

**PROGRAMME**  
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE  
P3-P6

—  
**VOLUME N° 5**

**Langues Modernes**



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE  
FONDAMENTAL

**PROGRAMME**  
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE  
P3-P6

---

**VOLUME N° 5**

**Langues Modernes**



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE  
FONDAMENTAL



**Auteur:** Direction de l'enseignement  
fondamental - SeGEC

**Éditeur:** Plantyn

**Mise en page:** Média Animation asbl

**ISBN:** 978-2-8010-0984-0

## SOMMAIRE

---

REMERCIEMENTS.....	5
AVANT-PROPOS.....	7
INTRODUCTION.....	9
Projet éducatif et orientations pédagogiques.....	11
Présentation de la structure du programme.....	17
LANGUES MODERNES.....	23
P3-P4.....	42
P5-P6.....	114
VISÉES TRANSVERSALES.....	233
VT 1 Se connaître et s'ouvrir aux autres.....	236
VT 2 Apprendre à apprendre.....	240
VT 3 Développer une pensée critique et complexe.....	244
VT 4 Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.....	248
VT 5 Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles.....	252
VT 6 Développer des projets personnels et professionnels: anticiper et poser des choix.....	256
AUTRES ÉLÉMENTS TRANSVERSAUX.....	261
1. Le Français Langue de Scolarisation.....	264
2. Les Fonctions Exécutives.....	268
3. L'Éducation aux Médias.....	270
4. L'Éducation relative à l'Environnement.....	272
5. L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle.....	273
6. Le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique.....	275
ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ.....	277



## REMERCIEMENTS

---

### **La Direction de l'enseignement fondamental adresse ses sincères remerciements...**

#### **Aux enseignants, conseillers et collaborateurs ayant participé à la rédaction de ce programme :**

Astrid Ballegeer, Nathalie Breels, Ophélie Canivet, Grégory Coart, Pascale Deconninck, Pauline Degrave, Nathalie Delvigne, Benoit Depuis, Sylvie Hautenaue, Dominique Jacobs, Caroline Rouzeeuw, Laurence Van Ostende.

#### **Aux membres des différents services de la Direction de l'enseignement fondamental et secondaire ayant participé aux relectures :**

Vinciane Baesens, Aude Bouckhuys, Mélanie Brasseur, Nathalie Breels, Jean Brunelli, Véronique Cambier, Frédéric Coché, Arielle Deltenre, Catherine Deroo, Sandrine Di Tullio, Vanessa Dubaniewicz, Séverine Duhayon, Marie-Charlotte Froment, Catherine Hubinon, Patricia Lefèvre, Bénédicte Leloux, Pascale Marbaix, Myriam Monseur, Cinderella Pierard, Benoit Wautelet.

#### **À l'école Saint-Barthélémy de Châtelineau et ses élèves pour leur participation aux photos du programme.**



## AVANT- PROPOS

---

Une des priorités fortes du Pacte pour un Enseignement d'Excellence est de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences indispensables à la poursuite des études et à la vie en société au XXI<sup>e</sup> siècle, à travers un Tronc commun redéfini et renforcé.

Les Socles de compétences, désormais abrogés, étaient particulièrement peu explicites sur les savoirs à acquérir et très peu précis sur la progression des apprentissages au fil du cursus scolaire des élèves. Les neuf référentiels du tronc commun définissent de manière précise les savoirs, savoir-faire, compétences et attendus de la première primaire à la troisième année secondaire, dans une continuité avec le travail entamé en maternelle.

L'entrée en vigueur de ces référentiels centrés sur le « quoi » nous amène à adapter nos programmes et à les recentrer sur le « comment ».

Ce programme a été conçu dans la continuité du précédent en termes de structure et de présentation. Il intègre sur les pages de gauche la totalité des contenus des neuf référentiels du tronc commun. Cette conformité avec les référentiels a été vérifiée par la Commission des référentiels et des programmes qui a rendu un avis positif sur le présent programme, conduisant à son approbation par le Gouvernement.

Sur les pages de droite sont présentées des balises méthodologiques et des pistes d'activités d'apprentissage et de structuration, basées sur une recherche de pratiques pédagogiques efficaces et variées, qui aident les équipes enseignantes à mettre en musique les attendus dans leurs activités au quotidien. Ce programme sera édité en version papier et en version numérique et de libre accès pour tous ceux qui y verraient un intérêt.

Ce travail a été mené par le service de productions pédagogiques de la Direction de l'enseignement fondamental avec de nombreuses collaborations externes, enseignants, professeurs de Hautes écoles, formateurs et experts : qu'ils en soient remerciés ici vivement !

Des outils complémentaires au programme seront développés et rendus disponibles dans les années ultérieures, notamment des tables de correspondance avec l'ancien programme et avec les référentiels, des outils sur la question de l'évaluation des apprentissages, ou encore des balises méthodologiques et pistes d'activités supplémentaires en fonction des besoins du terrain. Des formations et de l'accompagnement seront aussi offerts pour aider chacun à se l'approprier et à le mettre en œuvre.

Frédéric Coché  
Directeur général adjoint

Laetitia Bergers  
Directrice générale





# INTRODUCTION





# PROJET ÉDUCATIF

## ET ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

---

### Le projet éducatif

L'école chrétienne, comme toute école, poursuit les objectifs généraux du système éducatif tels qu'ils sont définis à l'article 1.4.1-1 (du *Code de l'enseignement*, livre I, art. 1.4.1-1). À cet effet, elle développe la personnalité entière de l'élève; elle accueille chaque enfant tel qu'il est déjà éduqué dans sa famille; elle forme des citoyens et assure le développement des aptitudes nécessaires à l'insertion dans la vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société. Ces objectifs engagent collectivement les pouvoirs organisateurs, les directions, les enseignants, les parents et les membres des personnels ouvrier et administratif de l'école.

Participant au service public d'éducation, l'école catholique s'ouvre à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions. Les élèves, leurs parents, les membres des équipes éducatives sont représentatifs du paysage culturel belge, où le pluralisme des convictions est un fait.

Les dimensions du projet éducatif sont développées dans le document « Mission de l'école chrétienne ». Celui-ci distingue trois dimensions fondamentales et complémentaires :

- une **éducation pour la personne**, considérée sous ses différents plans (cognitif, moral, esthétique, psychologique, social, moteur et spirituel);
- une **éducation par la culture** humaine, entendue dans un sens universel;
- une **éducation dans la société démocratique**, visant à former des membres actifs et responsables dans des sociétés ouvertes et autonomes.

L'école catholique s'inscrit dans une histoire et une tradition qui lui sont propres, celles du christianisme, dont la mémoire et les intuitions continuent de l'inspirer. Celles-ci demeurent les références qu'elle entend traduire dans ses orientations et actions concrètes, tant pédagogiques qu'institutionnelles. Travaillant avec bonheur avec tous ceux qui se reconnaissent dans son projet, l'école catholique n'occulte pas pour autant ses sources d'inspiration et les exigences éthiques qui les accompagnent.

### Les orientations pédagogiques

#### 1. Relier l'élève à la société

L'école est un lieu de vie pour l'enfant, mais elle l'est sur un mode particulier: celui du rapport au savoir et à l'apprentissage. L'école propose à l'élève des connaissances, l'aide à maîtriser des compétences, des habiletés intellectuelles et manuelles ainsi que des savoir-être. Par ces moyens, sans en avoir le monopole, l'école contribue à relier l'élève à la société. Elle fera ainsi accéder la génération montante à des références et à une mémoire collectives, l'éduquant concrètement, par son organisation quotidienne, à des attitudes démocratiques, civiques, critiques, soucieuses du bien commun. En cela, elle collabore, chaque fois que c'est possible, avec les familles, premier lieu où se transmet une culture et où s'apprend le lien social.

La société évoluant avec le temps, l'école du XXI<sup>e</sup> siècle s'inscrit aussi comme un maillon dans une chaîne dynamique d'apprentissages tout au long de la vie. La société moderne est en effet caractérisée par des mutations multiples, un avenir complexe et incertain, ainsi qu'un rythme rapide de renouvellement des connaissances (OCDE, 2018). Dans ce contexte, l'école propose à l'élève un ancrage, un socle qui lui permettra de continuer à apprendre bien longtemps après la sortie de l'enseignement obligatoire, au gré des évolutions de la société.

## 2. Concilier bienveillance et exigence

L'amélioration du niveau de culture et de compétence de l'ensemble de la population exige un climat de bienveillance et de coopération, condition à la vie en société. Cela implique la conviction que chaque élève peut apprendre (le postulat d'éducabilité), et en même temps que rien ne s'obtient sans effort, d'où la nécessité d'une certaine exigence.

Fixer pour chacun des attentes élevées, avoir des ambitions pour chaque élève, tout en étant convaincu que chacun est capable d'y parvenir, et en convaincre les élèves eux-mêmes : dans cette approche, l'enseignant les encourage et leur témoigne de la confiance en les poussant à se dépasser. Être exigeant avec chacun est une façon de témoigner de cette ambition, de refuser de laisser des élèves sur le côté. Les élèves qui ont des attentes élevées envers eux-mêmes et qui sont convaincus qu'ils peuvent y arriver sont ceux qui progressent le plus à l'école, quel que soit leur niveau de compétence ou leur milieu socio-économique de départ (Hattie, 2017).

Encourager l'élève dans ses progrès, l'encourager face à ses frustrations, l'inciter à persévérer dans les tâches plus ardues, et au final souligner les progrès accomplis et célébrer les résultats obtenus : l'exigence se conjugue à la bienveillance. Comparer les productions ou les résultats d'un élève à ses propres productions ou résultats antérieurs (afin de mettre en évidence les progrès) favorise davantage le sentiment de compétence et la motivation que la comparaison aux autres élèves ou à une moyenne (Bandura, 2003).

Un climat bienveillant, c'est aussi un climat qui promeut l'entraide, la coopération et une saine émulation. L'intérêt commun dans l'apprentissage peut entraîner une valorisation du travail en équipe : la réussite partagée transcende rivalités et concurrences (Guéguen, 2018).

Le respect des différences, l'écoute, la mise en valeur de la variété des talents, la patience sont des gages de réussite. L'échec lui-même, s'il devait avoir lieu, peut avoir un sens à condition d'être compris par l'élève, d'être accompagné et d'être vu comme une occasion d'apprendre.

## 3. Considérer le simple et le complexe

Les programmes contiennent à la fois des savoirs et des savoir-faire incontournables que les élèves doivent apprendre de façon systématique, et une logique de compétences dans laquelle les élèves doivent apprendre à mobiliser et utiliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être pour réaliser des tâches, résoudre des problèmes, réaliser des projets, etc.

En d'autres mots, cela signifie que le simple et le complexe doivent tous les deux être considérés au sein des apprentissages. La maîtrise des savoirs et savoir-faire de base est une condition nécessaire (mais non suffisante) à la réussite de tâches plus complexes (Rey et al., 2006).

Cette conception équilibrée n'est compatible ni avec l'idée que seules les compétences sont utiles, peu important les savoirs (la « tête bien faite »); ni avec l'idée d'un enseignement mécanique des savoirs qui ne se préoccuperait pas de leur compréhension et de leur utilisation (la « tête bien pleine »).

Par contre, en matière de chronologie, l'organisation des séquences d'apprentissage peut se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple ou vice versa. L'essentiel est que l'élève développe tant la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être que sa capacité à les mobiliser et à les mettre en lien pour résoudre une tâche.

Le recours à des situations complexes (activités de « mise en lien ») permet de mettre en évidence les savoirs ou les savoir-faire qui sont déjà bien maîtrisés, ainsi que ceux qui peuvent être améliorés ou qui ne sont pas maîtrisés du tout. Cela permet aussi de placer les apprentissages dans des mises en situation plus significatives, qui leur donnent de la pertinence. À l'inverse, un enseignement et un entraînement structuré de contenus ciblés (activités « élémentaires ») permettent de développer les apprentissages de façon systématique et explicite, au bénéfice notamment des élèves les plus faibles ou les plus éloignés de la culture scolaire. Une activité qui contient de l'implicite ou qui véhicule trop d'informations peut en effet mettre en difficulté certains élèves.

Dans tous les cas, il est nécessaire d'assurer une boucle qui passera plusieurs fois par l'un et l'autre. La question de savoir par où cela a commencé devient donc de moindre importance.



## 4. Développer des pratiques enseignantes efficaces et variées

En matière d'enseignement, un des principaux écueils est de considérer qu'il existe une seule et unique « bonne » façon d'enseigner. L'histoire de la pédagogie est remplie de méthodes à la mode ou de modèles passagers qui n'ont pas résisté à l'épreuve du temps.

Pour autant, toutes les pratiques ne se valent pas. Les résultats de la recherche scientifique en éducation permettent de mettre en évidence que certaines approches, certaines pratiques pédagogiques ou certains gestes professionnels sont plus efficaces et/ou plus équitables que d'autres. Ces pratiques sont bien souvent spécifiques à certains contenus d'apprentissage ou à certains contextes. Par ailleurs, les résultats de la recherche en éducation sont toujours à considérer dans une perspective historique, et le consensus scientifique peut évoluer au regard de nouvelles découvertes.

À l'instar de Legendre (2006), nous définissons l'enseignant efficace comme un enseignant qui connaît des pratiques, des stratégies et des techniques d'enseignement variées et qui est capable d'utiliser celles-ci à bon escient en fonction de chaque situation.

Cela signifie que les choix méthodologiques doivent être adaptés au contenu à enseigner, aux besoins des élèves, aux ressources disponibles, etc. L'enseignant est la personne la mieux placée pour tenir compte de ces différents paramètres. Pour qu'il puisse faire un choix éclairé dans chaque situation, il est nécessaire qu'il soit alimenté au moyen d'outils, de repères, de formations, de lectures... Ce choix éclairé se basera autant que possible sur les résultats les plus récents de la recherche et les avancées scientifiques.

Quand des élèves sont en difficulté, ils ont davantage besoin d'une approche différente que de « plus de la même chose » (Hattie, 2017). Varier les pratiques enseignantes correspond également à ce constat. Il s'agit donc d'évaluer l'impact des pratiques enseignantes mises en œuvre et d'être capable d'en essayer d'autres pour aider les élèves qui en ont besoin.

L'utilisation des potentialités du numérique, en tant qu'aide à l'enseignement et à l'apprentissage, est à considérer dans la même logique. Les résultats de la recherche disponibles à ce jour montrent que les élèves qui utilisent massivement le numérique à l'école n'obtiennent pas nécessairement de meilleurs résultats, mais que le plus important est surtout la manière dont le numérique est utilisé (OCDE, 2015). Il s'agit donc de l'utiliser avec discernement, quand il apporte une plus-value en termes de variété pédagogique et d'efficacité.

## 5. Pratiquer la différenciation

Selon le Code de l'enseignement (livre II, art. 2.11-1), les pratiques de différenciation sont des démarches qui consistent à varier les moyens, les dispositifs et les méthodes, pour amener chaque élève à atteindre au minimum les attendus annuels visés dans les référentiels.

Si l'enseignement « tout collectif » uniquement en classe entière ne permet pas d'assurer la gestion de l'hétérogénéité et d'atteindre les objectifs d'efficacité et d'équité poursuivis, l'enseignement « tout individualisé » n'est pour sa part ni réaliste, ni nécessaire, ni souhaitable (CNET, 2017).

En matière de différenciation, il s'agit d'éviter de tomber dans certaines croyances réfutées au niveau scientifique, comme celle qui prétend que « chacun possède son propre style d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique...) » (Dehaene, 2018).

L'enjeu n'est pas tant de s'adapter à des caractéristiques intrinsèques des élèves, mais plutôt de s'adapter aux connaissances antérieures des élèves, à leur niveau de compréhension et de maîtrise des prérequis, ou encore aux difficultés qu'ils rencontrent, et d'utiliser à bon escient les modalités qui permettent de proposer à chaque élève des tâches et des conditions d'apprentissage adaptées pour les faire progresser (Galand, 2017).

La différenciation peut aussi être abordée dans une approche préventive, en anticipant la diversité des obstacles que les élèves sont susceptibles de rencontrer. Pour les élèves à besoins spécifiques, cela conduira à mettre en place une logique de pédagogie universelle (aménagements universels), qui bénéficie à tous. Pour les élèves issus de milieux dont la culture est plus éloignée de la culture scolaire, cela revient à pratiquer une différenciation à priori ou « une diffraction » (Kahn, 2011).

