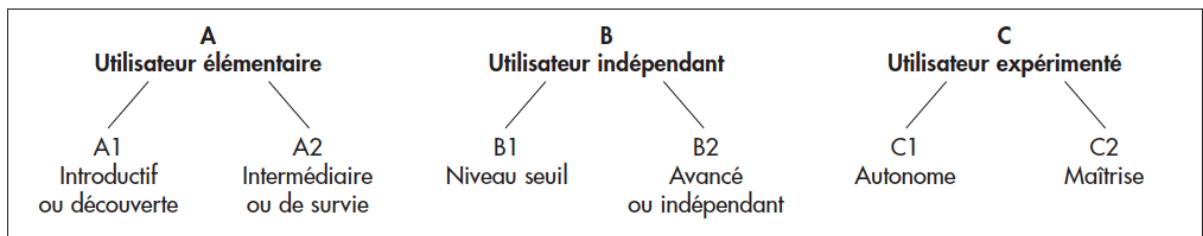
c. En outre, les référentiels définissent (de façon beaucoup plus précise qu'auparavant) les **niveaux de maîtrise** attendus à la fin de chaque degré.

Ce qui est différent

L'intégration du **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)** et l'**organisation en Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)** constituent les grandes nouveautés qui structurent ces référentiels.

LE CECRL

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



- décrit les grandes **compétences** à développer, dorénavant au nombre de **5** : ECOUTER, PARLER EN INTERACTION, PARLER SANS INTERACTION, LIRE et ÉCRIRE;
- intègre, outre la composante **linguistique**, les composantes **sociolinguistique** (prise en compte des normes sociales propres à la langue) et **pragmatique** (usage fonctionnel des ressources langagières, recours aux stratégies de communication, cohérence du discours, etc.).

L'intégration du CECRL aux référentiels aide à :

- **cibler** et **décrire les niveaux de maîtrise** à atteindre dans l'enseignement de la FWB;
- **situer l'apprenant** sur une échelle employée partout en Europe et faciliter sa mobilité au sein de l'espace européen;
- **affiner l'approche de l'évaluation**, notamment dans le statut accordé à l'erreur (cf. rubrique « Évaluation »).

Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)

Qu'est-ce qu'une Unité d'Acquis d'Apprentissage ?

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

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

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

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

Exemple (voir la séquence au point L) : dans une même séquence, les élèves pourraient être entraînés à comprendre un article de type blog relatant les péripéties d'un voyage/séjour (UAA « lire pour s'informer ») et à rédiger un texte relatant des événements passés pour raconter un voyage/séjour (UAA « écrire pour informer »).

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

UAA : TITRE

Compétences à développer

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

Attendus

Description des attendus nécessaires à la maîtrise du niveau

Production attendue /type de support

CARACTERISTIQUES

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

EXEMPLES

Les exemples sont donnés à titre d'illustration

Processus et ressources

Processus

APPLIQUER

TRANSFERER

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

CONNAITRE

Liste des différents

- savoirs
- savoir-faire
- stratégies (CECRL, chapitre 4)

à installer pour développer la compétence visée au niveau attendu

Ressources

Stratégies transversales

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

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

Processus « connaître »

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

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

Processus « appliquer » et « transférer »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E. Les UAA de niveau A1+ et A2+ pour la LM2

2^e degré HGT – LM2 4 heures		
	UAA	Niveau à Atteindre*
CA	Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	A1+
	Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2+
CL	Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	A1+
	Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2+
EOEI	Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir	A1+
	Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir	A2+
EOSI	Parler sans interaction pour (s')informer	A1+
	Parler sans interaction pour (s')informer et/ou faire agir	A2+
EE	Écrire pour (s')informer	A1+
	Écrire pour (s')informer et/ou pour faire agir	A2+

*Voir le tableau des niveaux en page 10.

1. A1+ UAA – Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir

Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau A1+

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

Comprendre des informations/instructions <ul style="list-style-type: none"> • dans un message oral très court, très simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre • pour (s')informer et/ou (faire) agir • dans des situations qui font sens pour l'élève 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale de base • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)
	Formulation	explicite

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

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

FORMES DE SUPPORTS (Y COMPRIS LA VOIX EN DIRECT)

Supports sonores

CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES
	<i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • standardisé (formulation et contenus familiers) • structuré (les informations suivent un ordre logique) • émis dans de bonnes conditions sonores <p>peut être</p> <ul style="list-style-type: none"> • porté par plusieurs intervenants (en cas d'interaction, on ne dépassera pas deux locuteurs) • répété <p>devrait être idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif)</p> <p>Au niveau de la forme, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • très court • très simple • authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques <p>Au niveau linguistique, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • uniquement constitué <ul style="list-style-type: none"> - de mots familiers et/ou de mots internationalement partagés - d'expressions très élémentaires - de phrases simples non articulées entre elles (pas d'utilisation systématique de connecteurs) • énoncé <ul style="list-style-type: none"> - clairement et distinctement - avec un débit lent - avec un accent ne nuisant pas à la compréhension 	<p>À visée informative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présentation • dialogue • annonce • chanson, comptine <p>À visée actionnelle/injonctive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • instruction, consigne • annonce

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

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - proche de situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> • au niveau du type de support • au niveau des ressources stratégiques à mobiliser <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies d'écoute - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles 	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - nouvelle mais apparentée à des situations/tâches entraînées - articulant différents types de situations /tâches entraînées <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'écoute - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en mettant en lien les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</p>
<p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments par des lignes qui se croisent au centre. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (à gauche), 'Transférer' (à droite) et 'Connaitre' (en bas). Des flèches indiquent des liens entre les segments.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires - pour reconnaître <ul style="list-style-type: none"> - le type de document - les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles ont été nécessaires - à l'identification <ul style="list-style-type: none"> - du type de document - des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

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

Fonctions langagières

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

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

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

GRAMMATICALES

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

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

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour identifier l'appartenance*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour comprendre des demandes d'information*
- *pour comprendre de l'information*
- *pour identifier l'intention communicative*

PHONOLOGIQUES

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

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

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

2. A1+ UAA – Lire pour (s')informer et/ou (faire) agir

Compétence à développer en compréhension à la lecture au niveau A1+

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

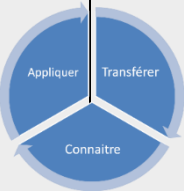
<p>Comprendre phrase par phrase des informations/instructions</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans un message écrit très court, très simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre • pour (s')informer et/ou (faire) agir • dans des situations qui font sens pour l'élève 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> • sphère personnelle et familiale de base • sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)
	Formulation	explicite

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

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

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

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

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - proche de situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> • au niveau du type de support • au niveau des ressources stratégiques à mobiliser <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies de lecture - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles 	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - nouvelle mais apparentée à des situations/tâches entraînées - articulant différents types de situations /tâches entraînées <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies de lecture - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en mettant en lien les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</p>
 <p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments égaux par des lignes qui se croisent au centre. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (en haut à gauche), 'Transférer' (en haut à droite) et 'Connaitre' (en bas). Des flèches indiquent un cycle continu entre les segments.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires - pour reconnaître <ul style="list-style-type: none"> - le type de document - les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière rétrospective</i> : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles ont été nécessaires - à l'identification - du type de document - des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

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

Fonctions langagières pour comprendre quelqu'un qui veut :

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

(se référer au tableau détaillé au point H)

GRAMMATICALES

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

Répertoire grammatical utile

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour identifier l'appartenance*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour comprendre des demandes d'information*
- *pour comprendre de l'information*
- *pour identifier l'intention communicative*

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

GRAPHIQUES

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

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés au point J)

3. A1+ UAA – Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir

Compétence à développer en expression orale en interaction au niveau A1+

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

<p>Produire, en interaction, un message oral très court et simple</p> <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre pour (s')informer et/ou (faire) agir dans des situations qui font sens pour l'élève 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	<p>environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)</p>

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

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES

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

Les productions témoignent de :

Au niveau du message :

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

Au niveau de la langue :

Lexique

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

Grammaire

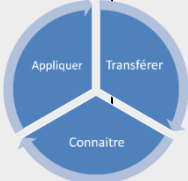
- d'un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples mémorisées

Prosodie (prononciation, intonation et débit)

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

Correction sociolinguistique

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

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

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

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

Fonctions langagières

Un nombre très limité de fonctions langagières pour:

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

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

GRAMMATICALES

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

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

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

PHONOLOGIQUES

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

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

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

4. A1+ UAA – Parler sans interaction pour (s')informer

Compétence à développer en expression orale sans interaction au niveau A1+

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

Produire, sans interaction, un message oral très court et simple <ul style="list-style-type: none"> répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre pour (s')informer dans des situations qui font sens pour l'élève 	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)

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

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES

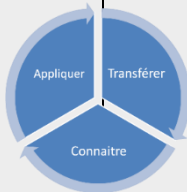
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES
	<i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Les productions doivent être</p> <ul style="list-style-type: none"> • très courtes et simples • constituées de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés, (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées)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

Prosodie (prononciation, intonation et débit)

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

Correction sociolinguistique

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

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

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

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

Fonctions langagières

Un nombre très limité de fonctions langagières pour:

- établir des contacts sociaux
- (s')informer

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

GRAMMATICALES

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

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

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

PHONOLOGIQUES

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

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

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

5. A1+ UAA – Écrire pour (s')informer

Compétence à développer en expression écrite au niveau A1+

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

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

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

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

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

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

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

Fonctions langagières

Un nombre très limité de fonctions langagières pour:

- établir des contacts sociaux
- (s')informer

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

GRAMMATICALES

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

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

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

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

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

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

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

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

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

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

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

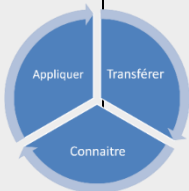
<p>Comprendre des informations/instructions essentielles</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre • pour (s')informer et/ou (faire) agir • dans des situations qui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

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

Types de documents	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre ce que le locuteur ressent
narratif	X		Pas ciblé spécifiquement au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre

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

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

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - proche de situations/tâches entraînées <ul style="list-style-type: none"> • au niveau du type de support • au niveau des ressources stratégiques à mobiliser <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies d'écoute - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionnant les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettant en lien les éléments constitutifs du message pour en dégager les informations/instructions essentielles 	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - nouvelle mais apparentée à des situations/tâches entraînées - articulant différents types de situations /tâches entraînées <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'écoute - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en mettant en lien les informations/instructions pertinentes par rapport à la situation de communication</p>
	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires - pour reconnaître <ul style="list-style-type: none"> - le type de document - les éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles ont été nécessaires - à l'identification <ul style="list-style-type: none"> - du type de document - des éléments constitutifs du message (le cas échéant : acteurs, objets, actions, indicateurs temporels, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

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

Fonctions langagières

pour comprendre quelqu'un qui veut :

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

GRAMMATICALES

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

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

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour les caractéristiques des personnes et des objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour comprendre des demandes d'information*
- *pour comprendre de l'information*
- *pour identifier l'intention communicative*
- *pour repérer l'articulation logique*
- *pour repérer l'articulation chronologique*
- *pour agir*

PHONOLOGIQUES

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

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

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

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

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

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

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

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

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

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

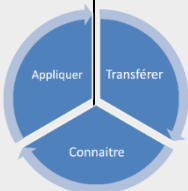
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable

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

Types de textes à dominante textuelle/iconographique	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	Pour comprendre ce que l'émetteur ressent
narratif	X		Pas ciblé spécifiquement au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif	X		
argumentatif			

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

FORMES DE SUPPORTS	
Documents à dominante textuelle	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • structuré • présenté dans de bonnes conditions de lisibilité <p>Le texte peut être</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenté/mis en page de manière à mettre en évidence certaines informations/instructions <p>Au niveau de la forme, le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • doit être court • doit être simple • doit être authentique ou simplifié / adapté de sources authentiques • peut être accompagné d'un support visuel <p>Au niveau linguistique, le texte doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédigé au moyen A2- d'un vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés / A2+ d'un vocabulaire fréquent • composé de structures simples 	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • carte (postale ou électronique) / courriel / SMS • post sur un réseau social • invitation • petite annonce • formulaire complété • écriteau • lettre • article de presse • menu • site web touristique <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • règles (simples) de jeu • procédure • consigne • itinéraire • recette • mémo • convocation • mode d'emploi d'un appareil d'usage courant (A2-) • règlement (A2+)
Documents à dominante iconographique	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
<p>Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle)</p> <p>Au niveau du contenu, le message doit être soutenu par des éléments visuels</p>	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none"> • invitation • brochure • publicité • écriteau • menu • horaire <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none"> • recette illustrée • mode d'emploi avec schéma, avec plan • procédure avec schéma, plan, organigramme • itinéraire avec plan ou croquis • affiche publicitaire