### 6. Assurer la continuité et la cohérence de l'expérience d'apprentissage

La notion de continuum pédagogique est définie comme étant le parcours d'apprentissage d'un élève, d'une année à l'autre, en vue d'atteindre les attendus définis au terme du tronc commun (*Code de l'enseignement*, livre I, art. 1.3.1-1). Il s'agit de permettre à l'élève de parcourir sa scolarité de manière continue, à son rythme et autant que possible sans maintien, depuis l'entrée à l'école maternelle jusqu'à la fin du tronc commun.

Afin que ce parcours d'apprentissage soit un réel continuum, il est nécessaire que les différents enseignants et membres de l'équipe éducative – que l'élève rencontre simultanément ou successivement – se coordonnent de façon à construire ensemble une réelle progression des apprentissages (sur le plan des contenus) et une cohérence d'actions (sur le plan des pratiques). Il s'agit de transformer la vision commune déclarée en une réalité vécue par chaque élève.

L'effort de démocratisation des études, qui a déjà permis l'accès des études secondaires à l'ensemble de la population, doit viser l'idéal d'une vraie réussite de chacun, dans tous les aspects de sa personne (cognitif, moral, psychologique, social, esthétique, moteur et spirituel). Cette visée situe l'ensemble de la scolarité obligatoire dans une perspective qui favorise l'orientation de l'élève et la maturation de son projet personnel, plutôt que dans une perspective de sélection par l'échec.

### 7. Développer des savoir-être

Le Code de l'enseignement (livre I, art. 1.3.1-1) définit la compétence comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Ces savoir-être, aussi appelés attitudes, ne sont pas forcément aisés à définir, à lister, à apprendre ou à évaluer. Cette difficulté ne les rend pas moins essentiels (OCDE, 2018).

Voici quelques exemples de savoir-être (attitudes) : curiosité et envie de découvrir, bienveillance, empathie, confiance, solidarité, coopération, respect de la diversité, esprit d'entreprendre, adaptabilité, persévérance, sens des responsabilités, capacité à poser des choix, créativité, protection de l'environnement... Ces savoir-être s'appuient sur certaines compétences, notamment développées en Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté\* ou encore dans les Visées Transversales du tronc commun, mais aussi sur des valeurs, telles que la justice, la liberté ou le respect. Ils s'actualisent au travers d'actes concrets, il ne s'agit pas d'idées théoriques ou abstraites mais d'attitudes en action.

S'il n'est pas simple de dire comment ces savoir-être peuvent être appris et développés, il est néanmoins nécessaire de ne pas se contenter de les attendre ou de constater leur présence plus ou moins forte chez chaque élève. L'école se donne la mission et l'ambition de susciter et de les développer au travers des différentes expériences d'apprentissage qu'elle propose à chaque élève. Y porter de l'attention, expliciter les attitudes attendues, donner des feedbacks à leur sujet, offrir des occasions de les démontrer et de les développer, montrer l'exemple en tant que membre du personnel éducatif, sont autant de pratiques qui peuvent traverser les moments d'apprentissage au fil de l'année.

### 8. Pratiquer l'évaluation au service de l'apprentissage

L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais l'évaluation des apprentissages est un élément indispensable du dispositif pédagogique. Dans une logique d'évaluation au service de l'apprentissage (évaluation formative), évaluer consiste à apprécier les progrès accomplis par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage, pour l'aider à s'améliorer via une rétroaction constructive (feedback). Cela permet par ailleurs à l'enseignant de situer chaque élève sur sa trajectoire d'apprentissage individuelle afin de réguler ses interventions pédagogiques et sa planification. L'évaluation donne donc des informations cruciales, tant à l'élève qu'à l'enseignant.

Une évaluation au service de l'apprentissage est critériée, c'est-à-dire que la compétence ou la production de l'élève est jugée en la comparant à des critères\* qui décrivent le niveau de maîtrise visé (Scallon, 2004). Cette évaluation critériée s'oppose à une évaluation normée, dans laquelle la compétence ou la production de l'élève est comparée à celle des autres élèves ou à une norme chiffrée (moyenne...).

Que ce soit en apprentissage ou en évaluation, chaque erreur est une indication importante, une fenêtre sur l'état des apprentissages. L'erreur est une composante normale de tout apprentissage. Un climat d'acceptation et d'utilisation des erreurs comme indices pour s'améliorer est propice au progrès des élèves, contrairement à un climat qui sanctionne les erreurs.

La démarche de l'élève pour résoudre une situation ne se limite pas à ce qu'il écrit ou produit. Outre la prise en compte des productions de l'élève, l'enseignant doit donc passer par une phase d'observation, d'écoute et d'interactions avec l'élève pour accéder à sa pensée et ainsi identifier les ressources qu'il parvient plus ou moins efficacement à mobiliser dans la situation. Cette démarche qui consiste à croiser productions, observations et interactions s'appelle la triangulation (CFORP, 2013).

Outre l'évaluation formative qui est la norme en cours d'apprentissage, il existe aussi des évaluations sommatives et certificatives. L'évaluation sommative permet d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage. L'évaluation certificative intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (*Code de l'enseignement*, livre I, art. 1.3.1-1).

L'évaluation perd toute validité si ce qui est évalué ou la façon dont c'est évalué ne correspond pas à l'objectif prétendument poursuivi (contenus et attendus des référentiels et programmes), à ce qui a été effectivement appris, ainsi qu'aux conditions dans lesquelles l'apprentissage a été réalisé. Cette triple concordance est parfois nommée aussi « alignement pédagogique ». Une évaluation sommative ou certificative doit donc être conçue en concordance avec les objectifs d'apprentissage et avec les conditions dans lesquelles cet apprentissage a été réalisé (même type de consigne, même matériel disponible, même niveau de maîtrise exigé...). Un élève ne devrait jamais être « surpris » face à une question d'évaluation sommative ou certificative.

### 9. Exercer un métier collectif

Le métier change. Il implique, progressivement, un exercice plus collectif et une place à faire à de nouvelles méthodes. Il appartient aux enseignants d'en inventer les chemins. Il reste cependant que la relation pédagogique implique un engagement singulier de chaque enseignant, appelé à reconnaître ses valeurs pour décider de son action.

Les enseignants, avec tous les partenaires de l'école, sont solidairement responsables de leur mission au service des élèves. La collaboration de tous est requise pour aider chaque enfant à développer les mêmes compétences de 2 ans et demi à 18 ans et pour assurer son développement global. Cela n'est possible que grâce à un travail de concertation fréquent entre les enseignants au sein de l'équipe éducative. Les échanges et partages entre enseignants sont les atouts d'une réelle continuité des apprentissages organisée. Celle-ci incite chaque enseignant à ne pas considérer sa profession comme un engagement individuel face à ses élèves, mais comme un investissement dans les aspects collectifs de son métier.

Le leadership pédagogique du directeur est, ici, déterminant. Son action peut s'adosser à un plan de formation continuée élaboré en équipe. Il est notamment de sa responsabilité de mettre en place des lieux et des temps d'échanges professionnels effectifs entre enseignants.

# BIBLIOGRAPHIE

---

## Orientations pédagogiques

- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- CFORP. (2013). *Preuves d'apprentissage – fascicule 3. L'équinoxe*. <https://equinoxe.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/fascicule3-1.pdf>
- CNESCO. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre !* Odile Jacob.
- GALAND, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?* CNESCO. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313\\_18\\_Galand.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_18_Galand.pdf)
- GUEGUEN, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Robert Laffont.
- HATTIE, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- KAHN, S. (2011). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- LECLERCQ, D. (2006). *Triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation dans les systèmes éducatifs* (LabSET éd.). Université de Liège.
- LEGENDRE, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre*. OECD. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences*. Projet Education 2030. OCDE.
- PAGEAU, L. (2016). *La rétroaction* [dossier thématique]. Réseau d'Information pour la Réussite Éducative. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/12/retroaction-dt/>
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., & KAHN, S. (2006). *Les compétences à l'école*. De Boeck.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique.



# PRÉSENTATION

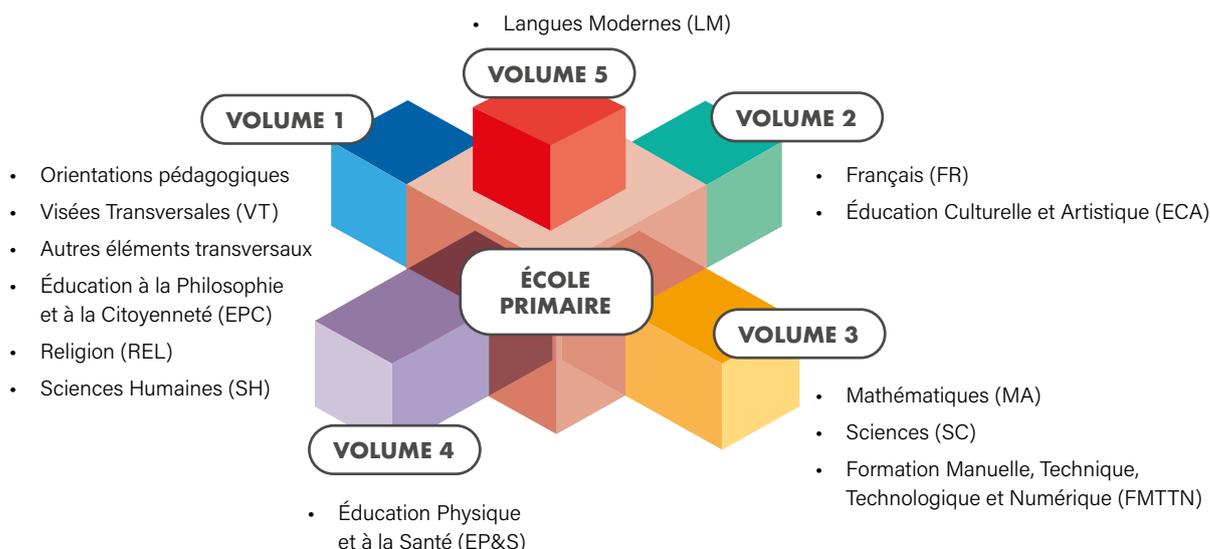
## DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la Direction de l'enseignement fondamental sont d'application dans toutes les écoles de l'enseignement fondamental affiliées au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

Dans le respect du Code de l'enseignement (Livre I, art. 1.3.1), le programme de l'école primaire **intègre les contenus des référentiels du tronc commun** de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'application du programme permet donc de couvrir l'entièreté des référentiels.

### Vue d'ensemble

Les programmes de P3-P4 et P5-P6 sont chacun composés de cinq volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines.

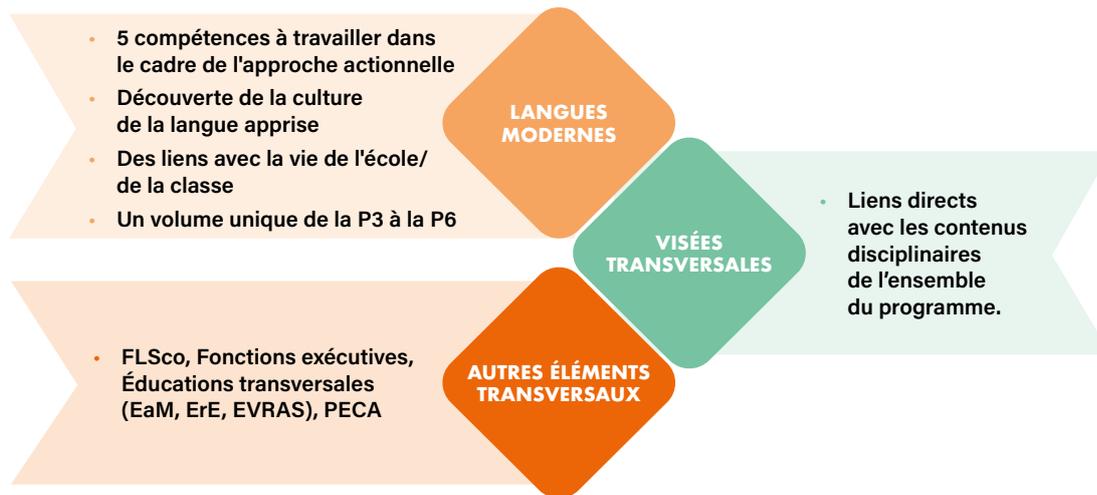


### Quelques choix spécifiques

Le programme de l'école primaire :

- **est centré sur l'apprentissage.** La question centrale du programme est donc quels sont les apprentissages importants à travailler, à développer, à construire avec chaque élève et comment le faire ?  
Les attendus ont un statut particulier : ils définissent le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel.
- **présente chaque apprentissage en continuité** des classes P3-P4 et P5-P6, sur une page commune quand cela est possible.
- est présenté en continuité avec les programmes réécrits par la FédEFoC entre 2013 et 2017.

## Présentation du volume 5 - Spécificités

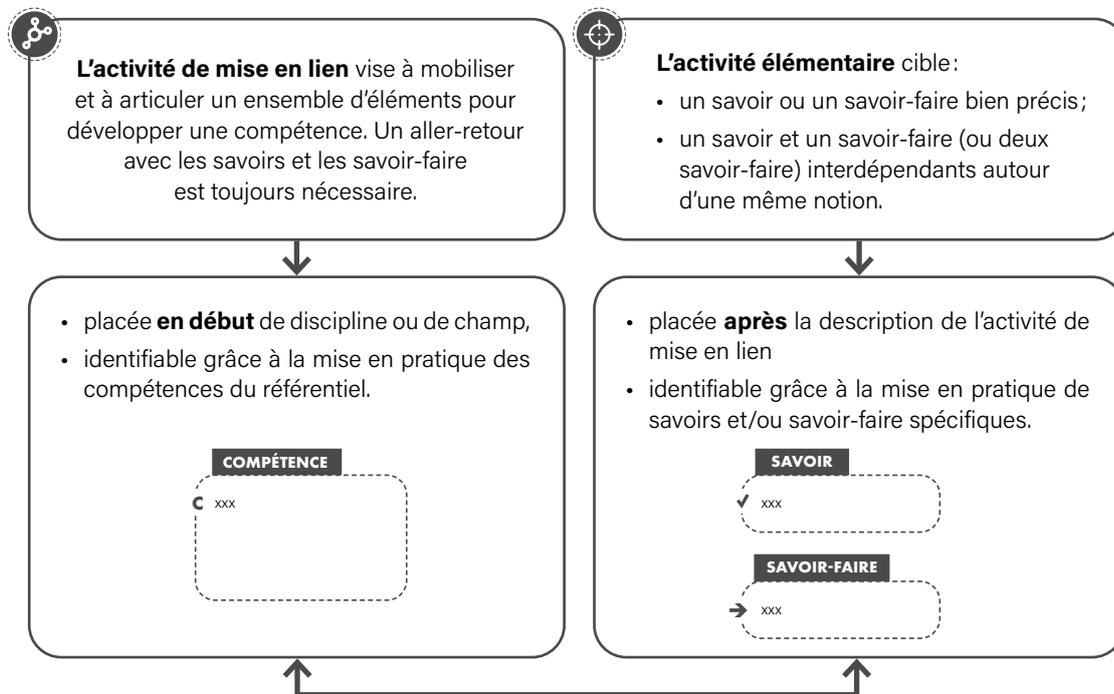


## Structure générale

Les apprentissages sont répartis selon les différentes compétences de Langues Modernes.

En plus des contenus liés directement aux Langues Modernes, des parties Visées Transversales, autres éléments transversaux et EPC ont été développées spécifiquement pour cette discipline.

Le programme propose deux types d'activités : l'activité de mise en lien et l'activité élémentaire. Celles-ci ne sont pas hiérarchisées (le programme n'impose pas un ordre).



**Un aller-retour entre ces activités de mise en lien et ces activités élémentaires est nécessaire** (voir les orientations pédagogiques détaillées dans ce volume). L'organisation des séquences d'apprentissage peut se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple et vice versa.



## Clés de lecture des pages « activité de mise en lien »

**1** LANGUES MODERNES → 1. COMPRÉHENSION À L'AUDITION

**2** CRÉER DES AFFICHES POUR INCITER LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE À DIMINUER LEUR IMPACT ÉCOLOGIQUE

**3** **COMPÉTENCE** C1 **Compréhension à l'audition** (écouter un message pour agir.)

**4** **ATTENDU** P4 Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser. [Caractéristiques d'un message pour la compréhension à l'audition - p. 44]

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Comprendre les mots inconnus et/ou compliqués.	Enseigner avant l'écoute les quelques mots jugés utiles à la compréhension.
Garder son attention malgré la longueur du texte, de la vidéo, de l'exposé...	Proposer plusieurs écoutes. Proposer une écoute par épisode/ par étapes.

**5** Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

VT 4 Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre

LM 1.2 Caractériser la situation de communication

LM 1.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques

VT 3 Développer une pensée critique et complexe

LM 1.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

LM 1.2.3 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

VT 2 Apprendre à apprendre

LM 1.3 Finaliser la tâche d'écoute

LM 1.3.1 Finaliser la tâche d'écoute

VT 1 Se connaître et s'ouvrir aux autres

LM 4.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

LM 4.2.1 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

**COMPRÉHENSION À L'AUDITION : ÉCOUTER UN MESSAGE POUR AGIR**

FR 2.2.2 Se déterminer un but d'écoute

ECA 1.3 Créer individuellement/collectivement

EIE

**ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN**

**Mise en situation**  
Nous allons réaliser des affiches dans la langue du cours à placer dans les couloirs de l'école afin d'inciter les autres élèves à diminuer leur impact environnemental négatif [EIE]

**Déroulement**

Étape 1 : formuler des questions pour caractériser la situation de communication (cadre) [1.1.1]	Étape 2 : visionner la vidéo et formuler des hypothèses sur le sens du message en fonction de différents buts d'écoute [1.2.1- 1.2.3]
<ul style="list-style-type: none"> <li>Avant de visionner cette vidéo qui est toujours d'actualité aujourd'hui, laissez les questions à vous poser avant l'écoute afin de vous fixer des buts d'écoute.</li> <li>Quelles questions allez-vous vous poser quand vous écoutez un message en français ? Si il s'agit d'une habitude particulière dont le titre est "Bring her, the story of dirty palm oil".</li> <li>Formuler les questions auxquelles répondre avant le visionnage et l'écoute de la vidéo.</li> <li>ex. : De quel support s'agit-il ? Combien de personnages y a-t-il ? Que font-ils ? Quand cela se passe-t-il ? Que m'apprend la vidéo ?</li> <li>Lister différents buts d'écoute à partir de ces questions.</li> </ul>	<p><b>Les buts d'écoute</b> identifier un personnage et en qu'il fait, le moment ou cela se passe, un conseil donné dans la vidéo...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Répartir les buts d'écoute par binôme [FR 2.2.2]</li> <li>Formuler des hypothèses de réponses [1.2.1] (par mots-clés, croquis...), grâce à une première écoute.</li> <li>Réviser avec les sous-titres et adapter ses hypothèses en recroisant des indices lexicaux [4.2.2].</li> </ul>
<p><b>Étape 3 : vérifier les hypothèses et lister les conseils afin de créer des affiches</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Stop plastic!</li> <li>Stop eating food!</li> <li>Stop cutting trees!</li> <li>Save the forest!</li> <li>Save animals!</li> </ul>	<p><b>Étape 4 : s'évaluer et réaliser les affiches en binôme [ECA 1.3]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer sa propre écoute et mettre en évidence les démarches qui ont aidé à comprendre [VT 3].</li> <li>Sélectionner par deux le ou les conseil(s) à illustrer [VT 4].</li> <li>Coller les affiches aux endroits stratégiques de l'école afin qu'un maximum de personnes les voient.</li> </ul>

**Prolongements possibles**

- Découvrir d'autres textes, vidéos, audios sur le sujet [4.2.1]
- Créer une vidéo simple de campagne de sensibilisation

**Autres idées d'activités de mise en lien**

- Réaliser un ouvrage simple en visionnant un tuto en néerlandais
- Produire une courte publicité sur base d'une publicité en anglais
- Mimer différentes actions d'un métier sur base d'une description simple des actions de ce métier

- ① Discipline et compétence.
- ② Titre de l'activité.
- ③ Compétence issue du référentiel visée dans l'activité de mise en lien.
- ④ Difficultés anticipées liées à la compétence et propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin.
- ⑤ Éléments mobilisés lors de l'activité proposée.
- ⑥ Description de la mise en situation.
- ⑦ Déroulement de l'activité de mise en lien.
- ⑧ Prolongements possibles et autres idées d'activités de mise en lien.

## Les symboles/pictogrammes utilisés

**C**: Compétence

✓: Savoir

→: Savoir-faire

\*: Renvoi au glossaire

: Activité élémentaire

: Activité de mise en lien

: Apprentissage en initiation

[ ]: Renvoi vers les rubriques spécifiques (couleur de la discipline) et aux Visées Transversales

: Lien vers un apprentissage en EPC

**En gras** (dans les attendus): met en évidence les différences minimales qui existent entre les différentes années

: Activité dépliée à travers les trois étapes de la compétence

: Pistes qui tiennent compte de la dimension culturelle et/ou interculturelle

: Croisements avec le numérique

## Abréviations

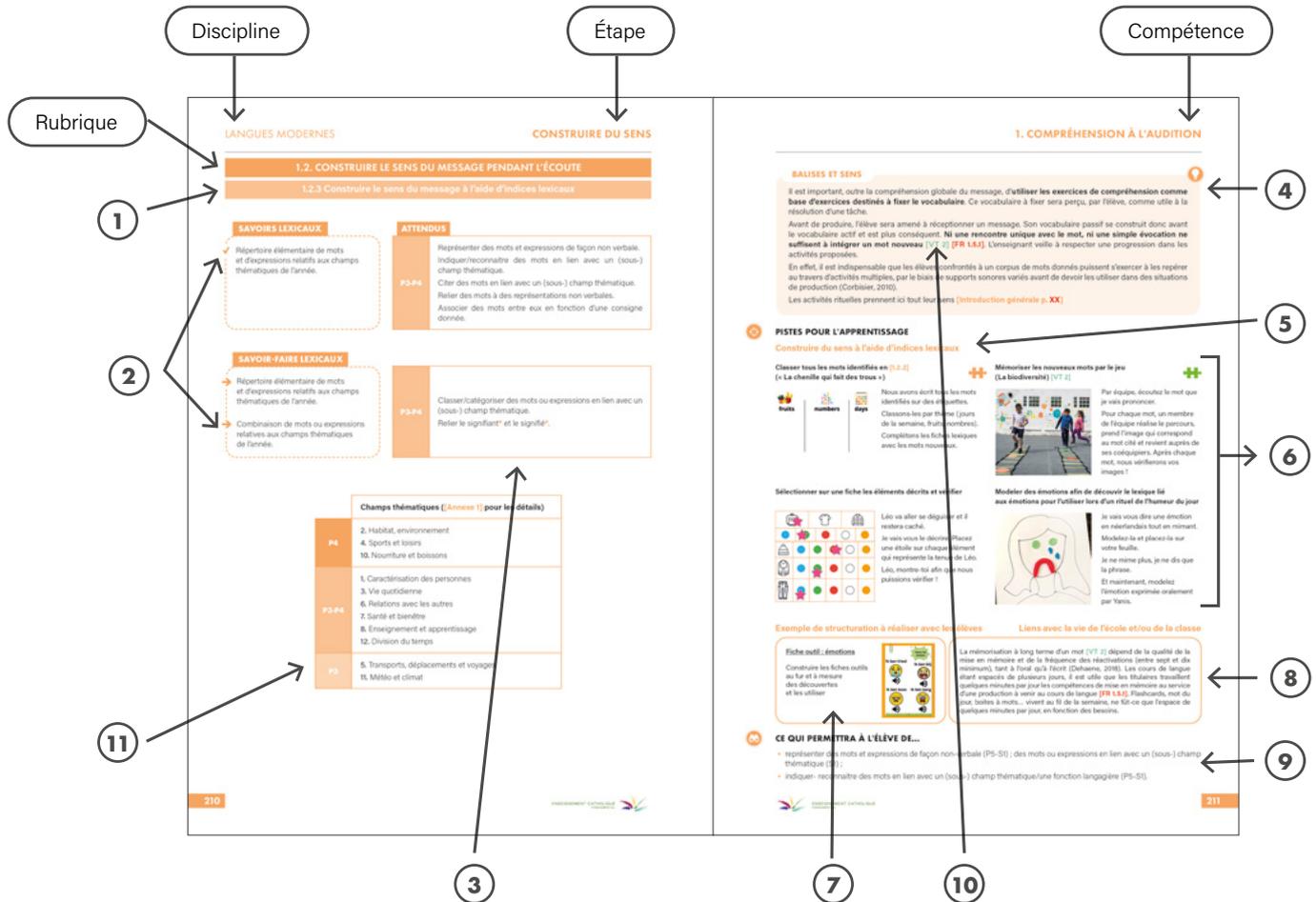
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4	VOLUME 5
<b>VT</b> : Visées Transversales	<b>FR</b> : Français	<b>MA</b> : Mathématiques	<b>EP&amp;S</b> : Éducation Physique & à la Santé	<b>LM</b> : Langues Modernes
<b>FLSco</b> : Français Langue de Scolarisation	<b>ECA</b> : Éducation Culturelle et Artistique	<b>SC</b> : Sciences	<b>HME</b> : Habiletés motrices et expression	<b>CA</b> : Compréhension à l'audition
<b>FE</b> : Fonctions Exécutives		<b>FMTTN</b> : Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique	<b>HSC</b> : Habiletés sociomotrices et citoyenneté	<b>EOSI</b> : Expression orale sans interaction
<b>EaM</b> : Éducation aux Médias		<b>CC</b> : Contenu Commun (FMTTN)	<b>GSS</b> : Gestion de sa santé et de la sécurité	<b>EOEI</b> : Expression orale en interaction
<b>ErE</b> : Éducation relative à l'Environnement				<b>CL</b> : Compréhension à la lecture
<b>EVRAS</b> : Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle				<b>EE</b> : Expression écrite
<b>PECA</b> : Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique				
<b>EPC</b> : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté				
<b>REL</b> : Religion				
<b>SH</b> : Sciences Humaines				

## Normes de rédaction

Les programmes emploient les techniques de rédaction de l'écriture inclusive recommandées par le Conseil de la langue française et de la politique linguistique, ainsi que l'orthographe dite « nouvelle ».

# PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

## Clés de lecture des pages « savoirs et savoir-faire » et des pages « méthodologie » (pages de gauche et pages de droite)



- ① Rubriques spécifiques (anciennement appelées Compétences spécifiques) formulées par le réseau. Elles permettent d'organiser les savoirs et les savoir-faire et peuvent servir de référence lors de la préparation du journal de classe de l'enseignant.
- ② Savoirs et savoir-faire mobilisés formulés pour l'enseignant.
- ③ Attendus qui indiquent de façon observable le niveau de maîtrise selon les années.
- ④ Conseils/recommandations méthodologiques pour préciser le sens de l'apprentissage/pour le développer.
- ⑤ Savoir et/ou savoir-faire développé (lien avec page de gauche).
- ⑥ Pistes ou étapes d'apprentissage pour :
  - développer le(s) savoir(s) et/ou savoir-faire identifié(s) de P3 et/ou de P4, il importe de consulter les contenus de la page de gauche pour identifier l'année/les années ciblée(s) par chacune des pistes d'apprentissage ;
  - inspirer le lecteur afin d'élaborer ses propres activités d'apprentissage.
- ⑦ Exemple(s) de structuration pouvant être construite avec les élèves suite à l'apprentissage vécu en classe.
- ⑧ Liens avec la vie de l'école et de la classe.
- ⑨ Mise en perspective pour inscrire l'apprentissage dans la suite de la scolarité.
- ⑩ Croisements possibles entre les disciplines et avec les Visées Transversales.
- ⑪ Champs\* thématiques.





# LANGUES MODERNES



<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>25</b>
<b>PROGRAMME P3-P4</b> .....	<b>42</b>
<b>1. COMPRÉHENSION À L'AUDITION</b> .....	<b>44</b>
<b>2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION</b> .....	<b>68</b>
<b>3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION</b> .....	<b>82</b>
<b>4. COMPRÉHENSION À LA LECTURE</b> .....	<b>96</b>
<b>PROGRAMME P5-P6</b> .....	<b>114</b>
<b>1. COMPRÉHENSION À L'AUDITION</b> .....	<b>116</b>
<b>2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION</b> .....	<b>144</b>
<b>3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION</b> .....	<b>162</b>
<b>4. COMPRÉHENSION À LA LECTURE</b> .....	<b>180</b>
<b>5. EXPRESSION ÉCRITE</b> .....	<b>200</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>222</b>
<b>GLOSSAIRE</b> .....	<b>283</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>289</b>

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

## LANGUES MODERNES

---

### 1. Enjeux et objectifs des Langues Modernes

#### 1.1 Enjeux démocratiques

L'engagement du Conseil de l'Europe en faveur de l'éducation aux langues est guidé par des enjeux démocratiques.

Les langues sont prises en considération comme étant un facteur d'ouverture à l'Autre et aux cultures, et sont dès lors indispensables pour promouvoir l'éveil de citoyens responsables, accueillants et acteurs d'une société riche, variée et multiculturelle (Conseil de l'Europe) [EPC 2.2] [VT 1]. Les compétences plurilingues sont également soulignées comme influençant tous les aspects de la vie participant au développement cognitif et social de l'enfant.

Le Cadre\* Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL\*) promeut dès lors « des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » (CECRL, 2001, p. 11). Ce dernier est le socle sur lequel repose le référentiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles et, dès lors, le programme de l'enseignement catholique.

**La préparation à la citoyenneté\* démocratique est un objectif éducatif prioritaire** et c'est dans cette optique que la Fédération Wallonie-Bruxelles donne aux écoles la mission de « développer l'intérêt des élèves pour la connaissance d'autres langues et de les amener à les utiliser pour communiquer » (Code de l'enseignement art. 1.4.1-34). Le référentiel souligne que le cours de Langues Modernes « vise à promouvoir :

- la **prise de conscience\*** de sa propre culture et à la situer par rapport aux autres [VT 1];
- les langues modernes comme **facteur d'intégration européenne et mondiale.** » (FWB, LM, 2022, p. 19)

**Le multilinguisme\* a une place dès l'arrivée de l'élève à l'école** par la mise en place d'un éveil\* aux langues qui a pour but de favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Le cours de Langues Modernes prend le relais de cette démarche et l'apprentissage ciblé d'une langue dite « Langue Moderne 1 (LM 1) » débute en troisième primaire. Cet apprentissage, bien que linguistique, tient également compte de la dimension\* socioculturelle et est l'occasion d'amener l'élève à :

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

(FWB, LM, 2022, p. 26)

Afin de servir ces enjeux, dans le cadre du cours de Langues Modernes des liens sont à favoriser vers d'autres langues et d'autres cultures, en particulier celles des élèves :

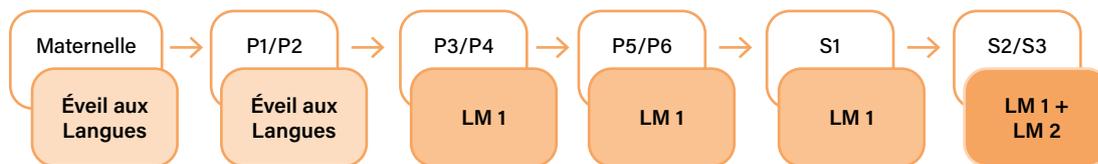
- la **dimension\* socioculturelle** sera intégrée aux activités, par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés, et potentiellement dans les cinq compétences langagières ;
- la **citoyenneté est intégrée** aussi souvent que possible aux activités par le biais des documents proposés et des thématiques abordées.

(FWB, LM, 2022, pp. 26-27)

L'enseignement des langues s'inscrit aussi dans la Mission de l'école chrétienne et se raccroche à ses différentes dimensions, en ce sens qu'il favorise l'éducation **pour la personne, par la culture et au service du projet démocratique de notre société** (SeGEC, 2021).

## 1.2 Objectifs du cours de Langues Modernes

### Parcours de l'élève



Les compétences linguistiques de l'élève vont se développer au fil de son parcours scolaire. « Les compétences visées, les savoirs et les savoir-faire se développent de manière résolument spiralaire » (FWB, LM, 2022, p. 21).

Le tronc commun organise un parcours scolaire identique pour tous<sup>1</sup> y compris dans le domaine des langues et ce jusqu'en troisième secondaire. Le niveau B1.2 du CECRL\* est l'attendu visé en fin de S3 pour **tous les élèves**, dans **au moins une langue en plus de la langue d'enseignement**. Il s'agit d'un niveau défini comme **utilisateur\* indépendant**.