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

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

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

Fonctions langagières pour comprendre quelqu'un qui veut :

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

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

GRAMMATICALES

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

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

- *pour identifier les personnes et les objets*
- *pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour comprendre des demandes d'information*
- *pour comprendre de l'information*
- *pour identifier l'intention communicative*
- *pour repérer l'articulation logique*
- *pour repérer l'articulation chronologique*
- *pour (faire) agir*

GRAPHIQUES

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

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

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

3. A2 UAA – Parler en interaction pour (s')informer et/ou (faire) agir

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

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

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

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

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

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

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

Types de productions	Pour (s')informer	Pour (faire) agir	Pour exprimer ce que l'on ressent
narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif	X		
argumentatif			

FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES

CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES		
<i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>			
<p>Les productions</p> <ul style="list-style-type: none"> • sont courtes et simples • s'inscrivent dans des situations familières prévisibles • peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires <p>Modalités</p> <ul style="list-style-type: none"> • le message est produit en face à face (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone • l'élève s'exprime de manière relativement spontanée sans restitution intégrale d'un contenu appris par cœur • il s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (plan, illustrations, liste de mots-clés, carte heuristique...) • la production orale nécessite un bref temps de réflexion en classe pour s'approprier la tâche • l'échange porte sur un nombre d'éléments restreint <p>Dynamique</p> <p>l'interlocuteur natif ou assimilé</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement • se montre spontanément bienveillant • peut être amené à (faire) répéter • s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension <p>l'élève:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>A2-</p> <p>-peut participer aux échanges sans les animer;</p> <p>- peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>A2+</p> <p>- peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif; peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre</p> </td> </tr> </table>	<p>A2-</p> <p>-peut participer aux échanges sans les animer;</p> <p>- peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre</p>	<p>A2+</p> <p>- peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif; peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre</p>	<p>Pour les deux intentions communicatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • conversation courante simple • interview • planification conjointe • brève conversation téléphonique • invitation • explication d'itinéraire avec carte ou plan (A2-) / sans carte ou plan (A2+) • vidéoconférence (A2+) • coopération en vue d'un objectif (A2+)
<p>A2-</p> <p>-peut participer aux échanges sans les animer;</p> <p>- peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre</p>	<p>A2+</p> <p>- peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif; peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre</p>		

Les productions témoignent

au niveau du message

- d'un contenu pertinent par rapport au contexte
- d'un contenu qui traduit fidèlement la ou les intentions communicatives
- de cohérence par rapport au déroulement de la conversation : les répliques sont en adéquation avec celles du partenaire
- **A2+** d'une cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs élémentaires

au niveau de la langue :

Lexique

- d'un répertoire restreint répondant aux caractéristiques décrites dans la section « Compétence à développer » (voir plus haut)

Grammaire

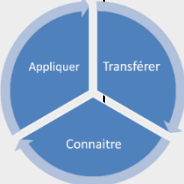
- de l'usage correct de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui peuvent entraver la communication, mais le sens général reste clair

Prosodie (prononciation, intonation et débit)

- d'une prononciation globalement compréhensible malgré un accent non-natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois entraver la communication
- d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative
- d'une capacité à communiquer en dépit de nombreuses pauses, hésitations et faux démarrages

Correction sociolinguistique

- d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation
- l'élève est capable d'attirer l'attention pour initier une conversation

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

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

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

Marqueurs de relations sociales courants

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

Fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- (faire) agir
- exprimer ce que l'on ressent, de manière simple

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

GRAMMATICALES

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

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

- *pour désigner/identifier les personnes et les objets*
- *pour qualifier les acteurs et les objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour demander de l'information*
- *pour donner de l'information*
- *pour organiser l'information*
- *pour (faire) agir*

PHONOLOGIQUES

- *pour identifier / exprimer l'intention communicative : intonation et débit*
- *pour assurer la compréhensibilité du message : prononciation des mots connus*

STRATÉGIQUES

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

STRATÉGIES TRANSVERSALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Types de productions	Pour (s')informer	Pour faire agir	Pour exprimer ce que l'on ressent
narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif	X		
argumentatif			

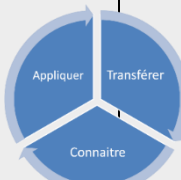
FORMES DE PRODUCTIONS ATTENDUES	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES
<p>Les productions doivent être</p> <ul style="list-style-type: none"> • courtes et simples • s'inscrivent dans des situations familières prévisibles • peuvent contenir un certain nombre d'erreurs élémentaires <p>Modalités :</p> <p>L'élève</p>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

des erreurs qui peuvent parfois entraver la communication

- d'une intonation adéquate, au service de l'intention communicative
- d'une capacité à communiquer en dépit de nombreuses pauses, hésitations et faux démarrages

Correction sociolinguistique

- d'une utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation

PROCESSUS	
APPLIQUER	TRANSFÉRER
<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - proche de situations/tâches entrainées • au niveau du type de production • au niveau des ressources stratégiques à mobiliser <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral en fonction de la situation de communication</p>	<p>Dans une situation de communication liée à une tâche contextualisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - porteuse de sens pour l'élève - nouvelle mais apparentée à des situations/tâches entrainées - articulant différents types de situations /tâches entrainées <p>l'élève devra résoudre la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la sélection et la mise en œuvre de stratégies d'expression orale - par la mobilisation de ressources linguistiques préalablement installées <p>en produisant un message oral en fonction de la situation de communication</p>
 <p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments par des flèches qui forment un triangle équilatéral. Les segments sont étiquetés 'Appliquer' (en haut à gauche), 'Transférer' (en haut à droite) et 'Connaitre' (en bas). Les flèches indiquent un cycle continu entre ces trois concepts.</p>	
CONNAITRE	
<p>Démarche métacognitive (évaluation formative)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de manière prospective</i> : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles vont être nécessaires – à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> - des caractéristiques du type de production orale attendue - des éléments qui constitueront cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) • <i>de manière rétrospective</i> : citer les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires - et dire en quoi elles ont été nécessaires - à la réalisation de la tâche en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> - des caractéristiques du type de production orale attendue - des éléments qui constituent cette production orale (le cas échéant : acteurs, objets, actions, temps, lieux) 	

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

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

(se référer au tableau détaillé au point F)

Marqueurs de relations sociales courants

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

Fonctions langagières pour :

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- faire agir
- exprimer ce que l'on ressent, de manière simple

(se référer au tableau détaillé au point H)

GRAMMATICALES

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

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

- *pour désigner/identifier les personnes et les objets*
- *pour qualifier les acteurs et les objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour demander de l'information*
- *pour donner de l'information*
- *pour organiser l'information*
- *pour faire agir*

PHONOLOGIQUES

- *pour identifier / exprimer l'intention communicative : intonation et débit*
- *pour assurer la compréhensibilité du message : prononciation des mots connus*

STRATÉGIQUES

(se référer aux tableaux détaillés au point I)

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés au point J)

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

Compétence à développer en expression écrite au niveau A2-

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

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

Compétence à développer en expression écrite au niveau A2+

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

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

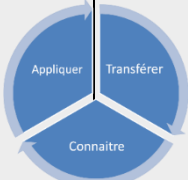
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2, l'élève devra être capable

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

Types de productions	Pour (s')informer	Pour faire agir	Pour exprimer ce que l'on ressent
narratif	X		Pas de production spécifique au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'une des productions cochées ci-contre
descriptif	X		
injonctif, incitatif, prescriptif		X	
explicatif	X		
argumentatif			

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

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

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

RESSOURCES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

LEXICALES

Vocabulaire

Répertoire lexical suffisant

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

Marqueurs de relations sociales courants

Formes d'adresse, conventions liées au type d'écrit et aux destinataires ...

Caractéristiques des différents types d'écrit

Respect des conventions de mise en page en lien avec le type de document

Fonctions langagières pour:

- établir des contacts sociaux
- (s')informer
- faire agir
- exprimer ce que l'on ressent de manière simple

(se référer au tableau détaillé au point H)

GRAMMATICALES

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

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

- *pour désigner/identifier les personnes et les objets*
- *pour qualifier les acteurs et les objets*
- *pour situer dans le temps*
- *pour situer dans l'espace*
- *pour demander de l'information*
- *pour donner de l'information*
- *pour organiser l'information*
- *pour faire agir*

STRATÉGIQUES

(se référer aux tableaux détaillés au point I)

STRATÉGIES TRANSVERSALES

(se référer aux tableaux détaillés au point J)

F. Les champs thématiques 2^e degré LM2

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

Liste des champs thématiques 2^e degré LM2

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

Tout sous-champ sera entretenu aux niveaux supérieurs.

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

1. Caractérisation personnelle

Aborder les sous-champs suivants:

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

2. Habitat, environnement

Aborder les sous-champs suivants :

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

3. Vie quotidienne

Aborder les sous-champs suivants :

- activités routinières (à la maison, à l'école, en vacances)
- fêtes

4. Loisirs

4.1 Activités culturelles

Aborder le sous-champ suivant :

- lieux liés à la culture

4.2. Sports et loisirs

Aborder les sous-champs suivants :

- noms de sports et de loisirs courants
- activités liées aux sports et aux loisirs
- quelques lieux liés aux sports et aux loisirs

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

Aborder les sous-champs suivants :

- types de médias les plus courants
- quelques noms d'outils numériques

5. Voyages

5.1. Transports et déplacements

Aborder les sous-champs suivants :

- principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne
- titres de transports
- lieux et bâtiments liés au transport
- directions, itinéraires simples
- horaires

5.2. Séjours

Aborder les sous-champs suivants :

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

6. Relations avec les autres

Aborder les sous-champs suivants :

- titres et appellations (madame mademoiselle, monsieur)
- types de relations avec son entourage (ami, petit ami...)
- actions liées aux relations avec l'entourage (correspondre, inviter...)