### L'Éveil\* aux Langues

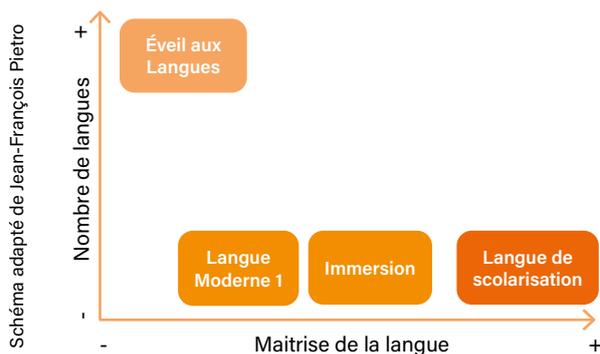
Dans les activités d'Éveil aux Langues, les élèves sont en contact avec un grand nombre de langues et de cultures. L'objectif est de construire une réflexion à propos de ces langues et de ces cultures.

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner. Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école, et sur l'éventuelle langue étrangère ou régionale apprise.

(Candelier, 2019)

Ce travail réalisé de la classe d'accueil à la deuxième primaire est **un tremplin** pour le cours de Langue Moderne 1 (LM 1). En effet, cet Éveil aux Langues permet de :

- développer un intérêt pour les langues ;
- construire un rapport positif aux langues ;
- développer certaines capacités\* métalinguistiques ;
- développer certaines stratégies permettant l'intercompréhension\*.



L'objectif de l'éveil aux langues est de vivre des expériences linguistiques variées, dans un grand nombre de langues ; sans intention d'apprendre ces langues.

### La Langue Moderne 1

« En accord avec l'approche communicationnelle adoptée par le CECRL\* et compte tenu de la spécificité de la discipline ce... [programme], accorde la primauté à la communication, comme visée d'apprentissage » (FWB, LM, 2022, p. 20). Il veille également à l'inscrire dans une perspective\* actionnelle « centrée sur l'articulation entre les stratégies mises en œuvre par l'acteur et la tâche\* à effectuer dans des conditions et un environnement précis de la vie réelle ». (FWB, LM, 2022, p. 25) **[3.3 La perspective actionnelle p. 32]**

1. À l'exception de certaines situations (communes bilingues et immersion).



Cinq compétences sont développées :

- Expression orale sans interaction (EOSI)
- Expression orale en interaction (EOEI)
- Compréhension à l'audition (CA)
- Compréhension à la lecture (CL)
- Expression écrite (EE), à partir de P5

« Afin de couvrir les différentes formes de communication, ces compétences doivent être entraînées en privilégiant toutefois la composante **orale** (écouter, parler en et sans interaction). » (FWB, LM, 2022, p. 25)

- Le CERCL établit une échelle, internationalement reconnue, de niveaux de maîtrise des langues étrangères (Pré A1, A1, A2, B1, B2, C1 et C2) sur la base de descripteurs précis. (SÉCE, 2018)

<b>Pré A1</b>	Peut reconnaître des mots familiers. Peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, si on l'interroge lentement et clairement. Peut poser des questions et répondre à des questions sur elle/lui-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée. Peut saluer de manière simple et utiliser des conventions sociolinguistiques élémentaires.
<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
<b>A2.1</b>	Peut comprendre des phrases simples juxtaposées ou éventuellement articulées, utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne sur des sujets concrets directement liés à ses intérêts et ceux de ses proches. Peut communiquer dans le cadre de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple.

(FWB, LM, 2022, p. 24)

Pour chaque année du tronc commun à partir de la P3, le référentiel de Langues Modernes définit le niveau à atteindre, en se basant sur les niveaux du CECRL\*.

Les **attendus** du référentiel, repris dans ce programme, « définissent [donc] le **degré de maîtrise** que l'élève doit atteindre. » (FWB, 2022, p. 20)

Les compétences visées, les savoirs et les savoir-faire se développent de manière résolument spiralaire. Afin d'assurer cette approche, il est indispensable de prendre conscience des contenus et des attendus définis en amont et en aval de chaque année d'enseignement. Cela permettra de sensibiliser progressivement aux apprentissages des années suivantes et de remobiliser les acquis par la suite. Cette logique nuance l'annualisation des contenus et apporte une réponse à l'organisation des classes verticales. Le passage d'une étape à l'autre prend en compte la progression de chaque élève, le but étant de permettre à tous les élèves d'atteindre à terme un niveau commun.

... Le schéma qui suit illustre les étapes décrites précédemment.

(FWB, LM, 2022, p. 21)

Les niveaux à atteindre dans l'enseignement fondamental se résument comme suit :

Sensibilisation		Niveau du CECRL atteint					Entretien	
LM I	COMPÉTENCES	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	EOSI	Pré A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	EOEI							
	CA							
	CL							
	EE		Pré A1	A1				

(FWB, LM, 2022, p. 22)

## 2. Structure du programme de Langues Modernes

La discipline Langues Modernes s'articule autour des **cinq compétences communicationnelles** :

- Compréhension à l'audition (CA)
- Expression orale sans interaction (EOSI)
- Expression orale en interaction (EOEI)
- Compréhension à la lecture (CL)
- Expression écrite (EE)

Elles sont en étroite relation dans les apprentissages des élèves.

Le programme divise les contenus d'apprentissage issus du référentiel (FWB, LM, 2022) **en deux ou trois rubriques** par compétence. Chacune des rubriques est divisée en un nombre variable de **rubriques spécifiques** [tableau synoptique p. 30].

Ces rubriques spécifiques organisent plusieurs types de savoirs et savoir-faire de la discipline :

- des **savoirs et savoir-faire lexicaux** qui concernent la découverte du répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs\* thématiques de chacune des années ;
- des **savoir-faire\* stratégiques** liés à la construction du sens du message dans des situations de production et de réception à l'aide de stratégies ;
- des **savoir-faire d'oralisation** qui concernent l'intonation et la prononciation dans des situations de production et de réception ;
- des **savoirs et savoir-faire grammaticaux** développés pour chacune des langues à partir de la P5.

Par ailleurs, les contenus d'apprentissage liés aux cinq compétences de Langues Modernes ont été réorganisés au sein du programme **en trois étapes** (avant – pendant – après) [VT 2-4] comme au sein du programme de Français.

- **Étape 1** : se préparer à écouter, à parler, à lire, à écrire.  
Cette étape consiste à prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écouter, parler, lire ou écrire. Il s'agit essentiellement de caractériser la situation\* de communication, de se donner un but et de planifier.
- **Étape 2** : construire du sens – produire un message  
Cette étape consiste à construire le sens à l'aide de savoirs et savoir-faire stratégiques, lexicaux, grammaticaux et d'oralisation. C'est également lors de cette étape que le message est construit et produit.
- **Étape 3** : vérifier la compréhension  
Cette étape n'est pas présente dans les compétences concernant l'expression orale. Elle consiste en une double vérification, celle des hypothèses posées et celle de la réalisation de la tâche\*.

Un **tableau descriptif** se trouve en amont du développement des savoirs et des savoir-faire de chacune des compétences. Il en présente les attendus et est suivi d'une activité de mise en lien qui illustre la compétence décrite.



Les pistes proposées dans ce programme illustrent l'une ou l'autre langue à titre indicatif, mais sont transposables hormis en grammaire (certaines pistes décrivent des éléments grammaticaux propres aux spécificités de la langue\* cible). Les interactions sont dès lors rédigées en français pour assurer cette transversalité, elles peuvent, et parfois doivent, se vivre dans la langue cible.

## Symboles et typographies propres à la discipline

	Certaines pistes pour l'apprentissage sont dépliées à travers les trois étapes de la compétence. L'intention est d'illustrer, comme le demande l'approche actionnelle [Introduction générale p. 32], les différentes étapes et activités communicatives menant à l'accomplissement de la tâche.
	Certaines pistes pour l'apprentissage tiennent compte de la dimension culturelle et/ou interculturelle.
<i>Italiques</i>	Contenus issus des annexes du référentiel du tronc commun de la FWB.
	À partir de la P6, le référentiel du tronc commun met en avant des croisements avec le numérique [Introduction générale p. 38]. Les pistes, balises, liens avec la vie de la classe... liés à ses croisements sont marqués du pictogramme.

**Douze champs\* thématiques** englobent l'apprentissage de la langue. Voici, la répartition de ceux-ci en fonction des années. Les champs et sous-champs thématiques sont repris en [Annexe 2]:

### En P3-P4

	Champs thématiques
<b>P4</b>	2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 10. Nourriture et boissons
<b>P3-P4</b>	1. Caractérisation des personnes 3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 7. Santé et bien-être 8. Enseignement et apprentissage 12. Division du temps
<b>P3</b>	5. Transports, déplacements et voyages 11. Météo et climat

### En P5-P6

	Champs thématiques
<b>P6</b>	5. Transports, déplacements et voyages 7. Santé et bien-être 11. Météo et climat
<b>P5-P6</b>	1. Caractérisation des personnes 2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 9. Achats et services 10. Nourriture et boissons 12. Division du temps
<b>P5</b>	3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 8. Enseignement et apprentissage

Vue d'ensemble de la discipline telle qu'organisée au sein du programme

	1. Compréhension à l'audition	2. Expression orale sans interaction	3. Expression orale en interaction	4. Compréhension à la lecture	5. Expression écrite
<b>Étape 1</b> Se préparer à écouter, à parler, à lire et à écrire	1.1 Prendre le temps de la réflexion avant d'écouter <sup>1</sup>	2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de parler	3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de parler	4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de lire	5.1 Prendre le temps de la réflexion avant de lire
	1.1.1 Caractériser/ <b>Décoder</b> <sup>2</sup> la situation de communication	2.1.1 Caractériser/ <b>Décoder</b> la situation de communication  2.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication	3.1.1 Caractériser/ <b>Décoder</b> la situation de communication  3.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication	4.1.1 Caractériser/ <b>Décoder</b> la situation de communication	5.1.1 <b>Décoder la situation de communication</b>  5.1.2 <b>Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication</b>
<b>Étape 2</b> Construire du sens – produire un message	1.2 Construire le sens du message pendant l'écoute	2.2 Produire un message oral en continu	3.2 Produire un message oral en interaction	4.2 Construire le sens du message pendant la lecture	5.2 Produire un message écrit
	1.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques	2.2.1 Construire le message	3.2.1 Construire le message	4.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques	5.2.1 <b>Construire le message</b>  5.2.2 <b>Produire le message en l'ajustant</b>
	1.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices sonores	2.2.2 Produire le message en l'ajustant	3.2.2 Produire le message en l'ajustant	4.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux	
	1.2.3 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux			<b>4.2.3 Construire le sens du message à l'aide d'indices grammaticaux</b>	
<b>1.2.4 Construire le sens du message à l'aide d'indices grammaticaux</b>					
<b>Étape 3</b> Vérifier la compréhension	1.3 Terminer la construction du sens du message			4.3 Terminer la construction du sens du message	5.3 Affiner un message écrit
	1.3.1 Finaliser la tâche d'écoute			4.3.1 Finaliser la tâche de lecture	5.3.1 <b>Améliorer le message en l'ajustant</b>
	1.3.2 Ajuster son écoute			4.3.2 Ajuster sa lecture	

1. Le caractère gras indique les contenus qui font leur apparition en P5-P6.

2. Caractériser (observer la situation)/Décoder (analyser le contenu du message selon le code linguistique).

### 3. Apprendre les langues modernes

#### 3.1 Un outil de communication

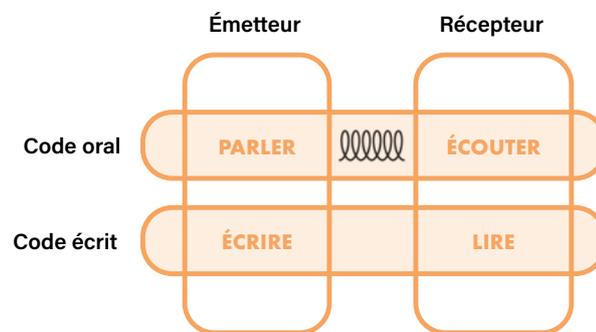
Les langues vivantes sont, comme souligné dans les enjeux, un outil d'ouverture à l'Autre, un moyen de communiquer avec d'autres au-delà de la différence linguistique.

La situation\* de communication est toujours composée du contexte\* et d'une tâche\* [3.3 Perspective\* actionnelle p. 32].

**Le cours de langue propose des situations de communication variées et contextualisées permettant aux élèves d'utiliser les deux codes<sup>1</sup> (oral et écrit) au travers de tâches. La mise en place de cette dynamique permet de s'habituer à être en communication dans les deux statuts (émetteur - récepteur).**

Le schéma de la communication est une base incontournable pour cerner les différentes interactions possibles.

**On distingue deux langages (oral et écrit) et deux statuts différents (émetteur et récepteur).**



Soulignons ici la présence du « ressort » entre l'émetteur et le récepteur à l'oral qui vient souligner la question de l'intercompréhension\* et est, en quelque sorte, le marqueur de l'acte social que représente cette communication : « je communique à propos de quelque chose **AVEC** quelqu'un ». En tant qu'émetteur, je porte mon attention sur la manière dont l'autre reçoit mon message et, à l'inverse, en tant que récepteur, je manifeste ma compréhension ou non du message. Dans l'interaction, nous sommes dès lors toujours à la fois récepteur et émetteur par le fait que nous agissons **AVEC** l'autre.

ÉCOUTER, PARLER, LIRE et ÉCRIRE vont s'articuler de manières diverses au cœur des différentes interactions communicatives organisées.

#### 3.2 Les relations entre les langues

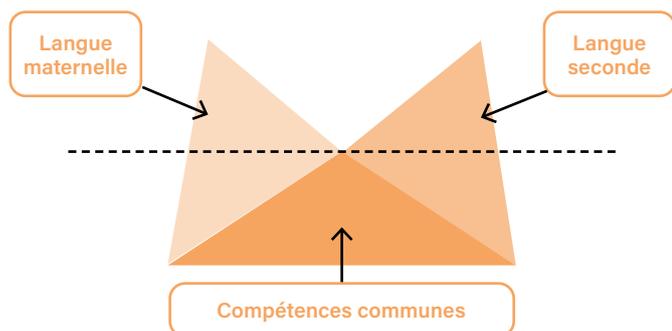
Les élèves entament les cours de LM 1 en P3 avec des compétences linguistiques déjà bien développées.

En effet, avant la 3<sup>e</sup> primaire, ils ont déjà acquis certaines compétences dans la langue d'enseignement dans les quatre champs<sup>2</sup> que sont **Parler, Écouter, Lire et Écrire**.

En ce qui concerne l'ouverture aux autres langues, tous ont déjà bénéficié de plusieurs années d'Éveil\* aux Langues et développé, entre autres, certaines habiletés communicatives. Enfin, certains, dont le pourcentage est significatif, ont également un bagage linguistique dans une ou plusieurs autre(s) langue(s) parlée(s) dans leur milieu familial. Ceci constitue dès lors le socle d'appui pour l'apprentissage de la langue\* cible. L'élève ne part pas de zéro, il est important d'en tenir compte. En effet, pour entrer dans l'apprentissage de la LM 1, il peut s'appuyer sur des compétences communes, sous-jacentes aux différentes langues, comme le présente Jim Cummins dans son modèle du double iceberg.

1. Le code est le type de langage qui est utilisé pour communiquer. Le code oral concerne les situations de communication orale et d'écoute. Le code écrit concerne les situations de communication écrite et de lecture.

2. Au sein du programme de Français, la notion de champ (Parler, Écouter, Lire, Écrire) est l'équivalent des compétences en Langues Modernes (CA, EOSI, EOEI, CL, EE).



« On peut imaginer que dans la partie émergée de l'iceberg se trouvent les traits distinctifs relatifs à la prononciation, le vocabulaire et la grammaire, tandis que la partie immergée regroupe les aspects sémantiques et fonctionnels du langage, les stratégies\* cognitives d'analyse linguistique, la compétence en lecture, écriture, le métalangage, etc. »

Spirale – revue des recherches en éducation – 2006 n° 38

Plutôt que de considérer chaque langue comme une entité distincte, chacune dans son propre comparatif, il faut adopter **une approche globale de toutes les langues présentes dans l'environnement éducatif**. Des stratégies communes et des approches complémentaires peuvent contribuer à un apprentissage linguistique plus efficace (CELV – éducation plurilingue et pluriculturelle<sup>1</sup>).

**Le programme de Français précise**, dans son introduction, que

de nombreux attendus de cette discipline sont communs aux différentes langues de l'école, que ce soient les langues maternelles des élèves ou les langues modernes enseignées: le décodage\*, l'élaboration d'inférences, la perception du sens global... Les élèves doivent être amenés à **réaliser des liens de manière explicite** entre ces apprentissages identiques d'une langue à l'autre. L'enseignement des langues ne peut se réaliser de manière cloisonnée. Une **collaboration** avec le professeur de langues est donc utile.

Par ailleurs, pour que ces apprentissages soient transférés d'une langue à l'autre, il est nécessaire d'avoir atteint une maîtrise minimale de la langue maternelle. Une approche interlinguistique\* est à préconiser: chaque langue a son rôle à jouer dans la construction des compétences langagières générales – tant en réception, qu'en production – des élèves.

(FédEFoC, 2022, p. 15)

Il s'agit, dans le cadre du cours de LM 1, de **faire des liens explicites entre les habiletés développées en langue d'enseignement et celles qui sont activées dans la langue\* cible**. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle font des liens avec cette dernière afin que les compétences soient construites en relation avec leurs acquis langagières. Garder la trace de l'évolution de ces derniers, par exemple via un portfolio, permet de définir les langues comme « vivantes » et d'aborder les expériences linguistiques variées vécues comme facteur d'évolution.

« Le Conseil de l'Europe encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à **fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant**. » (CECRL, 2001, p. 4)

Pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, une place pour leur langue est non seulement un soutien à l'apprentissage par la comparaison des systèmes linguistiques et un appui sur les compétences communes, mais aussi une ouverture sur leur identité profonde et leur culture [EPC 2.2].

### 3.3 La perspective actionnelle

Le programme, dans l'esprit du référentiel de la FWB, s'inscrit dans « une dynamique où la communication est centrale. Néanmoins, le modèle proposé reste ouvert à des possibilités d'activités dans une perspective\* actionnelle de la didactique\* des langues ». (FWB, LM, 2022, p. 25)

Cette perspective considère avant tout « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme un acteur social qui accomplit des tâches\*, des actions en **contexte\* social**... La perspective actionnelle mobilise donc les ressources langagières, cognitives, affectives... ». (CECRL, 2001, p. 15)

1. Ressources disponibles sur le site du **Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe**. Consulté le 29 mars 2024 sur <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/fr-FR/Default.aspx>



Cette approche actionnelle ne peut donc qu'être partiellement mise en œuvre dans le cadre scolaire. En effet, les apprenants n'évoluent pas, la plupart du temps, dans la « vie réelle » mais bien dans le microcosme de la classe, ce qui les amène à s'engager dans ce que le cadre appelle un « **faire semblant accepté volontairement** » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue\* cible dans des activités toutefois **porteuses de sens**.

(FWB, LM, 2022, p. 25)

Dans le cadre du cours de langues, le **contexte\*** est basé sur des situations de la vie quotidienne ou des scénarios plus spécifiques. Il est important que le contexte soit pertinent et stimulant pour les élèves. Les élèves s'y voient parfois attribuer une identité ou des rôles tels que client et vendeur, médecin et patient, touriste et guide... (en fonction de l'âge des élèves). Les rôles permettent aux élèves de s'immerger davantage dans la situation et d'utiliser la langue de manière authentique.

### Pourquoi cette perspective actionnelle ?

Il s'agit de donner du sens à l'apprentissage en remobilisant l'intérêt des élèves, en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre [VT 4].

Dans le même temps, il vise à supprimer le cloisonnement des apprentissages qui sont uniquement reliés par un thème et ne suscite pas nécessairement l'intérêt. (Bourguignon, 2007)

Cette perspective s'inscrit dans une dynamique motivationnelle en soutenant le besoin des apprenants à donner du sens aux activités et à la tâche\* scolaire et en mobilisant leurs ressources cognitives, langagières et sociales.

### Mise en œuvre

**Se raccrocher au vécu et aux projets des élèves** en dehors du cours de langue est un levier pour amener des situations porteuses de sens et engageantes pour les élèves. **La vie sociale dans la classe et dans l'école est riche** et les situations\* de communication sont multiples. **Une collaboration à ce sujet avec l'équipe éducative** est donc **primordiale**. Les « pistes pour l'apprentissage » des pages de droite du programme, ainsi que l'encart « lien avec la vie de la classe » ouvrent des possibles afin de créer ce lien.

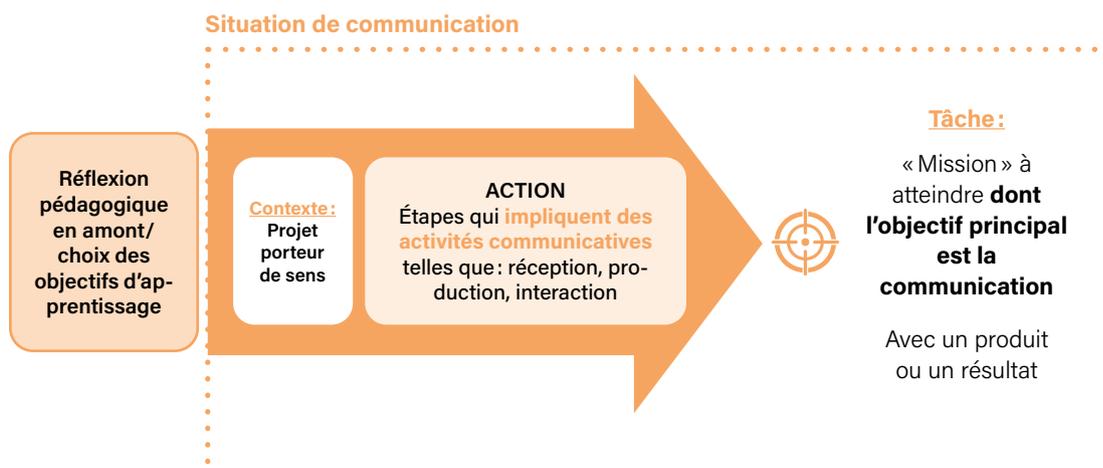
Au niveau de la mise en œuvre dans la classe, **l'orientation vers l'action** implique des tâches\*/projets, généralement sous la forme de scénarios qui permettent la prise d'initiative, de sorte que les apprenants peuvent délibérément et stratégiquement exercer leur agir, dans lesquels ils ont une mission définie pour produire une proposition, un artefact\* ou un autre produit dans des conditions de contraintes définies (Bourguignon, 2010) et qui nécessite la coconstruction de sens par la médiation dans l'interaction.

(CE, 2021, p. 1)

Dans le cadre du cours de Langues Modernes, la tâche\* traduit le/les objectif(s) spécifique(s) de communication que les élèves doivent atteindre. Il s'agit d'une « activité humaine ayant une finalité » (Rey, 2006).

Cela peut inclure la recherche d'informations, la résolution de problèmes, la prise de décisions, la justification d'un choix, une réalisation concrète... C'est la « Mission » que les élèves ont à mener.

La perspective\* actionnelle, telle que définie par le Conseil de l'Europe (CE, 2021), peut être synthétisée comme suit :



Cela comprend :

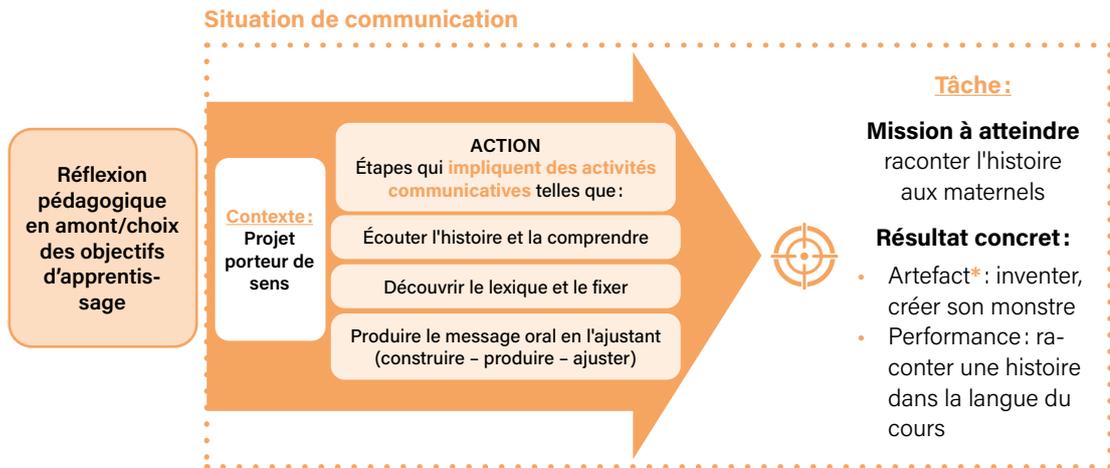
- certains **éléments incontournables** :
  - ❑ La classe et le monde extérieur sont intégrés dans des **pratiques communicatives authentiques et situées**, en tenant compte du nécessaire « faire semblant » évoqué ci-dessus.
  - ❑ La tâche\* est ciblée et collaborative [VT 1]. **L'objectif principal est la communication.**
  - ❑ L'accent est mis sur **l'autonomie** des élèves et **l'authenticité** des matériaux et des sujets.
  - ❑ L'élève passe par différentes étapes planifiées qui impliquent **des activités communicatives de réception**, de **production**, d'**interactions**.
  - ❑ La situation mène à un **produit ou résultat** : un artefact\* ou une performance (ex. : réaliser une affiche, créer une vidéo/un blog, organiser une activité, présenter une réalisation personnelle, relever un défi...) dont l'objectif n'est pas la langue pour la langue mais bien la langue pour communiquer.
- certains **éléments suggérés** :
  - ❑ Utiliser des sources dans **différentes langues** et travailler de manière plurilingue.
  - ❑ Pratiquer **l'autoévaluation** et/ou **l'évaluation\* par les pairs**.

**Une séquence type**, en accord avec la perspective actionnelle, pourrait donc se présenter comme une succession d'activités reliées entre elles et réalisées dans l'ordre suivant :

- Activités d'accroche
- Activités de réception : Compréhension à l'audition/Compréhension à la lecture
- Activités d'apprentissage linguistique (présentation et fixation lexicale et grammaticale) en lien avec le support de réception
- Activité de production : Expression orale/Expression écrite



Structure possible d'une activité (illustrée de manière complète en [Annexe 1]):



Ce type de séquence permet l'organisation de l'apprentissage par le biais de **scénarios réalistes et fédérateurs**, « qui forment un module couvrant plusieurs leçons dans une approche de projet qui – à travers une série d'étapes/de sous-tâches (certaines dirigées par l'enseignant, d'autres en groupe) – aboutit à une tâche\*... finale. » (Bourguignon cité par CE, 2021, p. 2)

Enseigner les langues dans la perspective\* actionnelle nécessite donc que les élèves soient au cœur de leurs apprentissages, qu'ils collaborent et que **la langue soit au service de la tâche**.

L'enseignant veille à utiliser des « **matériaux et processus authentiques**, qui ne sont pas "abrutis", mais qui sont **échafaudés** pour les apprenants en fonction de leur besoin de soutien. » (CE, 2021, p. 3)

Soulignons enfin que, dans cette perspective actionnelle, il est nécessaire que « les apprenants et les enseignants acceptent la complexité et les phases de chaos... impliquées dans un véritable apprentissage et une véritable créativité » (Piccardo cité par CE, 2021, p. 3) [VT 4]. Il s'agit d'inscrire cette vision dans les orientations pédagogiques [Orientations pédagogiques, p. 11] de notre réseau en *considérant le simple et le complexe*: la maîtrise des savoirs et savoir-faire de base est une condition nécessaire (mais non suffisante) à la réussite de tâches plus complexes.

**« Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »**  
CECRL, 2001, p. 15

### 3.4 Facteurs favorisant l'apprentissage en Langues Modernes

#### Créer un climat propice à l'apprentissage

La sécurité affective et intellectuelle des élèves est à garantir dans le cadre du cours de langue. L'une par le statut donné à l'erreur comme levier pour l'apprentissage, et le respect du rythme de chacun [VT 1-2]. L'autre par l'attention portée à la complexité de la tâche\* qui est **mobilisatrice mais réalisable**.

En Expression orale, les attendus mentionnent que l'élève doit « prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles » et « trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés) et/ou non verbales dont on dispose » [2.2.2 - 3.2.2]. On comprend dès lors que le climat de classe doit **prévenir l'anxiété\* langagière** et permettre de vivre l'erreur comme indispensable à l'apprentissage. L'enseignant a un rôle d'exemplarité à jouer dans ce sens, il évite d'interrompre et/ou de corriger, pour autant que le message soit compréhensible.

Il est néanmoins important de soutenir le progrès de l'élève et la rétroaction corrective doit être présente. Elle peut prendre la forme d'une autoévaluation, d'un feedback préalablement annoncé par les pairs et/ou par l'enseignant.

### Construire des ponts entre la langue d'enseignement et la langue cible

Tant en production qu'en réception, de nombreux apprentissages sont transversaux d'une langue à l'autre [Introduction générale].

Le niveau linguistique des élèves en langue d'enseignement étant, dans la grande majorité des cas, supérieur à celui des élèves en LM 1, les élèves apprennent explicitement à **s'appuyer sur les habiletés acquises dans cette langue pour apprendre celles du cours de langue**. Prenons l'exemple de la lecture : mettre en lumière que les élèves savent déjà lire et que, dès lors, ils ont accès à la compréhension de l'écrit dans d'autres langues est important, aidant, motivant et rassurant pour l'élève. Il est utile de faire également le **lien avec d'autres langues** pour mettre en lumière cette transversalité. Ce type de mise en lumière permet d'améliorer la confiance de l'élève en sa capacité à accomplir la tâche\* mais aussi en sa capacité à aborder des situations de communication dans d'autres langues [VT 1]. Ce type de liens est souhaitable tant en lecture qu'en écoute, en expression orale et en expression écrite.

### Développer le vocabulaire actif

Le vocabulaire d'un élève est constitué **des mots utilisés spontanément (vocabulaire\* actif) et reconnus (vocabulaire\* passif)** par cet élève [Introduction Français P3-P4, vol. 2, p. 17]. Le vocabulaire passif dépasse en nombre le vocabulaire actif, qui est celui que l'élève est capable d'utiliser **dans l'action**.

Dans le cadre du cours de langue, l'objectif est de développer, au fur et à mesure du temps, l'aisance des élèves à pratiquer la langue avec un vocabulaire actif plus étoffé. La simple exposition aux mots ne suffit pas. Pour passer du vocabulaire passif au vocabulaire actif, la mémoire doit être, par la pratique de la langue, entraînée à aller « récupérer » les mots [VT 2] et surtout, l'élève doit passer par des productions orales mobilisant le vocabulaire visé.

Pour ce faire, au cours de langue comme en Français, il s'agit de veiller à pratiquer **des techniques de réactivation variées et espacées intelligemment** (flashcards, boîtes à mots, applications numériques, situations de communication variées activant ce même vocabulaire...) [VT 2] [FR 1.5.1]. Laisser la mémoire sans exercice de récupération pendant sept jours met l'élève en difficulté dans l'évolution de l'utilisation spontanée du vocabulaire. **La réactivation par les titulaires est une piste à explorer pour favoriser le développement du vocabulaire actif.**

### Maximiser la place de la langue cible

**Le cours de langue est un contexte\* de communication bilingue ou plurilingue** par la présence de la langue maternelle de chacun des apprenants et de la langue\* cible. Plusieurs langues vivent donc au sein de la classe. Les élèves, étant en phase d'apprentissage, pratiquent la langue sans être toutefois encore capables de laisser de côté leur langue maternelle. L'enseignant, lui, se retrouve face au défi d'enseigner la langue tout en vérifiant la compréhension des élèves, ce qui implique inévitablement l'utilisation de la langue dans laquelle ces derniers ont le plus grand bagage lorsque cela est possible.

La perspective\* actionnelle met l'accent sur la pratique communicative. Cela implique donc **des actes de parole** (ex. : se présenter, faire connaissance, obtenir des informations, s'orienter, se loger...).

Concrètement, cela signifie **que la parole de l'élève doit prendre une place centrale**. Pour parler une langue, il faut avoir besoin de la parler (« on entre dans la langue par le besoin qu'on en a ») et avoir l'occasion de la pratiquer... **L'usage de la langue cible doit donc être central, la langue est utilisée dans la majorité des interactions : accueil, rituels, consignes (simples et récurrentes), échanges sociaux**. Cet usage va augmenter au fur et à mesure de l'aisance des élèves.