7. Santé et bien-être

Aborder les sous-champs suivants :

- principales parties du corps
- état de santé
- humeur
- maux, symptômes, conseils et remèdes très courants
- hygiène de base

8. Enseignement et apprentissage

Aborder les sous-champs suivants :

- lieux et intervenants liés à la vie scolaire
- activités liées à la vie scolaire
- cours suivis par l'élève
- mobilier de la classe, matériel scolaire
- quelques consignes, demandes liées à la vie de la classe

9. Achats et services

Aborder les sous-champs suivants :

- articles de consommation courante (alimentaires, vestimentaires,)
- des descripteurs (taille, dimension, poids, prix)
- lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats
- noms courants de commerces et de commerçants
- noms de rayons dans un magasin

10. Nourriture et boissons

Aborder les sous-champs suivants :

- aliments et boissons courants
- repas de la journée, parties du repas
- quelques lieux, objets, et actions liés à la nourriture et aux boissons
- expression de la faim, de la soif
- quelques intervenants liés à la nourriture et aux boissons

11. Météo et climat

Aborder le sous-champ suivant :

- la météo - descripteurs de base

12. Division du temps

Aborder les sous-champs suivants :

- heure
- date complète
- unités de temps (jour, semaine, mois, année, siècle...)
- saisons
- fréquence des évènements
- évènements qui jalonnent une journée, une année scolaire
- évènements festifs qui jalonnent une année

G. Les ressources grammaticales

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

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

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

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

Légende :

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

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
Les règles d'orthographe							
Le groupe nominal							
Le nom	pluriel	règles générales : -s / -es					
		pluriels irréguliers	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	cas possessif	formes et règles d'emploi					
L'adjectif	place de l'adjectif	épithète / attribut					
	énumération d'adjectifs	ordre des adjectifs					
	degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base		A2-	A2+		
		emplois particuliers					
	-ed / -ing				A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Les déterminants	articles indéfinis	formes et règle de base					
		autres emplois		en fonction du lexique abordé			
	articles définis	forme et règle de base					
		autres règles d'emploi		en fonction des besoins	en fonction des besoins		
	absence d'article	règles		en fonction des besoins	en fonction des besoins		
	démonstratifs	formes et règles d'emploi					

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
	possessifs	formes et règles d'emploi	my / your					
	numéraux	cardinaux	en fonction des besoins					
		ordinaux						
	interrogatifs	what + nom, which + nom		A2-	A2+			
	indéfinis	much, many, a lot of, more, each, every, all						
some, any, (a) little, (a)few, most				A2-	A2+	autres indéfinis		
Les pronoms	personnels sujets	formes						
	personnels compléments	formes et règles d'emploi						
	réfléchis	formes et règles d'emploi						
	réciproques	each other		A2-	A2+			
	démonstratifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+			
	interrogatifs	who / what + règles d'emploi	formes routinisées			A2+ sujet		
		who / what / where + préposition + règles d'emploi			A2-	A2+		
		which / whose + règles d'emploi						
	possessifs	formes et règles d'emploi		A2-	A2+			
	indéfinis	everything, nothing						

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

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

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

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

Les mots invariables

Les prépositions			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Les adverbes				en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	adverbes de fréquence					
	degrés de comparaison	comparatif /superlatif		A2-	A2+	

La phrase

	phrase affirmative	règle de base				
		place des compléments			ordre dans une suite	
	phrase négative		en fonction des temps vus	en fonction des temps vus	en fonction des temps vus	
		négations complexes				
	phrase interrogative	ouverte (avec mot interrogatif)	en fonction des temps vus	en fonction des temps vus	mots interrogatifs complexes +	

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

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

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

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

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

Légende :

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

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

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

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

			A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	verbes à particule inséparable			en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes réfléchis		en fonction du lexique abordé	A2-	A2+		
La conjugaison	présent (OTT)	formes, règles d'emploi	formes en fonction du lexique abordé	formes + règles d'emploi			
	imparfait (OVT)	<i>hebben / zijn</i>					
		verbes réguliers, règles d'emploi		A2-	A2+		
		verbes irréguliers		A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé		
	futur simple (OTKT)	<i>zullen</i> + infinitif et règles d'emploi					
		d'autres formes : <i>gaan</i> + infinitif, indication de temps + OTT					
	conditionnel présent (OVTKT)	formes et règles d'emploi		zouden + graag		formes et règles	
	passé composé (VTT)	verbes réguliers (choix de l'auxiliaire + formation du participe passé) et règles d'emploi					
		verbes irréguliers		en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
		double infinitif			A2+		
plus-que-parfait (VVT)	formes et règles d'emploi			A2+			

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
	futur antérieur (VTKT)	formes et règles d'emploi					
	conditionnel passé (VVTKT)	formes					
	impératif (gebiedende wijs)	formes et règles d'emploi	expressions routinisées				
		l'impératif de <i>zijn</i>			A2+		
	voix passive	temps simples			A2+		
		temps composés					B2
Les formes verbales	infinitif sans <i>te</i>	avec les auxiliaires de mode					
		avec d'autres verbes		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	infinitif avec <i>te</i>			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
		avec verbes de position					
Les mots invariables							
Les prépositions			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
Les adverbes			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		
	degrés de comparaison	formes et règles d'emploi		A2-	A2+		

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

Ressources grammaticales par niveau du CECRL : allemand

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

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

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

Légende :

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

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
Le groupe nominal							
Les déclinaisons (en général)	nominatif			combiné à d'autres apprentissages grammaticaux		combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	
	accusatif					combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	
	datif					combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	
	génitif				A2+	combiné à d'autres apprentissages grammaticaux	
Le nom	genre		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	pluriel		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	les masculins faibles	formes et règles d'emploi	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
L'adjectif	place de l'adjectif	attribut / épithète (règle de base)		A2-			
		ordre dans une suite d'adjectifs					
	accord de l'adjectif	attribut					
		épithète : les formes et règles d'accord			A2-(D)	A2+	
		épithète : règles d'orthographe (adj en -el / -er / -en)					
épithète: précédé d'un déterminant			en fonction des besoins				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire	
		(ex: <i>dies-</i> / <i>jen-</i> / <i>jed-</i> / <i>welch-</i> / <i>all</i> /...)					
	substantivé	les formes et règles d'emploi					
	<i>etwas+adj</i> / <i>nichts+adj</i>			A2+			
les degrés de comparaison	formes (régulières et irrégulières) et règles de base		A2-	A2+ En fonction du lexique abordé			
		les règles d'orthographe	A2-	A2+ En fonction du lexique abordé			
	emploi particulier : superlatif utilisé adverbialement (<i>am +sten</i>)						
	<i>genauso</i> , <i>ebenso</i> <i>wie</i> , <i>gleich</i> + règles d'emploi			A2+			
Les déterminants	articles indéfinis	formes ((k)ein)	(D)				
	articles définis	formes	(D)				
	absence d'article		formes en fonction du lexique abordé	règle en fonction du lexique abordé			
	démonstratifs	formes et règles d'emploi	<i>dies-</i>				
		<i>solch-</i> et règles d'emploi					

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	possessifs	formes	(D) en fonction des besoins			
	numéraux	les cardinaux	en fonction des besoins			
		les ordinaux				
	interrogatifs	formes (<i>welch-</i> , <i>was für ein-</i>) et règles de base				
indéfinis		en fonction des besoins	en fonction des besoins	en fonction des besoins		
Les pronoms	sujets	formes				
	compléments	formes et règles d'emploi	(D)			
	réfléchis	formes				
	réciroques	formes et règles d'emploi				
	possessifs	formes et règles d'emploi				
	démonstratifs	formes (<i>der / dies-</i>) et règles d'emploi		(D) A2- A2+		
	interrogatifs	<i>wer</i> formes et règles d'emploi	(D)			
		<i>was</i>				
		formes (<i>welch-</i>) et règles d'emploi				
	indéfinis					
relatifs	formes et règles d'emploi			A2+		
démonstratifs	<i>dar-</i> + <i>préposition</i>				B2	

				A1	A2		B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Les adverbess pronominaux	interrogatifs	<i>wo- + préposition</i>			A2- wohin/ woher	A2+		B2
	relatifs	<i>wo- + préposition</i>				A2+		B2
Le groupe verbal								
	auxiliaires de mode	<i>mögen, müssen, können, wollen</i> et règles d'emploi		présent / capacité et permission	élargissement progressif en fonction des intentions de communication		élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
		+ <i>dürfen, sollen</i> et règles d'emploi			élargissement progressif en fonction des intentions de communication		élargissement progressif en fonction des intentions de communication	
	verbes à particule séparable			formes	en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes à particule inséparable				en fonction du lexique abordé		en fonction du lexique abordé	
	verbes réfléchis			en fonction du lexique abordé	A2-	A2+		
La conjugaison	Präsens	formes régulières et irrégulières		formes	formes + règles d'emploi et d'orthographe			
	Präteritum	<i>haben, sein</i>						
		verbes réguliers et règles d'orthographe			A2-	A2+		
		verbes courants irréguliers			A2- en fonction du lexique abordé	A2+ en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	Futur I	formes et règles d'emploi			A2-	A2+		
Futur II							B2	

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

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	participe présent	formes et règles d'emploi				
	valences	les verbes + cas		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
		les verbes + prépositions + cas		en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Les mots invariables						
Les prépositions			(D) en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
Les adverbes			en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	en fonction du lexique abordé	
	degrés de comparaison	formes et règles d'emploi		A2- A2+		
La phrase						
affirmative		règles de base				
		place des compléments et inversion				
négative		règles de base				
		négations complexes		A2- A2+	en fonction des formes rencontrées	
		autres règles (<i>nicht/kein... sondern</i>)				
interrogative		ouverte (avec mot interrogatif)				

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

Ressources grammaticales par niveau du CECRL : **espagnol**

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

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

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

Légende :

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

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Groupe nominal						
Le nom	genre	selon la terminaison : -o, -a, -e (masaje), consonne (piel)				
		irrégulier en fonction de la terminaison (<i>el problema, la mano, ...</i>)				
		terminaison en -or/ora, ante/ante, ista/ista				
		terminaison en -or, -aje (masc.) et -ción, -sión, -dad, -tad (fém.)				
		irrégulier en fonction de la terminaison (<i>la flor, la labor, el/la</i>)				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		<i>amante, el jefe/la jefa)</i>				
	pluriel	terminé par une voyelle atone + s, par une consonne + es				
		terminé par une consonne ou -y + es				
	diminutifs, augmentatifs et suffixes à connotation négative	en fonction du lexique abordé				
L'adjectif						
	épithètes/attribut	accord (genre et nombre) : règles générales + nationalités				
	épithètes	place : après le nom				
		place : avant le nom				
		comparatifs : formes et règles				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	les degrés de comparaison	d'emploi, réguliers et irréguliers				
		superlatifs : formes et règles d'emploi, réguliers et irréguliers				
Les détermi- nants						
	articles indéfinis	emploi de <i>un/una</i>				
		omission devant l'adjectif <i>otro</i>				
		emploi de <i>unos/unas</i>				
	articles définis	<i>el/los, la/las</i> + formes contractées <i>al/del</i>				
		emploi de <i>el</i> pour <i>la</i>				
	absence d'article	règles d'emploi (en fonction du lexique abordé)				
démonstratifs	formes et règles d'emploi (<i>este/esta,</i> <i>estos/estas</i>)					

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		formes et règles d'emploi (<i>ese/esa, esos/esas, aquel/aquella, aquellos/aquellas</i>)				
possessifs	numéraux	formes et règles d'emploi : devant le nom (<i>mi, tu, su, ...</i>)	formes			
		formes et règles d'emploi : après le nom (<i>mío, tuyo, suyo, ...</i>)				
	cardinaux de 0 à 100					
	cardinaux > 100					
	ordinaux jusqu'à 10					
	ordinaux à partir de 11					
	apocope (<i>de primero, tercero, grande et bueno</i>)					
interrogatifs	<i>qué, cuánto</i>					

			A1	A2	B1	B2
	indéfinis	<i>mucho, poco, bastante</i>				ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		<i>algún, ningún, otro, demasiado, suficiente, todo, uno, cualquier...</i>				
Les pronoms						
	personnels sujets	formes et règles d'emploi				
		<i>vos</i> (= <i>tú</i> en Amérique latine)				
	personnels compléments directs	formes, place et règles d'emploi				
	personnels compléments indirects	formes, place et règles d'emploi				
	personnels après préposition	formes, place et règles d'emploi (y compris <i>conmigo, ...</i>)				
	personnels neutres	<i>esto</i>				
<i>eso, aquello</i>						

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	combinaison des pronoms personnels directs et indirects	la place : OI suivi de OD avec impératif, indicatif et gérondif				
	le pronom personnel <i>se</i>	objet indirect, réfléchi, impersonnel				
	<i>gustar</i> et son pronom réfléchis		formes			
	démonstratifs	formes et règles d'emploi				
	interrogatifs	<i>qué, cuánto, quién, cuál</i>	formes			
	possessifs	formes et règles d'emploi				
	indéfinis	<i>mucho, poco, bastante</i>				
		<i>algún, ningún, otro, demasiado, suficiente, todo, uno, cualquier, ...</i>				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	relatifs	<i>que</i>				
		<i>el/la/lo/los/las que, donde...</i>				
Groupe verbal						
Verbes spéciaux	ser/estar	formes et règles d'emploi : <ul style="list-style-type: none"> - <i>ser</i> + nom commun/ propre - <i>ser</i> + adjectif (de nationalité, d'origine et de caractéristique essentielle) - <i>estar</i> (situation) - <i>estar</i> + <i>bien/mal</i> 				
		<ul style="list-style-type: none"> - <i>ser</i> + <i>adjectif</i> uniquement employé avec <i>ser</i> - <i>estar</i> + <i>gerundio</i> 				