**Deux vigilances** sont néanmoins à prendre en compte :

- « Le professeur a recours à la langue de scolarisation pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leurs interprétations. » (Castellotti, 2001, p. 54)

En effet, à ce stade de l'apprentissage (niveau pré A1, A1, A2 du CECRL\*), les savoir-faire\* stratégiques tiennent une place importante et nécessitent, pour un apprentissage de qualité, de passer par des activités de métacognition\* [VT 2]. Ces interactions indispensables pour des bases solides sont impossibles à envisager dans la langue du cours. « Comment as-tu fait pour comprendre ? », « Quelles sont les techniques d'écoute que vous connaissez ? », « Comment pourrait-on résoudre ce problème ? »...



Qui plus est, le fait pour l'enseignant d'employer la langue d'origine de ses apprenants de niveau débutant et de les laisser y recourir également, permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel ces derniers peuvent se sentir à l'aise. Sans pression, ils seront donc en mesure d'augmenter progressivement leur usage de la langue cible comme bon leur semble et ainsi l'enseignant agit dans l'intérêt de leur apprentissage de la langue étrangère.

(Giroux, 2016, p. 59)

- En début d'apprentissage, l'enseignant a pour mission de susciter la curiosité des élèves pour la langue, de leur donner envie d'apprendre les langues et d'éveiller leur envie de communiquer. Son rôle, au-delà du partage de ses connaissances linguistiques, s'inscrit dans une **démarche de guidage**. Il donne les consignes (simples) ou propose des tâches\* discursives, il favorise les échanges entre pairs qui impliquent des négociations, des prises de conscience\*, il favorise la création d'une communauté discursive.

« Voir la classe comme communauté discursive en construction donne un sens à la dimension communicative des situations d'apprentissage comme appropriation des manières d'agir-penser-parler nécessaires à l'assimilation des savoirs et au développement. » (Bernié cité dans Grandaty, 2011, p. 5)

### Favoriser la coopération

Pour augmenter les opportunités de production langagière orale de chacun durant un cours de langue, l'apprentissage coopératif [VT 1] se révèle être une pratique efficace.

En effet, l'utilisation des méthodes coopératives dans la classe améliore la réussite scolaire, les relations, l'intégration et l'estime de soi de chacun des élèves.

L'apprentissage coopératif est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance\* positive qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche\*. Les élèves étant liés à un but commun, ils doivent prendre une responsabilité individuelle et collective (Crépin et al., 2008).

Cependant, l'utilisation de l'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement ne s'improvise pas, sa mise en place prend du temps. Il est nécessaire d'apprendre aux élèves à coopérer pour qu'ils puissent coopérer pour apprendre [EPC 4.1] [VT 1]. De plus, l'enseignant doit veiller à penser les différents éléments de son activité coopérative pour que chacun des élèves puisse avoir une occasion équitable d'utiliser la langue ciblée. **Des structures d'organisation du travail de groupes sont à ritualiser. Leur utilisation fréquente permet à terme de gagner du temps organisationnel en classe pour se centrer au plus vite sur l'apprentissage visé.**

### Mettre en place des rituels

La ritualisation d'activités va soutenir les progrès des élèves. En effet, les rituels sont des repères sûrs et évolutifs, ils favorisent la structuration de la mémoire par leur régularité [VT 2] et sont un appui qui permet aux élèves d'oser une plus grande prise de risque. Les rituels répondent à des objectifs pédagogiques. On peut distinguer deux types de rituels :

- **Rituels en lien avec les apprentissages sociaux** qui aident les élèves à réaliser leur rôle social, celui d'élève. On entend par là les petits gestes du quotidien de la classe : se saluer, suivre un signal sonore matérialisant le changement de langue, distribuer des responsabilités (gardien de la langue, gardien du temps...), mettre en place des processus de gestion du niveau sonore (bâton de parole, baromètre du bruit...)...
- **Rituels en lien avec les apprentissages langagiers** qui participent à l'enrichissement linguistique des élèves et à la structuration des savoirs et permettent le travail de la prononciation. Sachant que les élèves de P3-P4 n'ont pas encore la capacité d'analyser les constituants de la langue, ces rituels les équipent progressivement **d'expressions courtes** qui pourront être mémorisées comme des expressions fixes. Il s'agit par exemple du rituel du calendrier, de rituels divers de dénombrement, d'échauffements des organes phonatoires, de réactivations de comptines, de jeux d'écoute...

### Soigner le choix des supports

Les supports utilisés, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont **attractifs, variés, authentiques** et en **cohérence avec les intérêts** et le **niveau cognitif** des élèves. Un équilibre est à trouver entre, d'une part la simplicité de la tâche\* due au faible bagage lexical des élèves dans la langue\* cible et au niveau attendu, et, d'autre part l'âge des élèves et leurs connaissances variées. La qualité de l'input\* est un facteur reconnu comme favorisant la motivation des élèves à apprendre.

À ce sujet, le référentiel de la FWB prescrit plusieurs caractéristiques à respecter lors du choix des supports [Tableau des caractéristiques pp. 47, 69, 83, 99, 119, 145, 163, 182, 203] et une liste d'exemples de message à découvrir [Annexes 3 et 4].

### Utiliser les outils numériques

« Dans le monde d'aujourd'hui, la dimension numérique est incontournable. Celle-ci est présente tant dans les champs\* thématiques et les supports proposés que dans les productions attendues. » (FWB, LM, 2022, p. 27)

L'utilisation du numérique comme outil au service de l'apprentissage dans le cadre du cours de langue [VT 2] est un incontournable qui permet de

- **favoriser l'engagement des élèves**, non pas par l'utilisation de l'outil en lui-même mais par la possibilité de produire quelque chose de réel, de durable et qui a du sens;
- **favoriser l'authenticité** des situations, par l'ouverture sur le monde et la possibilité d'utiliser des supports authentiques;
- **favoriser la différenciation**: d'une part en multipliant les possibilités d'expression et de correction de l'oral et en permettant, en réception, un travail d'écoute à un rythme individuel; d'autre part en respectant les besoins spécifiques des élèves;
- **développer l'autonomie** et respecter le rythme d'apprentissage de chacun.

À ce propos, le référentiel du tronc commun propose des croisements avec le numérique à partir de la P6:

## CROISEMENTS AVEC LE NUMÉRIQUE

COMPÉTENCE	ATTENDUS
Production et traitement des contenus multimédias.	<b>P6</b> Production numérique multimédia intégrant image, son et texte écrit ou oral, à l'aide d'un ou plusieurs outils mis à disposition.
✓ Vocabulaire d'usage courant spécifique aux médias numériques les plus courants.	<b>P6</b> Nommer et identifier les médias numériques les plus courants.
→ Outil linguistique numérique.	<b>P6</b> Effectuer une recherche lexicale (mot ou expression) au travers d'un dictionnaire numérique.
→ Utiliser adéquatement le clavier.	<b>P6</b> Appliquer les commandes adéquates pour produire un écrit sur un support numérique, dans la langue moderne étudiée.
→ Paramétrer une interface.	<b>P6</b> Modifier la langue d'une interface.

Les croisements sont mis en avant dans le programme à l'aide du pictogramme numérique :



### 3.5 Le point grammaire

À partir de la P5, l'approche de la grammaire fait son apparition dans l'ensemble des compétences.

En P5 et P6, l'élève aborde certains savoirs et savoir-faire grammaticaux axés sur le groupe nominal, le groupe verbal et la phrase et ce, quelle que soit la langue.

L'élève est amené à utiliser des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées.

En production, il est évident que l'élève pourrait de sa propre initiative utiliser d'autres structures grammaticales que celles découvertes durant l'année en cours, celles-ci peuvent être évidemment tolérées mais ne font pas l'objet d'une pénalisation en cas d'erreur. Il en est de même pour le choix des supports en réception, d'autres structures grammaticales peuvent être utilisées au sein des supports mais ne doivent pas porter préjudice à la compréhension de l'élève.

#### Structure des pages grammaticales

Les pages dédiées à la grammaire sont organisées différemment des pages de gauche et droite habituelles.

En effet, pour chaque compétence, vous trouvez une double page de contenu du référentiel. Une page dédiée aux savoirs, aux savoir-faire grammaticaux et à leurs attendus. Une autre reprenant le détail de savoirs et savoir-faire à découvrir pour chacune des langues.

Un tableau des savoirs et savoir-faire grammaticaux est également disponible en [\[Annexe 5\]](#).

Une seconde double page reprend à gauche des balises et des pistes qui correspondent aux trois langues et une page de droite qui présente « **quelques pistes de fixation** » (comment exercer et fixer la grammaire en classe en fonction des différentes compétences ?) et « **un point matière pour l'enseignant** » spécifique à chacune des langues proposées, à savoir l'anglais, le néerlandais et l'allemand. **Ces « points matières pour l'enseignant » sont destinées aux professeurs de Langues Modernes. Elles précisent les points matières grammaticaux à aborder. Il ne s'agit en rien de structuration élève.**

#### 4. Éléments généraux de continuité

Ce tableau a pour objectif de mettre l'accent sur les évolutions importantes d'une année à l'autre. Il n'a pas pour vocation d'être exhaustif.

P3-P4	P5-P6	OÙ VA-T-ON ? S1
<b>LM 1</b>		
<b>Compréhension à l'audition</b>		
L'élève met ses compétences d'écoute au service de la langue apprise et peut témoigner de sa compréhension de quelques informations issues du message reçu.	L'élève évolue dans ses capacités de compréhension grâce aux stratégies prises et au développement de son lexique. Il peut comprendre la plupart des informations issues du message reçu.	L'élève développe ses capacités de compréhension, il peut comprendre des phrases simples juxtaposées ou éventuellement articulées et des expressions fréquemment utilisées.
<b>Expression orale sans interaction/Expression orale en interaction</b>		
L'élève développe des capacités à communiquer dans la langue cible, il <b>ose</b> prendre la parole et développe ses connaissances lexicales. Il produit des messages courts et simples constitués de <b>mots isolés</b> , de mots internationalement partagés et <b>d'expressions toutes faites</b> .	L'élève progresse dans la construction de ses messages et <b>améliore</b> ses capacités communicatives. Les messages produits sont toujours courts et simples mais au-delà des mots isolés, <b>l'élève va produire des phrases simples et les juxtaposer</b> .	L'élève évolue dans sa capacité à communiquer. <b>Il communique lors de tâches simples et habituelles</b> ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Il peut <b>décrire quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple</b> .  Il produit des messages constitués de phrases courtes, simples et éventuellement articulées.
<b>Compréhension à la lecture</b>		
L'élève met des habiletés de lecteur au service de la langue apprise et peut témoigner de sa compréhension de <b>quelques informations</b> issues du message reçu.	L'élève évolue dans sa compréhension du message et peut comprendre le <b>plupart des informations issues</b> du message reçu.	L'élève affine sa compréhension du message. <b>Il comprend la plupart des informations</b> issues du message reçu mais également les marqueurs de relations sociales et <b>de règles de politesse</b> .
<b>Expression écrite</b>		
	L'élève met ses compétences de scripteur au service de la langue apprise et <b>produit</b> des messages constitués de mots isolés, <b>d'énoncés très courts</b> juxtaposés et/ou de phrases très simples et adaptées de modèles.	L'élève évolue dans ses habiletés de scripteur et <b>produit des messages courts et simples</b> . Ceux-ci sont constitués de <b>phrases courtes, simples et articulées d'environ 100 à 120 mots</b> .
<b>Dimension socioculturelle</b>		
L'élève découvre <b>la richesse des autres cultures</b> , au sens large. Il apprend à se comporter et à communiquer de manière efficace en tenant compte des éléments socioculturels. Il prend conscience des régions ou du pays dans lesquels la langue apprise est utilisée.		





**P3-P4**

---



# 1. COMPRÉHENSION À L'AUDITION

---

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>45</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE ORAL POUR LA COMPRÉHENSION À L'AUDITION</b> .....	<b>47</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE</b> .....	<b>49</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN</b> .....	<b>50</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES</b> .....	<b>53</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À ÉCOUTER</b> .....	<b>54</b>
<b>1.1 Prendre le temps de la réflexion avant d'écouter</b> .....	<b>54</b>
<b>1.1.1</b> Caractériser la situation de communication.....	<b>54</b>
<b>ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS</b> .....	<b>56</b>
<b>1.2 Construire le sens du message pendant l'écoute</b> .....	<b>56</b>
<b>1.2.1</b> Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques.....	<b>56</b>
<b>1.2.2</b> Construire le sens du message à l'aide d'indices sonores.....	<b>58</b>
<b>1.2.3</b> Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux.....	<b>60</b>
<b>ÉTAPE 3 : VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION</b> .....	<b>62</b>
<b>1.3 Terminer la construction du sens du message</b> .....	<b>62</b>
<b>1.3.1</b> Finaliser la tâche d'écoute.....	<b>62</b>
<b>1.3.2</b> Ajuster son écoute.....	<b>62</b>

## INTRODUCTION

### LA COMPRÉHENSION À L'AUDITION

---

La Compréhension à l'audition est **la capacité à produire du sens**, à accéder au sens d'un énoncé (ex. : au cours d'une conversation ou d'un exposé) ou d'un support audio/audiovisuel reçu. Elle consiste à percevoir des formes\* sonores et à leur associer un sens en mettant en relation les informations qui y sont contenues.

Pour le développement de ces apprentissages, il faut veiller à **soigner les conditions d'écoute** : les conditions sonores doivent être qualitatives (qualité du son, silence...), variées et alterner les **moments d'écoute collective** propices à la co-construction de sens et les moments **d'écoute individuelle** favorisant la différenciation et le respect du rythme de chacun ainsi que les efforts personnels.

Écouter, c'est également – en fin de tâche\* – **être capable d'évaluer la qualité de son écoute**, c'est-à-dire de poser un regard distancié, réflexif sur son écoute. Cette analyse permet à l'élève d'améliorer la qualité de ses prochaines écoutes, ainsi que d'améliorer ses capacités à collaborer-coopérer. Certains outils peuvent être proposés aux élèves pour guider la réflexion (une liste de règles d'écoute, une grille d'analyse, le baromètre de l'écoute...) [FR 2.8.2].

**Le nombre** d'écoutes (globales/détaillées/uniques/multiples) s'adapte aux objectifs poursuivis et aux degrés de compréhension visés. Les sources audio/vidéo peuvent être multipliées pour un même thème.

**La Compréhension à l'audition est souvent considérée comme la compétence la plus difficile à acquérir** (Berdal-Masuet & Briet 2010). En effet, les élèves doivent surmonter des **obstacles tant cognitifs qu'affectifs**. Ces obstacles peuvent générer une certaine anxiété, voire une démission face à la tâche. Certains élèves refusent ainsi de s'engager par peur de ne rien comprendre. L'obstacle sera d'autant plus renforcé si l'élève a une langue maternelle dans laquelle certains sons n'existent pas.

La surdité aux sons étrangers commence à se manifester très tôt, dès la fin de la première année de vie, et le conditionnement lié aux caractéristiques du système phonologique de la langue maternelle s'installe progressivement durant les premières années de vie.

(Roussel & Gaonac'h, 2017 cités par FWB, 2020, p. 14)

Ainsi, l'élargissement du spectre auditif, du crible phonologique qui est commun à l'apprentissage des langues et de la musique, peut être abordé lors de diverses activités.

L'enseignant ne sait pas pallier tous ces freins mais en avoir conscience\* peut permettre de différencier et d'étayer\*, par exemple par un processus coopératif, afin de permettre malgré tout, l'engagement de chaque élève dans la tâche, y compris les élèves ayant des besoins spécifiques.

Gardons à l'esprit que toute activité de Compréhension à l'audition correspond à une **procédure\* cognitive complexe [FE, p. 268]**. Elle implique **une série d'opérations successives allant de la discrimination\* auditive à la création du sens**. Par conséquent, il s'agit d'entraîner les élèves à articuler les traitements de l'input\* à deux niveaux :

- **les processus de haut niveau** : concernent la régulation\* de l'activité de compréhension, l'élaboration d'hypothèses quant au contenu du message, la vérification de celles-ci et l'attention portée à la cohérence du message. Ils font partie des compétences communes entre les différentes langues et sont plutôt activés en étapes 1 et 3.

Il est utile, à ce stade de l'apprentissage de proposer des activités qui permettent à l'élève d'atteindre un bon niveau de compréhension par l'activation de ces processus afin d'augmenter sa sécurité face aux tâches d'écoute.