			A1	A2	B1	B2
		- <i>estar</i> + adjectif uniquement employé avec <i>estar</i>				ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		différences de sens selon l'adjectif utilisé				
	haber	hay	forme			
		formes et règles d'emploi		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps
Conjugaison	presente de indicativo	verbes réguliers en <i>-ar, -er, -ir</i>	formes			
		verbes irréguliers : <i>ser, estar, haber, ir</i>				
		verbes irréguliers (diphthongues, changements orthographiques)				
		verbes <i>tener, querer, gustar, saber, poder, dar</i>				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	participio	participes réguliers des trois conjugaisons employés comme adjectifs	formes			
	pretérito perfecto	formes et règles d'emploi				
	pretérito imperfecto	formes et règles d'emploi				
	pretérito indefinido	verbes réguliers + <i>tener, hacer, estar, ser, ir, ver</i> et <i>dar</i>				
		verbes irréguliers (changements vocaliques ou orthographiques)				
	imperativo	verbes réguliers + formes <i>di, haz, pon, sal</i> <i>imperativo negativo</i> (expressions figées sans référence au subjonctif)				

			A1	A2	B1	B2
		verbes irréguliers + <i>imperativo negativo</i>				ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	futuro simple	formes et règles d'emploi				
	futuro perfecto	formes				
	condicional	formes et règles d'emploi				
	condicional compuesto	formes				
	pretérito pluscuamperfecto	formes et règles d'emploi				
	presente de subjuntivo	formes et règles d'emploi				
	imperfecto de subjuntivo	formes				
	subjuntivo perfecto	formes				
	voix passive	formes				
Mots invariables						
Les prépositions		en fonction du lexique abordé				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Les adverbes		en fonction du lexique abordé				
	leur place	règles de base				
	formation des adverbes en <i>-mente</i>	règles d'orthographe				
La phrase						
	affirmative	règles de base				
		place des compléments				
	négative	règles de base (avec <i>no</i>)				
		autres règles (<i>no...nunca, nadie, nada, ninguno, tampoco</i>)				
	interrogative	ouverte (avec <i>qué, cuánto, quién, dónde, cómo</i> et <i>por qué</i>)				
		ouverte (autres interrogatifs)				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		fermée (sans mot interrogatif)				
	exclamative					
Propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>y, o, pero, ni</i>				
		avec les conjonctions <i>e, u</i>				
		en fonction du lexique abordé				
	subordonnées relatives	avec le pronom <i>que</i>				
		avec les pronoms <i>el que, la que, los que, las que, lo que</i>				
	autres subordonnées	liste des conjonctions en fonction du lexique abordé				
subordonnées du discours indirect				au présent seulement		

Ressources grammaticales par niveau du CECRL : **italien**

La maîtrise des éléments grammaticaux ne constitue pas une compétence en soi. Ce sont des outils au service de la communication.

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

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

Légende :

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

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
Groupe nominal						
Le nom	genre	selon la terminaison : -o, -a, -e				
		irrégulier en fonction de la terminaison (<i>il giornalista, il problema, la mano, ...</i>)				
		terminaison en -or/oressa, -tore/trice, ante/ante, ista/ista, -e/essa (<i>studente/studentessa</i>), -a/essa (<i>poeta/poetessa</i>)				
		terminaison en -a : masculin ou féminin (<i>la guida, l'autista...</i>)				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		terminaison en -i : féminin (<i>la crisi</i>)				
		terminaison en -è (<i>il caffè</i>), -ù (<i>la virtù</i>)				
		autre terme en fonction du genre : <i>uomo/donna</i> , <i>fratello/sorella</i>				
		terme identique indépendamment du genre (<i>nipote</i>)				
	pluriel	formation: -o/-i (<i>libro/libri</i>), -a/-e (<i>casa/case</i>), -e/-i (<i>madre/madri</i>)				
		irrégularités (changement orthographique, accent tonique sur la dernière syllabe, mots d'origine étrangère, noms masculins en -a, pluriel avec changement de				

			A1	A2	B1	B2
		genre, invariables, formes irrégulières				ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	diminutifs	en fonction du lexique abordé				
	augmentatifs	en fonction du lexique abordé				
L'adjectif						
	épithète/attribut	accord : règles générales (genre : -o/-a et pluriel : -o/-i, -a/-e, -e/-î)				
		accord : règles particulières - pluriel en -i ou -e des adjectifs terminés en -a, - adjectifs invariables (<i>pari</i>), couleurs (<i>rosa</i>)				

			A1	A2	B1	B2
						ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	épithète	place : après le nom				
		place : avant le nom (fonction descriptive)				
		ordre dans une suite d'adjectifs				
		changement de sens en fonction de la place : <i>un uomo povero</i> (objectif) / <i>un pover'uomo</i> (subjectif)				
	les degrés de comparaison	comparatifs : formes et règles d'emploi, réguliers et irréguliers				
		superlatifs : formes et règles d'emploi, réguliers et irréguliers				
		comparatif avec utilisation du subjonctif imparfait				

			A1	A2	B1	B2
						ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		(più ... di quanto pensassi)				
Les déterminants	articles indéfinis	règles d'emploi et place des articles singuliers <i>un/uno, una/un'</i>				
		règles d'emploi et place des articles pluriels <i>dei, degli, delle</i>				
		règles d'emploi avec un déterminant possessif (<i>un mio amico</i>)				
	articles définis	formation, place et règles d'emploi général de : <i>il/la/lo, i/le/gli</i>				
		emplois spéciaux (devant une langue avec les verbes <i>capire, parlare</i> et <i>studiare</i> , devant les titres,				

			A1	A2	B1	B2
		devant les heures et les années, devant un déterminant possessif)				ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		règles d'emploi dans les noms propres, les pourcentages, les superlatifs				
		formes contractées : <i>al/ai, col/coi, dal/dai, del/dei, nel/nei,</i>				
	absence d'article	règles d'emploi (en fonction du lexique abordé)				
	démonstratifs	formes et règles d'emploi (<i>questo/questi, quello/quelli/quegli, questa/queste, quella/quelle, ...</i>)				

			A1	A2	B1	B2
		règles d'emploi de <i>qua, lì, là</i> (<i>questo...qua</i>)				
possessifs		formes, accords et règles d'emploi : devant le nom (<i>il mio, ...</i>)	formes			
		règles d'emploi avec articles contractés (<i>nel mio, ...</i>), dans les liens de parenté				
		formes et règles d'emploi : après le nom (<i>mamma mia ...</i>)				
numéraux		cardinaux de 0 à 100				
		cardinaux > 100				
		ordinaux jusqu'à 10				
		ordinaux à partir de 11				
interrogatifs		<i>che, quale, quanto</i>				

			A1	A2	B1	B2
	indéfinis	<i>poco, molto</i>				
		les autres : en fonction du lexique abordé				
Les pronoms						
	personnels sujets	formes et règles d'emploi (y compris <i>Lei</i>)				
	personnels compléments directs	atones : formes, place et règles d'emploi (<i>mi vede</i>)				
		toniques : formes, place et règles d'emploi (<i>vede me</i>)				
	personnels compléments indirects	formes, place et règles d'emploi				
	personnels après préposition	formes, place et règles d'emploi				
	personnels neutres	<i>questo, quello, ...</i>				
	combinaison des pronoms personnels directs et indirects	la formation (<i>mi + lo = me lo, gli + e + lo = glielo</i>)				

			A1	A2	B1	B2
						ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		la place : OI suivi de OD avec impératif, indicatif et gérondif				
	le pronom <i>si</i> , réfléchi ou impersonnel	règles d'emploi				
	pronoms personnels <i>ci</i> et <i>ne</i>	règles d'emploi				
	<i>piacere</i> et son pronom réfléchis	formes et règles d'emploi	formes			
	démonstratifs	formes et règles d'emploi				
		emploi avec <i>stesso</i>				
	interrogatifs	formes et règles d'emploi (<i>questo, quello</i>)				
		formes et règles d'emploi des autres démonstratifs en fonction du lexique abordé				
	interrogatifs	<i>chi, che, quanto, quale, dove, perché,...</i>	formes			

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	possessifs	formes et règles d'emploi				
	indéfinis	<i>poco, molto</i>				
		les autres : en fonction du lexique abordé				
	relatifs	<i>che</i>				
		<i>il/i/la/le + quale/quali + formes contractées, di/con cui, chi</i>				
Groupe verbal						
Verbes spéciaux	<i>essere/stare</i>	formes et règles d'emploi : <i>stare</i> = emplacement (<i>sta in ufficio</i>), aller bien (<i>sto bene</i>), rester (<i>stiamo qui</i>), se trouver (<i>sta sul tavolo</i>)				

			A1	A2	B1	B2
		<i>c'è/ci sono</i>		élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps	ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire élargissement progressif en fonction de l'apprentissage des temps
Conjugai- son	presente dell'indicativo	verbes réguliers en <i>-are, -ere, -ire</i> verbes irréguliers : <i>essere, stare, avere, andare</i>				
		autres verbes irréguliers (<i>fare, dare, dovere, potere, volere, sapere, dire, uscire, venire, salire...</i>)				
	participio passato	les participes réguliers des 3 conjugaisons employés comme adjectifs	formes			
	passato prossimo	formes et règles d'emploi				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	imperfetto dell'indicativo	formes et règles d'emploi				
	passato remoto	formes et règles d'emploi				
	trapassato remoto	formes				
	Imperativo	formes et emploi de : <i>avere, essere, fare, dare, stare, bere, sapere, dire, uscire, venire, salire</i> (sans référence au subjonctif)				
		autres verbes irréguliers				
	futuro semplice	formes et règles d'emploi				
	futuro anteriore	formes				
	condizionale presente	formes et règles d'emploi				
	condizionale passato	formes				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
	trapassato prossimo	formes et règles d'emploi				
	congiuntivo presente	formes et règles d'emploi				
	congiuntivo imperfetto	formes				
	congiuntivo passato	formes				
	presente progressivo	<i>stare</i> + gérondif				
		<i>andare/venire</i> + gérondif				
	infinitivo passato	formes				
	participio presente	formes				
	voix passive	formes				
Mots invariables						
Les prépositions		en fonction du lexique abordé				
Les adverbes		en fonction du lexique abordé				
	leur place	règles de base				
	formation des adverbes en <i>-mente</i>	règles d'orthographe				

			A1	A2	B1	B2 ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
La phrase						
	affirmative	règles de base				
		place des compléments				
	négative	règles de base (avec <i>non</i>)				
		autres types de négation en fonction du lexique abordé				
	interrogative	ouverte (avec <i>che, quanto, chi, dove, come</i> et <i>perché</i>)				
		ouverte (autres interrogatifs)				
		fermée (sans mot interrogatif)				
	exclamative					
Propositions	coordonnées	avec les conjonctions <i>e, o, ma</i>				

			A1	A2	B1	B2
						ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans le secondaire
		autres conjonctions en fonction du lexique abordé				
	subordonnées relatives	avec les pronoms <i>che</i>				
		avec les autres pronoms				
	autres subordonnées	liste des conjonctions en fonction du lexique abordé				
	subordonnées du discours indirect				temps du présent seulement	

H. Les fonctions langagières

Les fonctions langagières dans le référentiel HGT		
Les fonctions apprises à un niveau donné seront réactivées et élargies aux niveaux suivants en fonction des besoins linguistiques		
	2 ^e degré HGT LM2	
	A1	A2+
Pour établir des contacts sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Aborder quelqu'un - Saluer - Faire connaissance avec quelqu'un : se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre/présenter quelqu'un - Demander des nouvelles / donner des nouvelles brèves - Prendre congé - Remercier - Féliciter - Donner un retour positif ou négatif - S'excuser - Refuser / accepter (invitation, offre) - Utiliser des formules sociales de base (tutoiement, vouvoiement) 	<ul style="list-style-type: none"> - Souhaiter - Prendre un rendez-vous (et confirmer / avancer /reporter / annuler) - Féliciter - Mener une conversation en respectant les conventions y afférentes - Mener une conversation téléphonique de base en respectant les conventions y afférentes - Rédiger un document en respectant les conventions y afférentes
Pour (faire) agir	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter à / proposer - Ordonner / interdire - Mettre en garde - Demander et donner une autorisation, un accord - Demander de répéter / d'épeler 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer ses services, de l'aide - Demander et donner des conseils - Demander, inviter à / proposer de faire quelque chose - Insister - Encourager - Ordonner / interdire / refuser - Demander et donner une autorisation, un accord - Mettre en garde
Pour (s')informer	<ul style="list-style-type: none"> - Demander / donner des informations - Décrire / caractériser - Situer dans le temps et dans l'espace - Parler de / exprimer ses goûts - Demander des nouvelles / donner des nouvelles brèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Dire ce qui est possible / ce qui ne l'est pas - Confirmer / infirmer - Préciser - Parler de ses projets - Prédire / prévoir

Les fonctions langagières dans le référentiel HGT

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

	2 ^e degré HGT LM2	
	A1	A2+
Pour comprendre / exprimer ce qui est ressenti / ce que l'on ressent de manière simple	Pas en A1	<ul style="list-style-type: none"> - Marquer son (dés)accord - Exprimer un regret - Exprimer un sentiment (joie, tristesse, peur, colère) (mots-clés) - Exprimer un souhait personnel - Exprimer ses (dé)gouts / son (dés)intérêt - Exprimer sa gratitude - Exprimer un besoin primaire - Exprimer sa satisfaction ou son mécontentement / se plaindre

I. Les ressources stratégiques

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

Elles sont ventilées par méso-compétence (CA/CL/EE/EOEI/EOSI) et par niveau européen, en fonction des étapes suivantes:

- pour les compétences réceptives : cadrage, formulation des hypothèses, vérification des hypothèses, révision des hypothèses
- pour l'expression écrite : planification, exécution, relecture de la production et remédiation
- pour les expressions orales : planification, exécution, vérification du message par l'interlocuteur ou le destinataire, remédiation aux éventuelles remédiations.

Compréhension à l'audition (CA)

	A1	A2	B1
A. Cadrer : sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels...)			
• anticiper le contenu du message	X	X	X
• anticiper les éléments lexicaux du message	X	X	X
B. Formuler des hypothèses :			
• exploiter les indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton)	X	X	X
• exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...)	X	X	X
• repérer les mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...)	X	X	X
• inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques		X	X
• s'appuyer sur sa connaissance du monde	X	X	X
C. Vérifier les hypothèses :			
• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information	X	X	X
• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)	X	X	X
D. Réviser les hypothèses :			
• reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses	X	X	X

Compréhension à la lecture (CL)

	A1	A2	B1	B2
A. Cadrer : sur la base de la tâche, du paratexte/éléments visuels (mise en page, illustrations, conventions typographiques...) :				
• identifier le type de document	X	X	X	X
• anticiper le contenu du message	X	X	X	X
• anticiper les éléments lexicaux du message	X	X	X	X
B. Formuler des hypothèses :				
• exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte...)	X	X	X	X
• exploiter les indices linguistiques (mots-clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...)	X	X	X	X
• se baser sur sa connaissance du monde	X	X	X	X
• inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques		X	X	X
• sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire	X	X	X	X
C. Vérifier les hypothèses :				
• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information	X	X	X	X
• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)	X	X	X	X
D. Réviser les hypothèses :				
• reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses	X	X	X	X

Expression écrite (EE)

	A1	A2	B1
A. Planifier :			
• se forger une représentation mentale de la production attendue	X	X	X
• envisager les informations à communiquer	X	X	X
• sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées	X	X	X
• préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles			X
• prendre en compte le destinataire	X	X	X
• réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation		X	X
B. Exécuter :			
• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles	X	X	X
• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs	X	X	X
• trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques dont on dispose (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...)		X	X
• organiser le message de façon cohérente	X	X	X
C. Relire sa production :			
• vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple à l'aide d'une grille d' (auto) évaluation	X	X	X
• vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique	X		
• vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple à l'aide d'une grille d' (auto) évaluation		X	X
• s'assurer de la variété lexicale et grammaticale			X
D. Remédier :			
• améliorer l'organisation de la production et du contenu			X
• corriger les éventuelles inexactitudes	X		
• corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances et, le cas échéant, par le recours à un dictionnaire et, éventuellement, un outil grammatical/des ouvrages de référence		X	X
• à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif		X	X
• améliorer la correction et l'étendue lexicales et grammaticales			X

Expression orale en interaction (EOEI)

	A1	A2	B1
A. Planifier :			
• se forger une représentation mentale de la production attendue	X	X	X
• envisager les informations à communiquer	X	X	X
• préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles			X
• sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées	X	X	X
• prendre en compte l'interlocuteur	X		
• prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles		X	X
B. Exécuter :			
• A2- prendre l'initiative de l'échange en attirant l'attention de l'interlocuteur / A2+ utiliser des procédés verbaux simples pour commencer, poursuivre et terminer l'échange		X	
• commencer, relancer, maintenir et clôturer la conversation			X
• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs	X	X	X
• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles	X	X	X
• trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible) et/ou non verbales dont on dispose	X		
• trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose		X	X
• maintenir le contact visuel avec son interlocuteur	X	X	X
• prendre la parole au moment opportun	X	X	X
• coopérer en manifestant sa (non-)compréhension		X	X
• gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant		X	
• gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal)			X

C. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur :			
• coopérer en manifestant sa (non-)compréhension	X	X	X
• répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension	X	X	X
• vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur	X		
• vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur et sur la suite de la conversation		X	X
• résumer et faire le point dans une conversation			X
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions :			
• indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter	X		
• A2- indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter ou clarifier / A2+ demander en termes très simples de répéter ou de clarifier		X	
• demander à l'interlocuteur de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit			X
• répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre	X	X	
• clarifier			X
• faire appel à un mot internationalement partagé	X	X	
• associer le non-verbal voire l'écrit à la parole	X	X	X
• corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu et si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème		X	
• corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème			X

Expression orale sans interaction (EOSI)

	A1	A2	B1
A. Planifier :			
<ul style="list-style-type: none"> se forger une représentation mentale de la production attendue 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> envisager les informations à communiquer 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> préparer la façon de communiquer les points importants du message en mobilisant toutes les ressources disponibles 			X
<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire 	X		
<ul style="list-style-type: none"> prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles 		X	X
B. Exécuter :			
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible) et/ou non verbales dont on dispose 	X		
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (simplifications, paraphrases, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français ...) et/ou non verbales dont on dispose 		X	X
<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 		X	
<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal) 			X

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

J. Les stratégies transversales

Compréhension à l'audition (CA)

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

Compréhension à la lecture (CL)

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

Expression écrite (EE)

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

Expression orale en interaction (EOEI)

	A1	A2	B1
Stratégies communicationnelles			
• coopérer/collaborer	X	X	X
• manifester son envie de communiquer	X	X	X
• adopter une attitude positive d'écoute	X	X	X
Stratégies méthodologiques			
• repérer et exploiter les éléments contenus dans la consigne qui permettent de réaliser la tâche	X	X	X
• s'appuyer sur sa connaissance du monde	X	X	X
• procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques	X	X	X
• exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas	X	X	X
• vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche	X	X	X
• vérifier le caractère compréhensible de sa production		X	X
• s'attacher à produire quelque chose en dépit de difficultés réelles ou perçues comme telles	X	X	X
• parler sans crainte	X		
• oser prendre des risques		X	X

Expression orale sans interaction (EOSI)

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

K. Caractéristiques générales des supports et messages en fonction des différents niveaux travaillés au 2^e degré HGT LM2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

M. L'évaluation en langues modernes

1. Introduction

Cette rubrique a pour objectif de rappeler un certain nombre de concepts utiles et de préciser les principes applicables en matière d'évaluation dans le cadre de cet outil d'appropriation du nouveau référentiel.

2. Définitions

- a. **Auto-évaluation** : processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage. C'est l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès et / ou lacunes en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportements (www.edu.gov.on.ca).
- b. **Évaluation formative** : comme toute autre évaluation, l'évaluation formative débouche sur une régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage :
 - o elle sert à mettre **l'enseignant** en réflexion sur ses propres pratiques;
 - o elle permet à **l'élève** de réguler ses apprentissages en se basant sur l'auto-évaluation et le feedback de l'enseignant. Dans la mesure où elle met en évidence les réussites et s'efforce d'identifier l'origine des difficultés et des erreurs afin de dégager des pistes pour les surmonter, elle est un facteur essentiel de motivation, de confiance en soi et de progrès de l'élève.
- c. **Évaluation sommative** : l'évaluation sommative a lieu au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage pour en faire le bilan. Elle indique à l'élève et à ses parents le degré d'acquisition des savoirs et des savoir-faire et de maîtrise des compétences. Elle est un des éléments qui permet au conseil de classe de certifier, de prendre et de motiver ses décisions en fin d'année scolaire ou de degré.

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

Dans l'évaluation sommative des compétences :

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

d. Pour W-BE : Dispositif « **remédiation – consolidation – dépassement** » (RCD).

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

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

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

3. Statut de l'erreur

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

Ainsi, le Cadre distingue la possibilité d'erreurs admises en fonction du niveau à atteindre. Voir à cet effet les caractéristiques des productions attendues dans les UAA (EOEI-EOSI-EE).

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

4. La notation

Processus « appliquer » / « transférer »

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

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

Processus « connaître »

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

Ressources

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

5. Fréquence de l'évaluation sommative

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

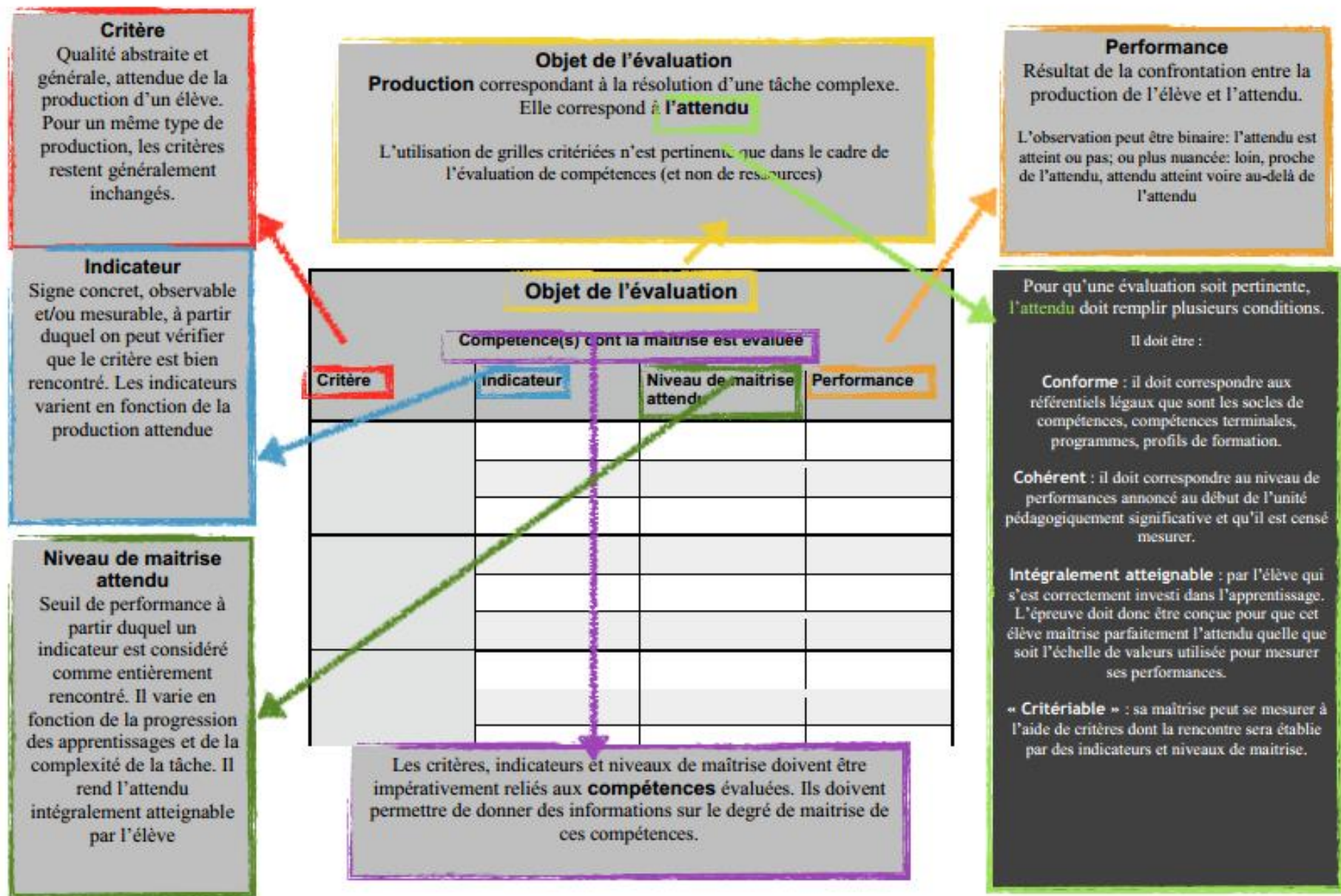
6. Grilles d'évaluation

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

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

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

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



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

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

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

Comment les déterminer ?