**La construction du sens** par les élèves doit être soutenue tout au long de l'écoute par des **aides visuelles** (des gestes, des images, des marionnettes...) mais aussi **phoniques** (les effets de voix, l'art du récit). Il s'agit alors d'amener les élèves à **mettre en relation ce qu'ils entendent avec ces indices explicites** prélevés lors de l'écoute afin qu'ils puissent créer des liens et en dégager du sens. Le choix de supports qualitatifs apparaît fondamental.

**Les processus de bas niveau** : visent le traitement des sons, l'identification de phonèmes\*, de syllabes ou de mots, la segmentation\* de la chaîne parlée ou bien encore la perception de l'intonation. Ces processus sont plutôt activés au cours de l'étape 2, celle de la construction du sens du message [1.2.1].

**Ces processus sont donc faiblement automatisés en début d'apprentissage de LM 1 [Introduction générale LM]** et nécessitent une importante mobilisation de ressources cognitives et émotionnelles. Leur mise en œuvre par l'élève limite la mise en place de processus de plus haut niveau. Il est donc utile de proposer certaines activités ciblées sur ces processus.



## CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE ORAL POUR LA COMPRÉHENSION À L'AUDITION<sup>1</sup>

Au niveau de la forme	P3-P4	Audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiel Longueur : message bref (monologue ou dialogue d'environ vingt à trente mots)
Au niveau de l'authenticité	P3-P4	Authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique
Au niveau du contenu	P3-P4	Prévisible Formulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)
Sphère	P4	Étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4
	P3-P4	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge
	P3	Étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de P3
Au niveau de la langue	P3-P4	Lexique : Le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> <li>d'un répertoire de mots de base, de mots internationalement partagés</li> <li>d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée</li> </ul> Prononciation, intonation et débit : Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> <li>clairement et distinctement</li> <li>avec un débit très lent</li> <li>avec un accent ne nuisant pas à la compréhension</li> </ul> Correction sociolinguistique : L'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires
Modalités	P3-P4	Enregistré ou en présentiel Émis dans de bonnes conditions sonores Soutien : <ul style="list-style-type: none"> <li>message répété (idéalement deux auditions)</li> <li>illustration par des gestes ou des images facilitant la compréhension</li> </ul>

Exemples de message : [Annexe 3].

1. Les éléments en italique sont issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, pp. 147-150).



COMPÉTENCE

**C1 Compréhension à l'audition (CA)**

Intention de communication :

- écouter un message
  - pour s'informer

- pour agir



- pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures



ATTENDUS<sup>1</sup>

P3-P4	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche*, au travers, par exemple, d'un dessin, d'un schéma, d'une liste, d'un mime, d'un ou de plusieurs mots.</p>
	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple, d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p>
	<p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoigne(nt), par exemple, du patrimoine, de traditions, <b>de la création artistique (P4)</b> ou de modes de vie.</p>

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité\* des cultures et des convictions

**CRÉER DES AFFICHES POUR INCITER LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE À DIMINUER LEUR IMPACT ÉCOLOGIQUE**



**COMPÉTENCE**

**C1 Compréhension à l'audition**  
Écouter un message pour agir.

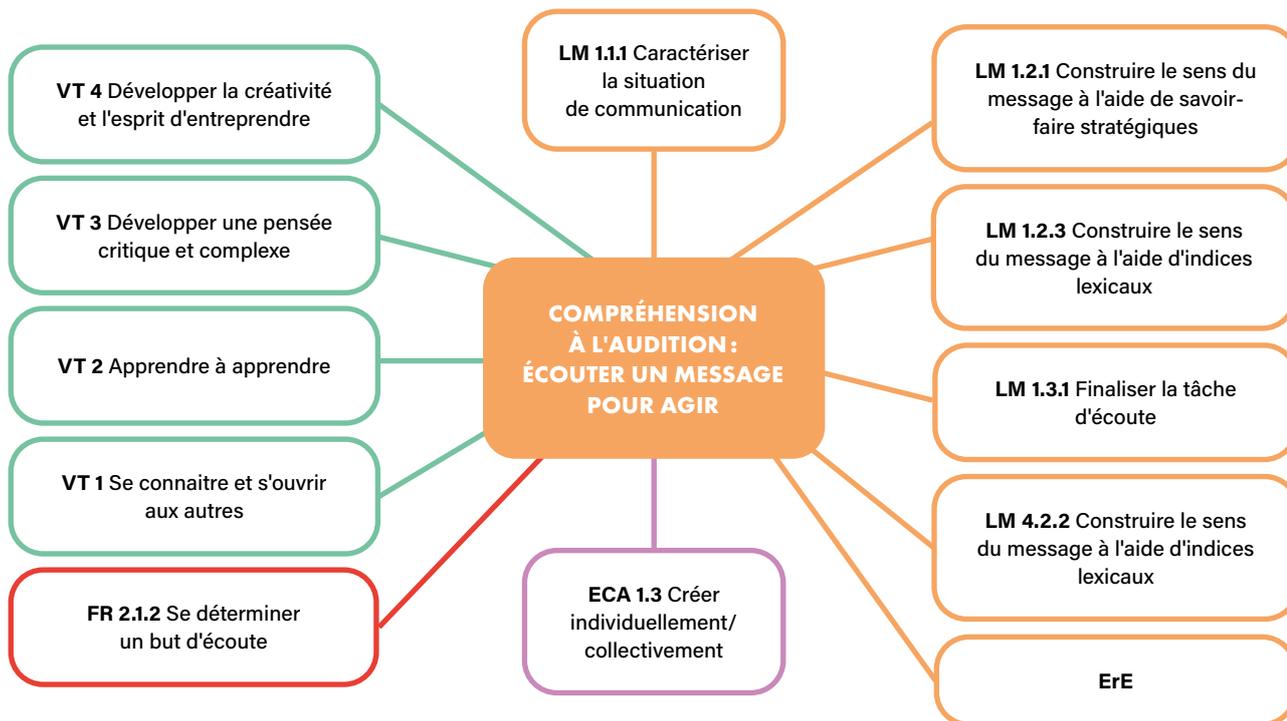
**ATTENDU**

**P4**

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.  
[Caractéristiques d'un message pour la Compréhension à l'audition - p. 47]

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Comprendre les mots inconnus et/ou compliqués.	Enseigner avant l'écoute les quelques mots jugés utiles à la compréhension.
Garder son attention malgré la longueur du texte, de la vidéo, de l'exposé...	Proposer plusieurs écoutes. Proposer une écoute par épisode/ par étape.

**Éléments mobilisés lors de l'activité proposée**



**Mise en situation**

Nous allons réaliser des affiches dans la langue du cours à placer dans les couloirs de l'école afin d'inciter les autres élèves à diminuer leur impact environnemental négatif. [ErE, p. 272]

**Déroulement**

<p><b>Étape 1: formuler des questions pour caractériser la situation de communication (cadrer) [1.1.1]</b></p>	<p><b>Étape 2: visionner la vidéo et formuler des hypothèses sur le sens du message en fonction de différents buts d'écoute [1.2.1 - 1.2.3]</b></p>
<p>« Avant de visionner cette vidéo qui est toujours d'actualité aujourd'hui, listons les questions à nous poser avant l'écoute afin de se fixer des buts d'écoute. Quelles questions vous posez-vous quand vous écoutez un message en français ? Ici, il s'agit d'une histoire particulière dont le titre est "Rang-tan : the story of dirty palm oil". »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler les questions auxquelles répondre avant le visionnage et l'écoute de la vidéo. Ex.: De quel support s'agit-il ? Combien de personnages y a-t-il ? Que font-ils ? Quand cela se passe-t-il ? Que m'apprend la vidéo ?</li> <li>• Lister différents buts d'écoute à partir de ces questions.</li> </ul>	<p><b>Les buts d'écoute</b> identifier: un personnage et ce qu'il fait, le moment où cela se passe, un conseil donné dans la vidéo...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répartir les buts d'écoute par binôme [FR 2.1.2].</li> <li>• Formuler des hypothèses de réponses [1.2.1] (par mots clés, croquis...), grâce à une première écoute.</li> <li>• Réécouter avec les sous-titres et adapter ses hypothèses en repérant des indices lexicaux [4.2.2].</li> </ul> 
<p><b>Étape 3: vérifier les hypothèses et lister les conseils afin de créer des affiches</b></p>	<p><b>Étape 4: s'autoévaluer et réaliser les affiches en binôme [ECA 1.3]</b></p>
<div style="border: 1px solid orange; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stop plastic!</li> <li>• Stop cutting trees!</li> <li>• Save the forest!</li> <li>• Protect animals!</li> </ul> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre les hypothèses des binômes en commun [1.3.1].</li> <li>• Vérifier avec l'enseignant lors d'une seconde écoute.</li> <li>• Lister les conseils relevés au tableau (Stop... ! ou Save... !) et sélectionner les plus porteurs [VT 3].</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer sa propre écoute et mettre en évidence les démarches qui ont aidé à comprendre [VT 2].</li> <li>• Sélectionner par deux le ou les conseil(s) à illustrer [VT 1], les écrire et les illustrer [VT 4].</li> <li>• Coller les affiches aux endroits stratégiques de l'école afin qu'un maximum de personnes les voit.</li> </ul>



**Prolongements possibles**

- Découvrir d'autres textes, vidéos, audios sur le sujet [4.2.1]
- Créer une vidéo simple de campagne de sensibilisation

**Autres idées d'activités de mise en lien**

- Réaliser un ouvrage simple en visionnant un tuto en néerlandais
- Produire une courte publicité sur base d'une publicité en anglais
- Mimer différentes actions d'un métier sur base d'une description simple des actions de ce métier





## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Compréhension à l'audition [pp. 55, 57, 59, 61, 63].

	 <b>Titre : CONSTRUIRE LE SENS D'UN ALBUM SIMPLE</b>	 <b>Titre : CONSTRUIRE LE SENS D'UNE VIDÉO</b>
<b>1.1.1</b>	1. Identifier le support d'écoute et reformuler la consigne lors de la découverte de l'album	1. Reformuler les informations importantes de la consigne avant l'écoute d'un support audio
<b>1.2.1</b>	2. Émettre une hypothèse sur les langues de chacun des extraits, identifier la langue du cours et vérifier	2. Formuler une hypothèse par rapport au contenu d'un extrait vidéo entendu
<b>1.2.2</b>	3. Écouter l'album complet dans la langue du cours, puis réécouter en s'arrêtant sur le lexique	3. Rechercher dans un texte entendu des mots nouveaux pour enrichir le lexique
<b>1.2.3</b>	4. Classer tous les mots identifiés à l'étape précédente	4. Mémoriser les nouveaux mots (par le jeu)
<b>1.3.1</b>	5. Créer une frise qui structure les découvertes et vérifier les hypothèses avec les illustrations	5. Vérifier les hypothèses en regardant la vidéo avec l'image

## 1.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT D'ÉCOUTER

## 1.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION→ Cadrer.<sup>1</sup>

## ATTENDUS

P3-P4

Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.  
Identifier les informations essentielles dans la consigne.

1. Ce savoir-faire se déroule en deux temps : à partir du contexte\* de la situation\* de communication, à partir de la tâche\* d'écoute et du support proposé.



## BALISES ET SENS



Il s'agit de mener un **questionnement** afin de préparer les élèves à ce qu'ils vont écouter et de stimuler leur intérêt à s'engager dans la tâche\*. **Les élèves analysent la situation\* de communication [FR 2.1.1] et se donnent un but précis et réaliste à l'écoute.** Ils dirigent dès lors leur attention sur les éléments utiles.

À ce stade de l'apprentissage, comme mentionné dans l'introduction [p. 39], **l'enseignant a recours à la langue de scolarisation [FLSco, p. 264] des élèves pour s'assurer de la bonne compréhension de la tâche à réaliser pour s'y engager.**

L'objectif est de développer l'autonomie des élèves afin qu'ils acquièrent certains automatismes et soient progressivement capables de se poser les questions suivantes et d'y répondre :

- Quel est le type de support ?
- Dans quel but vais-je écouter le message ?
- Quelles informations rechercher lors de l'écoute ?

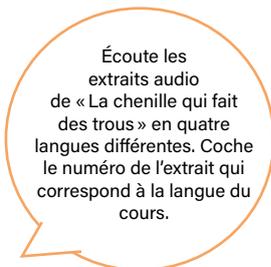


## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Caractériser la situation de communication

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UN ALBUM SIMPLE [p. 53]

##### 1. Identifier le support d'écoute et reformuler la consigne lors de la découverte d'un album



- Quel type de support allons-nous écouter ?
- Reformule la consigne avec tes mots.
- Quelle intention d'écoute dois-tu avoir ?
- Que dois-tu réaliser après avoir écouté les extraits ?

##### Identifier le type de support (ex. : album<sup>2</sup>) et ses caractéristiques principales



- De quel type de support s'agit-il ?
- Quels sont les différents éléments qui peuvent nous aider à comprendre durant l'écoute ?
- Que nous apporte un album comme information supplémentaire par rapport à un audio ?

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UNE VIDÉO [p. 53]

##### 1. Reformuler les informations importantes de la consigne avant l'écoute d'un support audio<sup>1</sup>



- Que devez-vous faire ?
- Comment ? À l'aide de quel support ?
- Combien de fois pouvez-vous regarder la vidéo ?
- Quelles informations devez-vous en dégager ?

##### Témoigner sa compréhension de consignes simples pour se préparer à écouter (Gym break - rituel)



- Pour faire le gym break, vous allez devoir repérer les mots importants et toucher les parties du corps entendues.
- J'irai de plus en plus vite au fur et à mesure de l'année. Que devez-vous faire ? [EP&S - HME 1]

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'élève apprend, avec le titulaire, à utiliser plusieurs types de stratégies d'écoute [VT 2] : des stratégies cinesthésiques\* (dessiner pendant l'écoute, adopter une posture confortable, bâiller pour éloigner la fatigue...), des stratégies\* cognitives (se motiver à écouter, se concentrer sur la voix, le regard...) et des stratégies d'initiative (poser des questions, acquiescer, demander aux autres de ne pas déranger...). Il est important de s'y référer et de l'inviter à utiliser les mêmes stratégies au cours de langue [FR 2.3].



## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier les informations essentielles de la consigne et les caractéristiques principales de différents supports dans des activités de plus en plus complexes (P5-S1).

1. <https://www.youtube.com/watch?v=7AK7NptkhU>  
 2. PETHIG, A. (2010). *Die mauer muss weg*. Grübchen

## 1.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT L'ÉCOUTE

## 1.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Formuler des hypothèses.

## ATTENDUS

P3-P4

Exploiter des indices\*

- linguistiques<sup>1</sup>;
- visuels (*non linguistiques: gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes*);
- auditifs (*phoniques: voix, bruits de fond...; prosodiques\*: intonation, ton*).<sup>2</sup>

Discriminer\* les sons.

1. À ce stade, linguistique correspond à « expressions et mots appris ».

2. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 au référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 150).

## BALISES ET SENS

Une hypothèse se formule en mettant en relation entre eux des indices\* explicites et/ou des indices implicites [FR 3.3.3]. Pour ce faire, l'élève s'appuie sur différents types d'indices visuels, sonores et linguistiques.

Cet apprentissage est déjà abordé en Éveil\* aux Langues quand l'élève est face à des sources sonores dans différentes langues ainsi qu'en Français par le travail autour de l'inférence et de l'émission d'hypothèses [FR 2.3.3]. L'enjeu est d'amener les élèves à verbaliser les indices sur lesquels ils se sont appuyés afin de **développer des stratégies durables et transversales d'une langue à l'autre**. Les indices linguistiques sont un appui qui grandit de manière spiralaire au fur et à mesure des progrès dans la langue du cours, ce qui donne à cette langue un statut privilégié dans le profil linguistique de l'élève.

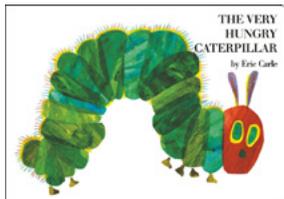
Les situations variées proposées permettent l'entraînement des élèves à articuler le traitement de l'input\* à deux niveaux : **les processus de bas niveau** et **les processus de haut niveau** [Introduction Compréhension à l'audition, p. 47]. L'articulation de ces deux types de processus est nécessaire pour permettre à l'élève de construire une représentation\* mentale de ce qu'il entend [FE, p. 268].

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire\* stratégiques

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UN ALBUM SIMPLE [p. 53]

2. Émettre une hypothèse sur les langues de chacun des extraits, identifier la langue du cours et vérifier<sup>1</sup>



« The very hungry caterpillar »

Écoute les quatre extraits.