Ils doivent être:

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

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

Comment les déterminer?

Ils doivent être:

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

Ils sont souvent:

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

Comment les déterminer?

Ils doivent être:

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

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

N. Exemple de séquence*

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

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

OVER EEN UITSTAPJE VERTELLEN (A2+)

UAA entraînées (A2+): « Lire pour s'informer », « Écouter pour s'informer », « Écrire pour informer » et « Parler en interaction pour (s')informer »

Champs thématiques: « Loisirs, activités culturelles et sports/loisirs », « Voyages, transports et déplacements, séjours », « Division du temps »

Fonctions langagières : donner et demander des informations, décrire/caractériser, situer dans le temps et dans l'espace

Stratégies :

- exploiter des indices non linguistiques (éléments visuels)
- inférer le sens d'un mot à partir du contexte et/ou de sa morphologie, réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation, utilisation du dictionnaire

Prérequis : les règles d'orthographe, la phrase simple, la construction de la proposition subordonnée, les verbes à particule, le VTT
Temps estimé : 10 à 12 x 50 minutes

Objectifs	Input	SSFL	Output	Evaluation
<p>UAA « Lire pour s'informer » : lire pour comprendre un article (type blog, journal) relatant les péripéties d'un voyage/séjour.</p> <p>UAA « Écrire pour informer »: rédiger un texte relatant des événements passés pour raconter un voyage/séjour</p>	<p>1. CL/CA: New York</p> <p>Remettre un texte dans l'ordre et apparier photos et paragraphes.</p> <p>Ensuite, corriger en écoutant le récit.</p> <p>4. CL : Kasteelklas</p> <p>Lire un article rédigé pour le journal d'une école et repérer les activités intéressantes.</p>	<p>2. Grammaire / lexique</p> <p>- formation et utilisation de l'OVT.</p> <p>- la subordonnée avec « toen ».</p> <p>- travail sur le lexique</p> <p>5. Dégager la structure d'un article de journal d'école</p>	<p>3. EOEL : Op uitstap</p> <p>En se basant sur les informations données, raconter son excursion.</p> <p>6. EE: schoolkrant artikel (tâche d'application, évaluation formative)</p>	<p>EE (tâche d'application):</p> <p>Raconter une journée avec une star (production à dominante narrative)</p> <p>CL (tâche d'application):</p> <p>Repérer des idées d'activités en vue d'une excursion (document à dominante narrative)</p>

Séquence: over een uitstapje vertellen

(adaptée de Tempo 2, Van In)

1. New York

1a. Theo zat vorig jaar in het zesde middelbaar. Hij is in augustus met zijn school naar New York geweest. Lees zijn verhaal en:

- zet de tekst in de goede volgorde
- verbind de foto's met de juiste alinea's.



1. Bij welke zinnen passen de foto's?

New York, New York ...

- Toen we New York naderden, meldde de piloot dat het mooi weer was en dat het 12 uur 's middags was. Iedereen was ongeduldig. Toen we eindelijk allemaal onze bagage hadden gevonden, namen we de bus naar het centrum van de stad.
- Toen de band was vervangen, reden we verder naar het hotel. We losten onze bagage en brachten die naar onze kamer. Wat later, rond 3 uur 's middags, wandelden we tot aan de Empire State Building.
- Vorig jaar in augustus zijn we met een grote groep naar New York gereisd. We vertrokken heel vroeg; om 5 uur 's ochtends moesten we gepakt en gezakt voor het station klaarstaan! De trein naar Brussel vertrok stipt om 5.30 uur.
- We reden door de buitenbuurten van de stad. Uit het raam konden we de reusachtige "Empire State Building" en de talrijke andere wolkenkrabbers al zien. Plotseling hoorden we een oorverdovend geluid. We hadden een lekke band!
- Na het bezoek aan die bekende Beatle zouden we die dag ook het Vrijheidsbeeld bezoeken, maar de bus die ons moest ophalen had pech! Dat vonden we minder grappig! De twee bussen die we die dag namen hadden pech! We beslisten om te voet naar Times Square te gaan.
- Op de top van het gebouw hadden we een mooi vergezicht over de stad. We zagen Times Square, Brooklyn Bridge, de Bronx, ... We maakten veel foto's.
- Om 22.30 uur namen we de metro naar het hotel. We hadden geen zin meer om een bus te nemen! Na zo'n drukke dag waren we doodmoe en iedereen viel vlug in slaap ...
- Op de luchthaven was het niet zo druk. Aangezien ons vliegtuig om 10 uur opsteeg, hadden we een tweetal uurtjes vrije tijd. Het was de gelegenheid om nog iets lekkers te eten voor het vertrek.
- Toen we weer beneden waren, namen we een hop-on hop-off bus die ons door de stad leidde. We stapten af aan St John's Cathedral en wandelden daarna door Central Park. In Strawberry Fields zagen we een monument ter ere van John Lennon.
- De vlucht duurde 8 uur, maar we verveelden ons zeker niet. We keken films, kregen wat te eten en konden met onze vrienden kletsen.
- In Brussel moesten we overstappen. De trein was op tijd, dus kwamen we zoals voorzien om kwart over zeven in Zaventem aan.
- We moesten anderhalf uur op de hulpdiensten wachten, en dat was heel wat minder prettig! Gelukkig kon iedereen ermee lachen. Tijdens het herstellen van de band mochten we eten halen. Ik at een hamburger.

Volgorde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alinea's												
Foto's												

1b.



Heb je de tekst terug in elkaar gestoken? Luister nu naar het verhaal en controleer!

Script

Vorig jaar in augustus zijn we met een grote groep naar New York gereisd. We vertrokken heel vroeg; om 5 uur 's ochtends moesten we gepakt en gezakt voor het station klaarstaan! De trein naar Brussel vertrok stipt om 5.30 uur.

In Brussel moesten we overstappen. De trein was op tijd, dus kwamen we zoals voorzien om kwart over zeven in Zaventem aan.

Op de luchthaven was het niet zo druk. Aangezien ons vliegtuig om 10 uur opsteeg, hadden we een tweetal uurtjes vrije tijd. Het was de gelegenheid om nog iets lekkers te eten voor het vertrek.

De vlucht duurde 8 uur, maar we verveelden ons zeker niet. We keken films, kregen wat te eten en konden met onze vrienden kletsen.

Toen we New York naderden, meldde de piloot dat het mooi weer was en dat het 12 uur 's middags was. Iedereen was ongeduldig. Toen we eindelijk allemaal onze bagage hadden gevonden, namen we de bus naar het centrum van de stad.

We reden door de buitenbuurten van de stad. Uit het raam konden we de reusachtige "Empire State Building" en de talrijke andere wolkenkrabbers al zien. Plotseling hoorden we een oorverdovend geluid. We hadden een lekke band!

We moesten anderhalf uur op de hulpdiensten wachten, en dat was heel wat minder prettig! Gelukkig kon iedereen ermee lachen. Tijdens het herstellen van de band mochten we eten halen. Ik at een hamburger.

Toen de band was vervangen, reden we verder naar het hotel. We losten onze bagage en brachten die naar onze kamer. Wat later, rond 3 uur 's middags, wandelden we tot aan de Empire State Building.

Op de top van het gebouw hadden we een mooi vergezicht over de stad. We zagen Times Square, Brooklyn Bridge, de Bronx, ... We maakten veel foto's.

Toen we weer beneden waren, namen we een hop-on hop-off bus die ons door de stad leidde. We stapten af aan St John's Cathedral en wandelden daarna door Central Park. In Strawberry Fields zagen we een monument ter ere van John Lennon.

Na het bezoek aan die bekende Beatle zouden we die dag ook het Vrijheidsbeeld bezoeken, maar de bus die ons moest ophalen had pech! Dat vonden we minder grappig! De twee bussen die we die dag namen hadden pech! We beslisten om te voet naar Times Square te gaan.

Om 22.30 uur namen we de metro naar het hotel. We hadden geen zin meer om een bus te nemen! Na zo'n drukke dag waren we doodmoe en iedereen viel vlug in slaap.



Voici quelques mots et expressions utiles pour t'exprimer sur le thème des excursions.

Tous les mots sont utiles à reconnaître mais certains (indiqués en gras) sont à connaître activement.

Mot/expression NL	Traduction FR	Mots/expression en contexte (le cas échéant)
iets naderen	S'approcher de quelque chose	<i>We naderden Brussel</i>
(On)geduldig	(Im)patient	
De band	Le pneu	
Vervangen, verving, vervangen	Remplacer	
De bagage lossen	Décharger les bagages	
Gepakt en gezakt klaarstaan	Etre fin prêt	<i>We stonden gepakt en gezakt klaar voor het station</i>
De buitenbuurten	La banlieue	
Reusachtig (adj.)	Géant (adj.)	
De wolkenkrabber	Le gratte-ciel	
Plotseling	Soudain (adv.)	
Een lekke band hebben	Avoir un pneu crevé	
Ophalen, haalde op, opgehaald	Chercher (en voiture, bus...)	<i>De bus hield ons rond 10u op</i>
Pech hebben	Avoir une panne	
Te voet gaan	Aller à pied	<i>We gingen te voet naar het centrum</i>
Het gebouw	Le bâtiment	
Zin hebben om iets te doen	Avoir envie de faire quelque chose	<i>Ik had zin om een hamburger te eten</i>
Doodmoe zijn	Etre épuisé, éreinté	
In slaap vallen	Tomber endormi	
De luchthaven	L'aéroport	
Het vliegtuig	L'avion	
Opstijgen, steeg op, opgestegen	Décoller	<i>Het vliegtuig steeg om 11u op</i>
Landen	Atterrir	
Vrije tijd hebben	Avoir quartier libre, avoir temps libre	<i>We hadden 2 uurtjes vrije tijd</i>
De gelegenheid hebben om iets te doen	Avoir l'occasion de faire quelque chose	<i>Ik had de gelegenheid om het Rijksmuseum te bezoeken</i>
De hop-on hop-off bus	Bus touristique avec montée/descente libre	
Door de stad leiden	Conduire à travers la ville	
Instappen, stapte af, afgestapt	Monter (à bord d'un véhicule)	
Afstappen, stapte af, afgestapt	Descendre (d'un véhicule)	<i>We stapten in het station van Brugge af</i>
Overstappen, stapte over, overgestapt	Changer (de véhicule, de métro...)	
De vlucht	Le vol (d'un avion)	

Op tijd zijn	Etre à l'heure	
De hulpdiensten	Les services de secours	
Herstellen	Réparer	
Het herstellen	La réparation	



2. OVT

Dans le texte apparaît un nouveau temps, appelé OVT (*onvoltooid verleden tijd*).

En te basant sur le texte, peux-tu déduire ses règles de formation et d'utilisation ?

Pour contrôler si tes conclusions sont les bonnes, vérifie dans la partie théorique ci-dessous relative aux verbes réguliers.

Grammaticaflits – L'out des verbes réguliers

ovt = Onvoltooid Verleden Tijd (= imparfait ou prétérit)
(correspond aussi au passé simple français)

Conjuguer les verbes à l'ovt te sera utile pour raconter une série d'actions dans le passé, faire le compte rendu d'une journée, d'une excursion, décrire des faits passés.

OPSLAAN ↻

1. Pour former l'ovt d'un verbe régulier

1. Je pars de l' infinitif .	studeren	werken
2. Je prends le radical .	stud eer !! Règles d'orthographe	werk
3. J'ajoute la terminaison : – au singulier – au pluriel Si le radical se termine par f, k, p, s, t, ch , j'ajoute la terminaison : – au singulier – au pluriel	studeer + de studeer + den	werk + te werk + ten

Remarques
Si le radical se termine déjà par -d ou -t, j'ajoute quand même -de ou -te et j'écris donc -dde ou -tte.

Exemples :

Infinitif	Radical	Ovt	Traduction
wachten	wacht	wachtte(n)	attendre
heten	heet	heette(n)	s'appeler
praten	praat	praatte(n)	parler
antwoorden	antwoord	antwoorde(n)	répondre
zich verkleed	verkleed me	verkleedde(n) zich	se déguiser

2. Si l'infinitif se termine par -ven ou -zen, j'ajoute -de(n) au radical. En d'autres mots, c'est la consonne finale du radical telle qu'elle est écrite à l'infinitif qui décide du choix entre -te ou -de.

Exemples :

proeven	proef	proefde(n)	goûter
beloven	beloof	beloofde(n)	promettre
reizen	reis	reisde(n)	voyager

3. La particule des verbes séparables se met **en fin** de proposition.

Exemples :


Om zeven uur	maakte	hij	het eten	klaar.
Na het ontbijt	belde	ze	de dokter	op.

Tu peux à présent t'entraîner à former l'OVT. Raconte ce que Staf et Steffie ont fait durant leurs vacances. Complète le texte avec l'imparfait des verbes proposés et écris ta réponse dans la colonne de droite.

Verbe proposé	Texte à compléter	Solution
Ophalen	De bus hen om 9 uur	
logeren	Tijdens hun verblijf ze in een klein hotel	
kennismaken	De eerste dag ze met elkaar.	
willen	Ze aan een wedstrijd deelnemen.	
regenen	De tweede dag het.	
wandelen	Ze samen in de stad	
lol maken	Ze met Nederlandse vrienden	
koken	Ze spaghetti. Het was lekker !	

Voici à présent la théorie sur la formation de l'OVT des verbes irréguliers.

Grammaticaflits – L'out des verbes irréguliers

OPSLAAN 

Infinitif	Ovt singulier	Ovt pluriel
moeten	moest	moesten
kunnen	kon	konden
mogen	mocht	mochten

Infinitif	Ovt singulier	Ovt pluriel	Participe passé
blijven	bleef	bleven	gebleven
winnen	won	wonnen	gewonnen
kopen	kocht	kochten	gekocht
doen	deed	deden	gedaan
gaan	ging	gingen	gegaan
lopen	liep	liepen	gelopen
vertrekken	vertrok	vertrokken	vertrokken
terugkomen	kwam terug	kwamen terug	teruggekomen

On appelle ces verbes « irréguliers », parce qu'ils ne suivent pas les règles normales de formation de l'imparfait. En d'autres mots, ils ne se terminent pas par **-de(n)** ou **-te(n)**.

Retrouve dans le texte de New York l'OVT des verbes rijden, opstijgen, kijken et krijgen ? Quel point commun retrouves-tu dans la formation de l'OVT de ces verbes ?

Ta proposition:

En effet, certains verbes irréguliers présentent des similitudes et peuvent être regroupés en catégories. Par exemple:

	Radical	OVT singulier	OVT pluriel	Autres exemples
1.	ij begrijpen	ee begreep	e begrepen	blijven, kijken, krijgen, rijden, schrijven, stijgen
2.	ie/ui kiezen/sluiten	oo koos/sloot	o kozen/sloten	verliezen, vliegen, besluiten
3.	e/i beginnen/vertrekken	o begon/vertrok	o begonnen/vertrokken	drinken, vinden, winnen, zingen, springen
4.	e geven	a (court) gaf	a (long) gaven	eten, lezen, vergeten, nemen, spreken

D'autres verbes, par contre, ne suivent pas de logique et doivent être mémorisés au fur et à mesure de leur apprentissage.

Voici, pour commencer, une liste qui devrait te suffire pour réaliser les tâches demandées dans cette séquence de cours

Tu pourras la compléter en fonction de tes besoins. Le dictionnaire sera aussi une aide précieuse.

Infinitif	OVT (sing/pluriel)	Participe passé	Traduction
beginnen	begon	begonnen	commencer
blijven	bleef	gebleven	rester
brengen	bracht	gebracht	apporter
denken	dacht	gedacht	penser
doen	deed	gedaan	faire
drinken	dronk	gedronken	boire
eten	at , aten	gegeten	manger
gaan	ging	gegaan	aller
geven	gaf, gaven	gegeven	donner
hebben	had	gehad	avoir
helpen	hielp	geholpen	aider
houden	hield	gehouden	tenir
kiezen	koos	gekozen	choisir
kijken	keek	gekeken	regarder
klimmen	klom	geklommen	grimper
komen	kwam	gekomen	venir
kopen	kocht	gekocht	acheter
krijgen	kreeg	gekregen	recevoir

kunnen	kon, konden	gekund	pouvoir
lachen	lachte	gelachen	rire
laten	liet	gelaten	laisser
lezen	las, lazen	gelezen	lire
liggen	lag, lagen	gelegen	être couché
lopen	liep	gelopen	marcher
moeten	moest	gemoeten	devoir
mogen	mocht	-----	pouvoir (permission)
nemen	nam, namen	genomen	prendre
ontmoeten	ontmoette	ontmoet	rencontrer
rijden	reed	gereden	rouler, aller (véhicule)
schrijven	schreef	geschreven	écrire
slapen	sliep	geslapen	dormir
spreken	sprak, spraken	gesproken	parler
springen	sprong	gesprongen	sauter
staan	stond	gestaan	être debout
vallen	viel	gevallen	tomber
verdwijnen	verdween	verdwenen	disparaître
vergeten	vergat	vergeten	oublier
verliezen	verloor	verloren	perdre
vinden	vond	gevonden	trouver
vliegen	vloog	gevlogen	voler (=dans l'air)
vragen	vroeg	gevraagd	demander
wassen	waste	gewassen	laver
weten	wist	geweten	savoir
winnen	won	gewonnen	gagner
zeggen	zei, zeiden	gezegd	dire
zenden	zond	gezonden	envoyer
zien	zag, zagen	gezien	voir
zijn	was, waren	geweest	être
zingen	zong	gezongen	chanter
zitten	zat, zaten	gezeten	être assis
zoeken	zocht	gezocht	chercher
zwemmen	zwom	gezwommen	nager

Tu peux à présent t'entraîner à former l'OVT des verbes irréguliers en réalisant les exercices ci-dessous.

2. Complète les phrases. Écris les mots manquants dans la troisième colonne.

	Phrase à compléter à l'ovt	Solution
1) 	We ♦ urenlang in de rivier.	.....
2) 	Hij ♦ lang in de zon liggen.	.....
3) 	♦ je gisteravond ook tot elf uur ...?	.....
4) 	♦ hij ook mee naar de kermis?	.....
5) 	♦ je broer ook een lange brief?	.....
6) 	Tot hoe laat ♦ je?	.....

3. Choisis le verbe qui convient et complète le texte à l'imparfait (ovt). Écris tes solutions à droite.

zijn - gaan - eten - mogen - komen - ontbijten - moeten - drinken - zijn - hebben - vertrekken - zijn - slapen - geven - zijn - drinken - zijn - blijven - zingen

Gisteren ♦ Jan en Laura bij mijn ouders op	.....	.....
bezoek. Ze ♦ bloemen bij zich en ♦ die aan	.....	.....
mijn ouders. Ze ♦ heel blij. We ♦ een stuk	.....	.....
taart en ♦ een kopje koffie. Ik ♦ een cola.	.....	.....
Ze ♦ pas om acht uur 's avonds. Daarna	.....	.....
♦ mijn ouders nog even bij de burens op	.....	.....
bezoek. Het ♦ de verjaardag van Arthur.	.....	.....
Ze ♦ allemaal liedjes. Ik ♦ ook mee. Pa en	.....	.....
ma ♦ tot middernacht. Om elf uur ♦ ik al.	.....	.....
Ik ♦ doodmoe. De volgende dag ♦ ik niet	.....	.....
naar school. Het ♦ zaterdag. Mijn ouders ♦	.....	.....
natuurlijk ook heel moe en we ♦ pas om tien	.....	.....
uur 's morgens.	.....	.....



4. Tom raconte ce que sa mère faisait quand elle avait son âge.
Choisis les verbes qui conviennent pour compléter son récit et mets-les à l'ovt.

blijven - moeten - lezen - zingen - fietsen* - nemen - volgen* - helpen - mogen - hebben - liggen - gaan

Toen mijn moeder 14 jaar was, ♦ ze elke dag naar school.	.....	.....
's Avonds ♦ ze tot 18 u. in de studie.	.....	.....
Ze ♦ veel werk en ♦ veel studeren.	.....	.....
Op woensdagnamiddag ♦ ze naar de tekenschool.	.....	.....
Ze ♦ ook les in de muziekschool. Daar ♦ ze in een koor.	.....	.....
's Avonds ♦ ze haar moeder. Na het avondeten ♦ ze tv-kijken.	.....	.....
Als er niets interessants op tv was, ♦ ze een paar strips.	.....	.....
Om 9.45 uur ♦ ze een douche en om 10 uur ♦ ze in bed.	.....	.....

* réguliers

Les subordonnées avec « Toen »

Tu as déjà rencontré des propositions subordonnées. Te souviens-tu de leur construction, de l'ordre des mots ? Si ce n'est pas le cas, tu peux relire la partie théorique ci-après et réaliser les exercices d'entraînement proposés.

Grammaticaflits – Phrase complexe – Subordonnée

La subordonnée introduite par **als** (quand ou si)

Ik heb stress

proposition principale

als ik voor de klas moet praten.

proposition subordonnée

Ordre des mots dans la subordonnée :

1. le subordonnant (*dat, omdat, als ...*)
2. le sujet
3. les compléments
4. le groupe verbal (verbe conjugué + infinitif(s) ou participe passé)

Souvent, la **proposition subordonnée précède la principale**. Dans ce cas, on fait **une inversion** dans la principale. Il y a une **virgule** entre la subordonnée et la principale.

Als ik voor de klas moet praten

proposition subordonnée

,

heb ik stress.

proposition principale

TOEN

Proposition subordonnée

Proposition principale

Toen	de man	de eerste stap op de maan	zette	,	was	mijn moeder	nog niet geboren.
Toen	ik	tien jaar oud	was	,	begon	ik	piano te spelen.
Toen	de vulkaan		uitbarstte	,	vluchtte	iedereen	het dorp uit.
Toen	ik	in het eerste jaar	zat	,	vond	ik	Nederlands makkelijk.

Toen correspond au français 'quand / lorsque' ... pour une action exprimée à l'ovt. (imparfait).

Toen implique l'utilisation d'un temps passé. Lorsqu'il s'agit de l'ovt, il y a simultanéité entre les actions exprimées dans les deux propositions.

Le verbe conjugué se place à la fin de la subordonnée.

Si la subordonnée précède la principale, il y a une inversion dans la principale.

Le petit exercice d'entraînement suivant te permettra de composer des subordonnées avec « toen ». Cette structure te sera très utile quand tu devras raconter des événements au passé et relier entre eux des événements.

Entreine-toi. Relie les phrases suivantes comme dans le modèle :

Ik liep op de dijk. Ik ontmoette mijn vriend.

=> *Toen ik op de dijk liep, ontmoette ik mijn vriend.*

We namen de metro. Er waren veel mensen.

=>

.....

Hugo gaf zijn ticket. De bediende was al weg.

=>

.....

Lisa kocht souvenirs. Ze kreeg een heel goede prijs.

=>

.....

We bezochten het Rijksmuseum. Het was heel druk.

=>

.....

We waren in het vliegtuig. We verveelden ons niet.

=>

.....



En vue de la narration que tu devras faire en fin de séquence, entraîne-toi à rédiger des phrases à partir des mots proposés.

A cet effet, utilise l'OVT et construis des phrases complexes avec « toen » quand cela est possible.

Voici un exemple:

het strand / lopen / vliegtuig / opstijgen => *Toen we op het strand liepen, hoorden wij een vliegtuig opstijgen.*

A toi de jouer

De bus / aankomen / 10 minuten vertraging :

De dijk/ wandelen / regenen :

Restaurant / pizza / eten:

Boottocht / maken / in het water / vallen :

3. Over een uitstapje vertellen

Je bent op uitstap geweest. Je hebt je goed geamuseerd. Een vriend(in) belt je op om te vragen wat je allemaal hebt gedaan.

3a. Lees eerst de verschillende activiteiten voorgesteld voor elke bestemming. Lees dan de woordenschatlijst op de volgende pagina en vul de mind-map in.

3b. Ten slotte kies twee bestemmingen en voer een gesprek uit met je vriend(in). Je kunt natuurlijk andere ideeën bijvoegen.

<p>Blankenberge</p> <p>op de dijk / op het strand / langs de haven wandelen fietsen huren naar Sealife fietsen frietjes eten met Vlaamse jongeren kennismaken samen naar de amusementshal gaan veel lol maken</p> 	<p>Han-sur-Lesse</p> <p>met een oude tram tot aan de ingang van de grotten rijden de grotten met een gids bezoeken een boottocht op de Lesse maken lunchen en iets drinken naar het wildpark gaan en dieren observeren in het dorp wandelen een prentbriefkaart naar oma sturen</p> 
<p>Technopolis</p> <p>met de trein naar Mechelen reizen de bus naar Technopolis nemen drie uur in Technopolis blijven met microscopen en telescopen werken op een fiets met vierkante wielen rijden iets eten in de cafetaria een souvenir in de winkel kopen veel plezier hebben</p> 	<p>Doornik</p> <p>van het station naar het Belfort lopen naar een audiovisuele voorstelling van de stad kijken het Folkloremuseum bezoeken een rit met het toeristentreintje maken de kathedraal met haar vijf klokkentorens bezoeken een boottocht op de Schelde maken</p> 

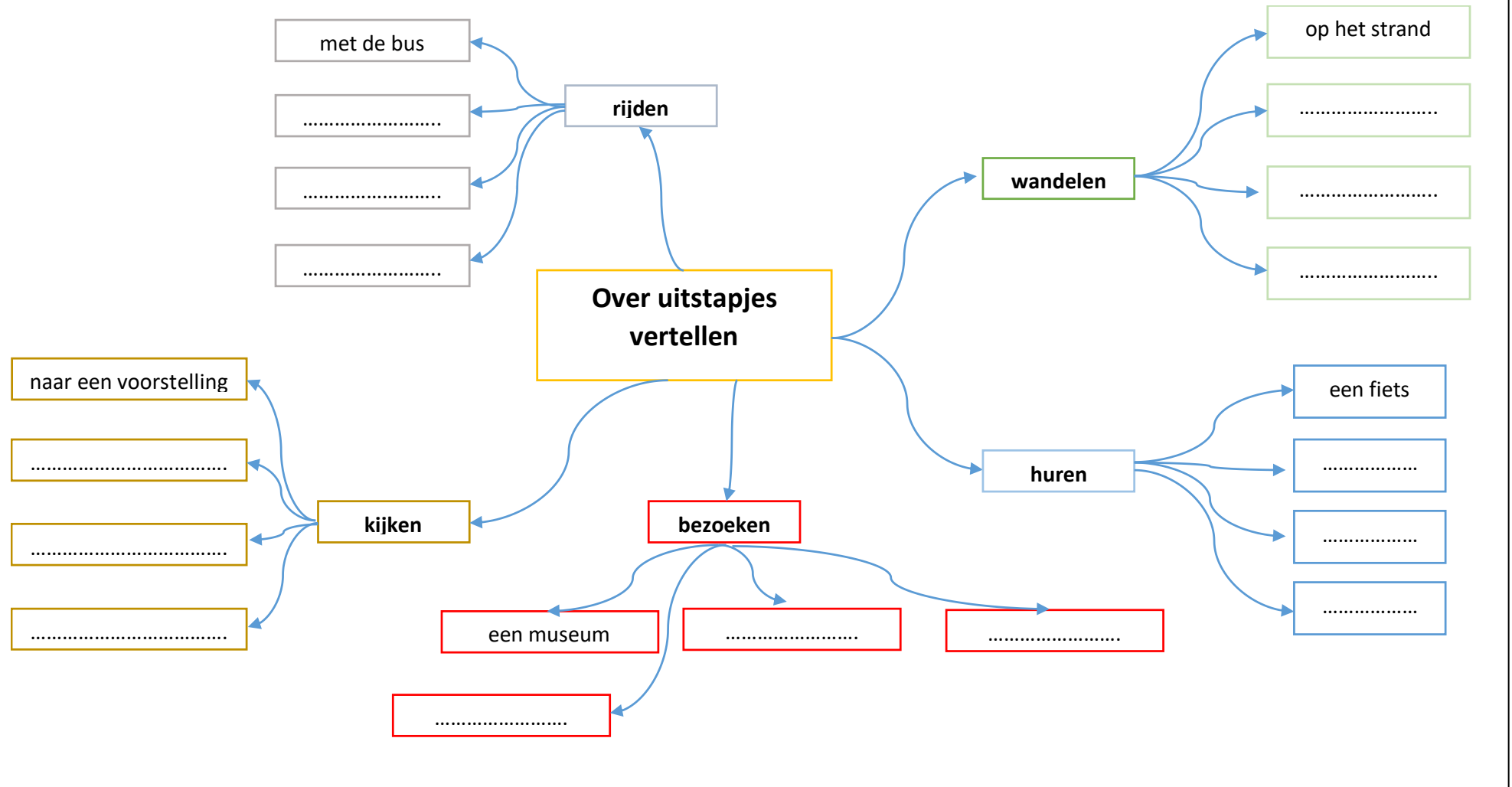


Voici quelques mots et expressions utiles pour t'exprimer sur le thème des excursions.

Tous les mots sont utiles à reconnaître mais certains (**indiqués en gras**) sont à connaître activement.

Mot/expression NL	Traduction FR	Mots/expression en contexte (le cas échéant)
Op de dijk/op het strand wandelen	Se promener sur la digue/sur la plage	"We wandelden op het strand"
Fietsen huren	Louer des vélos	"Ik huurde een fiets"
Naar xxxxxx fietsen	Aller à xxxxx en vélo	"We fietsten naar Sealife"
Met iemand kennismaken (séparable)	Faire connaissance avec quelqu'un	"We maakten met jongeren kennis"
Lol maken / veel plezier hebben	S'amuser, avoir du plaisir	"Ze maakten veel lol"
Naar xxxxx rijden	Aller à xxxxxxxx (en roulant)	"We reden met de bus naar Oostende"
Iets bezoeken	Visiter quelque chose	"We bezochten een grot"
De grot (de grotten)	La grotte (les grottes)	
De gids	Le guide	
Een boottocht maken	Faire une balade en bateau	"Ik maakte een boottocht"
Het wildpark	Le parc animalier, la réserve	"We gingen naar het wildpark"
Het dorp	Le village	
De stad	La ville	
Een prentbriefkaart sturen	Envoyer une carte postale	"Ik stuurde een prentbriefkaart"
Het souvenir, de souvenirs	Le souvenir (l'objet)	"We kochten veel souvenirs"
De voorstelling	La présentation	"Ze keken naar een mooie voorstelling"
Een rit maken	Faire un tour, une balade	"Ik maakte een <i>rit</i> met de toeristentrein"

Tu peux à présent compléter cette carte avec des mots de l'exercice précédent ou avec des mots que tu connais ou aimerais connaître (aide-toi du dictionnaire). Ensuite, compose des phrases au passé composé (exemple : « ik heb met de bus gereden », « ik ben met de bus naar de kust gereden »)



4. Kasteelklas

Saskia brengt een week met haar klas in een kasteel door. Ze heeft een artikel over de "donderdag" in de schoolkrant geschreven.



Op basis van het artikel, welke activiteiten vind (niet) interessant en waarom? Je mag een woordenboek gebruiken.

je

KASTEELKLAS DONDERDAG

Beste lezers van dit artikel,

Vandaag zal ik vertellen over wat we op donderdag deden.

Zoals gewoonlijk stonden we op om 7u30 en dan ontbeten we alles samen. Na het ontbijt maakte 4A klas zich klaar om een wandeling van 8 km af te leggen.

Tijdens de wandeling moesten we goed opletten want we moesten foto's herkennen. Na de grote wandeling mochten we gaan eten.

Maar daarna, toen we aan het spelen waren met de volleybal, bezeerde Amalia haar pols. Dus moesten we een hele tijd wachten om de volgende activiteit te starten: dingen opzoeken zoals de hoogte van een bepaalde boom, dingen verklaren.

Na de activiteit maakten we ons klaar voor een fuif. We dansten tot 21 uur. Dan was het feest jammer genoeg gedaan. We moesten naar bed.

Voilà. Dat was het dan weer voor vandaag. Bedankt voor de aandacht en tot de volgende keer.

Saskia

5. Kijk naar de structuur van het artikel. Welke zijn de verschillende delen?

Evaluation formative

6. Een artikel voor de schoolkrant schrijven



Voor de rubriek « Vreemde talen » van de schoolkrant beslis je een artikel (150 woorden) te schrijven over een uitstapje dat je met je klas maakte.

Avant de commencer à rédiger, réfléchis un instant :

- Comment vas-tu organiser tes idées et structurer ton texte ?
- Quelle nouvelle structure pourrait être intéressante ?
- Quel temps vas-tu utiliser pour raconter ton excursion ?

A large rectangular area containing 18 horizontal dotted lines, intended for writing the article.

Evaluations

Compréhension à la lecture

Contexte

Ton professeur de néerlandais a l'intention de vous emmener en excursion au domaine de Bokrijk, un véritable musée à ciel ouvert.

Pour en savoir davantage sur ce que l'on peut y faire, tu lis le témoignage d'un jeune qui a passé une journée sur place avec sa classe.

Tâche

Relève dans le texte les différentes activités qu'il est possible de faire sur place.



Vorig jaar in mei maakten we met onze klassenleraar een uitstapje naar Bokrijk. Daar is een openluchtmuseum. Het vertrek was gepland om 7.30 uur, maar de bus kwam pas om 7.50 uur aan. We verlieten Tienen om 8 uur. Het was mooi weer.

Tussen Sint-Truiden en Hasselt kreeg de bus pech: een lekke band. Om 10.30 uur was Touring Wegehulp ter plaatse. We kwamen pas om 11.15 uur in Bokrijk aan. Toen begon het te regenen. Ik had geen windjack bij me.

Ik had een enorme honger, maar ik had mijn lunchpakket in de bus vergeten en de restaurants waren nog niet open. Maar de frituur wel! Ik kocht een groot pak met mayonaise. Maar een vriend van mij liep tegen mij aan en de mayonaise viel op mijn jeans. Een splinternieuwe jeans! En die had ik van mijn eigen zakgeld gekocht!

Om 12.30 gingen we samen met onze leraar naar het arboretum. We bleven er een uurtje. Daarna liepen we naar het vijvergebied. We zagen veel watervogels. Mijn vriendin Sarah wilde de vissen bekijken en ze viel in het water. Onze leraar hoorde haar roepen en sprong in de vijver. Hij was natuurlijk heel boos.

Het vertrek was voorzien om 17 uur. We hadden dus nog twee uurtjes vrij. De helft van de klas ging naar de minigolfterreinen. De andere helft (ik was erbij) ging naar het skatepark en avonturenpark. Het skatepark was fantastisch en gratis.

Om 19.30 uur waren we terug in Tienen. Nooit meer naar Bokrijk, zei onze leraar! Ik wel, hoor!

Expression écrite

Contexte :

Tu as participé à un concours. Tu as remporté le premier prix qui t'a permis de passer 24 heures avec une star. Tu as vécu des moments exceptionnels : aucun de tes copains n'a eu cette chance.

Tâche :

Le sponsor du concours met à ta disposition une page de son site pour que tu y écrives un article.

Raconte ton séjour ainsi que ta rencontre inoubliable avec ta star préférée.
Essaie d'épater tes lecteurs ! Tu n'es pas à une exagération près...

Ecris 150 mots minimum.