Coche sur ta feuille le numéro de l'extrait qui correspond à la langue du cours (ex. : anglais).

À ton avis, quelles sont les trois autres langues ?

Discutons de vos hypothèses pour les vérifier [1.3.1].

Identifier les indices visuels qui permettent de donner du sens en visionnant une vidéo



Regardons cette vidéo d'abord sans le son. Qu'est-ce qui est présenté à votre avis ?

Quels indices visuels vous aident à comprendre ?

Visionnons à nouveau la vidéo en activant le son.

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UNE VIDÉO [p. 53]

2. Formuler une hypothèse par rapport au contenu d'un extrait vidéo uniquement entendu



Het weer

Vous avez pu écouter l'audio plusieurs fois et discuter ensemble.

De quoi parle cette vidéo à votre avis ? Justifiez votre hypothèse. Quels sont les indices qui vous permettent de le dire ?

Découvrir un artiste américain pour ensuite créer une de ses œuvres en ECA [ECA 1.2.2] à la façon de Jackson Pollock



Vous allez réaliser au cours d'ECA une œuvre de J. Pollock.

Pour quelle raison, le découvrons-nous au cours d'anglais ?

Regardons la vidéo afin de comprendre sa façon de travailler en étant attentifs au matériel, aux gestes...

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

*Pour émettre une hypothèse ...*

**AUDITION**

↳ j'écoute (Mots connus : voix, bruit, intonation, ton, geste, mimiques, regards, postures, sous-titres...)

### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Aborder des sujets que l'élève travaille par ailleurs avec le titulaire et/ou qui s'imbriquent dans un projet de classe ou d'école, permet à l'élève de s'appuyer sur ses « connaissances du monde » pour comprendre le message. Le fait, par exemple, que l'école soit impliquée dans un projet de transition va servir à la compréhension du message de l'activité [AML - C1] par la connaissance que les élèves ont de ce sujet.

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- formuler des hypothèses en s'appuyant sur les indices phoniques et prosodiques, les indices non linguistiques mais aussi sur sa connaissance du monde et des mots repérés (P5-S1)

1. CARLE, E. (1969). *The very hungry caterpillar*. Nathan

## 1.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT L'ÉCOUTE

## 1.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices sonores

SAVOIR-FAIRE D'ORALISATION  
(EN RÉCEPTION)

→ La prononciation.

→ L'intonation.

## ATTENDUS

P3-P4

Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.

P3-P4

Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation)

## BALISES ET SENS

Si le travail autour de la compréhension est important, les **activités de discrimination phonémique** restent indispensables. Leurs intérêts sont multiples. D'abord, elles vont permettre aux élèves de **percevoir les phonèmes\* spécifiques** de la langue\* cible **pour mieux les reproduire** [Compréhension à l'audition p. 46]. Des exercices phonétiques ou de sons, l'écoute de comptines rythmées et de chants permettent ce travail. Des exercices rythmés permettent également de bien reconnaître les frontières entre les mots. En effet, si pour la langue maternelle il y a une automatisation des processus de bas niveau (on décode automatiquement, on reconnaît automatiquement les sons, les mots), ce n'est pas le cas lors de l'apprentissage d'une autre langue. L'élève entend une suite de sons sans être capable de discriminer\* les mots, la césure/coupure des mots. **Pour l'apprentissage de la LM 1, les processus de bas niveau sont donc faiblement automatisés** et nécessitent une importante mobilisation de ressources cognitives et émotionnelles.

Ensuite, le travail autour de la prosodie\*, c'est-à-dire autour du rythme et de l'intonation, entraîne les élèves à repérer les courbes mélodiques et les **marques de l'interrogation et de l'assertion**. Petit à petit, **les élèves apprivoisent la musicalité propre à langue étudiée**, et s'y essaient à l'oral.

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Construire du sens à l'aide d'indices sonores

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UN ALBUM SIMPLE [p. 53]

3. Écouter l'album complet dans la langue du cours, puis en s'arrêtant sur le lexique



Écoutez une première fois l'histoire.

À la seconde écoute, je vais tirer un prénom au hasard.

L'élève devra dire un mot qu'il a déjà rencontré et qu'il a reconnu.

Quel mot penses-tu avoir entendu ? Que signifie-t-il ?

Identifier la variation de hauteur d'une musique pour prendre conscience\* des marques orales de l'affirmation, l'exclamation et l'interrogation [ECA 2.2.2]



[ECA 2.2.2 - P1/P2]

Monte ou descends l'escalier à l'aide de tes doigts selon que la mélodie monte ou descend.

La voix produit le même mouvement.

Voici une question en anglais, que feront tes doigts ?

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UNE VIDÉO [p. 53]

3. Rechercher dans un texte entendu des mots nouveaux pour enrichir le lexique

*tempo : meet  
froid : koud chaud : warm  
pluie : regen soleil : zon  
nuage : wolk vent : wind  
orage : storm neige : sneeuw*

Écoutez la vidéo et recherchez par groupe : les mots « chaud » et « froid » (G1 et 2); les mots « pluie » et « soleil » (G3 et 4); « nuage » et « vent » (G5 et 6).

Inscrivez les mots sur votre feuille.

Mimer une émotion demandée uniquement si la phrase prononcée par l'enseignant est une exclamation



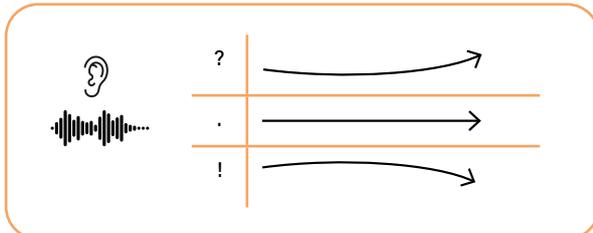
Ben je blij ?

Je vais vous dire plusieurs phrases en néerlandais concernant les émotions que nous avons déjà découvertes [1.2.3].

Écoute bien l'intonation que j'utilise.

Mime-la uniquement s'il s'agit d'une exclamation. Ne fais rien s'il s'agit d'une question.

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

En Expression musicale, les élèves travaillent autour des paysages sonores, du rythme et de l'intonation. Les activités d'Expression musicale, même vécues hors des heures de langue, peuvent mettre cette langue en lumière par l'écoute de chants, la pratique de jeux rythmiques basés sur la langue du cours [ECA 2.2]. À l'inverse, les exercices d'intonation et de rythme vécus au cours de langue font référence à ceux effectués en Expression musicale.

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier une expression ou un mot appris et identifier l'intonation du message dans des messages de plus en plus complexes (P5-S1).

## 1.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT L'ÉCOUTE

## 1.2.3 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

## SAVOIRS LEXICAUX

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P3-P4

- Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique.
- Représenter des mots et expressions de façon non verbale.
- Relier des mots à des représentations\* non verbales.
- Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatives aux champs thématiques de l'année.

Combinaison de mots ou d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

P3-P4

- Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.
- Relier le signifiant\* et le signifié\*.

## Champs thématiques (cf. [Annexe 2] pour les détails)

P3	P3-P4	P4
5. Transports, déplacements et voyages 11. Météo et climat	1. Caractérisation des personnes 3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 7. Santé et bien-être 8. Enseignement et apprentissage 12. Division du temps	2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 10. Nourriture et boissons

## BALISES ET SENS

Il est important, outre la compréhension globale du message, d'**utiliser les exercices de compréhension comme base d'exercices destinés à fixer le vocabulaire**. Ce vocabulaire à fixer sera perçu, par l'élève, comme utile à la résolution d'une tâche\*.

Avant de produire, l'élève sera amené à réceptionner un message. Son vocabulaire\* passif se construit donc avant le vocabulaire\* actif et est plus conséquent. **Ni une rencontre unique avec le mot, ni une simple évocation ne suffisent à intégrer un mot nouveau [VT 2] [FR 1.5.1]**. L'enseignant veille à respecter une progression dans les activités proposées.

En effet, il est indispensable que les élèves confrontés à un corpus de mots donnés puissent s'exercer à les repérer au travers d'activités multiples, par le biais de supports sonores variés avant de devoir les utiliser dans des situations de production.

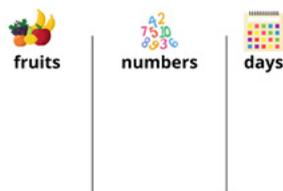
Les activités rituelles prennent ici tout leur sens [Introduction générale p. 37].

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Construire du sens à l'aide d'indices lexicaux

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UN ALBUM SIMPLE [p. 53]

##### 4. Classifier tous les mots identifiés en [1.2.2]



Nous avons écrit tous les mots identifiés sur des étiquettes. Classons-les par thème (jours de la semaine, fruits, nombres). Complétons les fiches lexiques avec les mots nouveaux.

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UNE VIDÉO [p. 53]

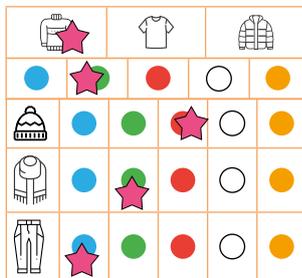
##### 4. Mémoriser les nouveaux mots par le jeu [VT 2]



Par équipe, écoutez le mot que je vais prononcer.

Pour chaque mot, un membre de l'équipe réalise le parcours, prend l'image qui correspond au mot cité et revient auprès de ses coéquipiers. Après chaque mot, nous vérifierons vos images !

#### Sélectionner sur une fiche les éléments décrits et vérifier



Léo va aller se déguiser et il restera caché.

Je vais vous le décrire. Placez une étoile sur chaque élément qui représente la tenue de Léo.

Léo, montre-toi afin que nous puissions vérifier !

#### Modeler des émotions afin de découvrir le lexique lié

##### aux émotions pour l'utiliser lors d'un rituel de l'humeur du jour



Je vais vous dire une émotion en néerlandais tout en mimant.

Modelez-la et placez-la sur votre feuille.

Je ne mime plus, je ne dis que la phrase.

Et maintenant, modelez l'émotion exprimée oralement par Yanis.

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

#### Fiche outil : émotions

Construire les fiches outils au fur et à mesure des découvertes et les utiliser



La mémorisation à long terme d'un mot [VT 2] dépend de la qualité de la mise en mémoire et de la fréquence des réactivations (entre sept et dix minimum), tant à l'oral qu'à l'écrit (Dehaene, 2018). Les cours de langue étant espacés de plusieurs jours, il est utile que les titulaires travaillent quelques minutes par jour les compétences de mise en mémoire au service d'une production à venir au cours de langue [FR 1.5.1]. Flashcards, mot du jour, boîtes à mots... vivent au fil de la semaine, ne fût-ce que l'espace de quelques minutes par jour, en fonction des besoins.

### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- représenter des mots et expressions de façon non-verbale (P5-S1); des mots ou expressions en lien avec un (sous-) champ thématique (S1);
- indiquer-reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière (P5-S1).

1. Cette étape est à réaliser lorsque la découverte du nouveau vocabulaire a été mise en commun et vérifiée.

## 1.3 TERMINER LA CONSTRUCTION DU SENS DU MESSAGE

## 1.3.1 Finaliser la tâche d'écoute

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Vérifier les hypothèses.

## ATTENDUS

P3-P4

*Confronter les hypothèses au cadrage\* pour les valider et en retirer de l'information.*

*Vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)<sup>1</sup>.*

## 1.3.2 Ajuster son écoute

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Réviser les hypothèses.

## ATTENDU

P3-P4



1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 150).

## BALISES ET SENS



À cette étape, la tâche\* d'écoute est réalisée et les élèves sont invités à évaluer la qualité de leur écoute en exprimant leurs forces, et ce qu'ils ont trouvé difficile. Ils posent un regard distancié et réflexif sur la tâche. Ils peuvent dès lors s'enrichir les uns les autres en mutualisant les savoir-faire\* stratégiques gagnants mis en œuvre. Ils comparent les informations comprises, identifient celles jugées utiles, vraisemblables ou non [FR 2.3.7] et les questionnent au regard de la tâche. Cette analyse permet à l'élève d'améliorer la qualité de ses prochaines écoutes, ainsi que ses capacités à collaborer-coopérer.

Cette dernière phase peut également correspondre à un moment de réinvestissement, au cours duquel on retrace les ressources lexicales qui ont fait défaut et/ou on vit des activités orales guidées ou semi-guidées pour lesquelles le support audio ou audiovisuel constitue un modèle. Réinvestir de cette manière répond à la dynamique de la perspective\* actionnelle qui invite à ce que la langue soit au service de la tâche: on apprend la langue quand on en a besoin pour agir. Écouter et parler sont en interaction directe et s'articulent.



## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Finaliser la tâche d'écoute

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UN ALBUM SIMPLE [p. 53]

5. Créer une frise qui structure les découvertes et vérifier les hypothèses à l'aide des illustrations



Organisez les étiquettes pour chaque page de l'album. Quel jour est « monday » ? Combien fait-elle de trous ? Dans quels fruits ?

Vérifions à l'aide des illustrations du livre et collez vos étiquettes pour chacune des pages.

#### CONSTRUIRE LE SENS D'UNE VIDÉO [p. 53]

5. Vérifier les hypothèses en regardant la vidéo avec l'image



Vous avez découvert de nouveaux mots.

Regardons maintenant la vidéo pour vérifier que nos hypothèses sont bien correctes.

Qu'est-ce qui te permet de dire que « nuages » se dit « wolken » ?

#### Différencier des éléments vraisemblables et invraisemblables [FR 2.3.7] pour vérifier ses hypothèses dans des tâches futures

A blue rabbit?



Vous allez jouer par deux. Entre vous se trouve un bâton. Je vais vous lire des informations dans la langue du cours.

Attrapez l'objet le plus vite possible si l'information vous semble vraisemblable.

#### Se questionner\* à propos de la vraisemblance des informations comprises lors de la réception d'un message oral dans une autre langue



Tu as entendu « muis » qui signifie « souris ». Réécoutons. Est-il probable que les insectes que l'on voit sur la tête de la fille soient des souris ? Non, il s'agit de « poux ». Recherchons comment cela se dit en néerlandais.

### Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

#### Ai-je bien écouté ?

J'ai retenu des informations	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
J'ai pu réaliser la tâche	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
Je dois réécouter	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non



### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Le travail autour du « vraisemblable » et de « l'invraisemblable » se fait en Français avec les titulaires. Il est fondamental de se baser sur ces apprentissages [FR 2.3.7]. Il s'agit ici aussi de développer des stratégies communicatives transversales d'une langue à l'autre. L'utilisation d'outils communs pour l'évaluation de l'écoute [FR 2.8.2] facilite aussi cette mise en lumière des compétences communes entre les langues.



## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- confronter les hypothèses au cadrage\* pour les valider et en retirer de l'information dans des messages de plus en plus complexes (P5-S1);
- vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) (P5-S1).

## **2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION**

---

## **3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION**

---

**INTRODUCTION.....65**

## INTRODUCTION

### L'EXPRESSION ORALE AU COURS DE LANGUES MODERNES

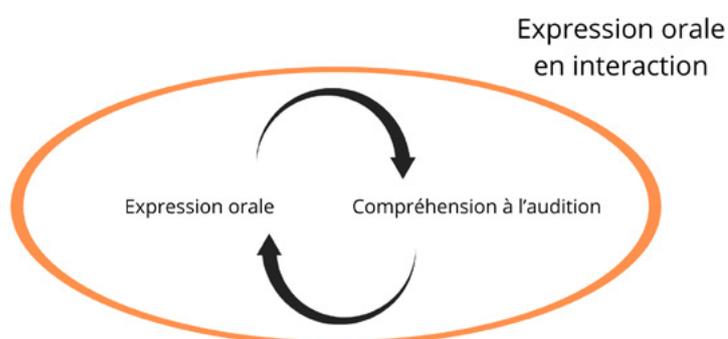
L'Expression orale est la capacité à communiquer des idées, des pensées, des sentiments... par la parole (voix, son, articulation, prononciation, débit, intonation) avec un soutien non verbal (les pauses, les silences, les sourires, les moues, les regards, les mimiques, les gestes).

Par définition, communiquer oralement c'est parler **AVEC quelqu'un À PROPOS de quelque chose**. Dans la vie réelle, les situations\* de communication orale sont en grande majorité des situations dans lesquelles l'interaction est présente. En effet, même lors d'une présentation face à un public, nous sommes en interaction avec ce dernier de par l'attention que nous portons à ses réactions pour ajuster notre prise de parole.

En P3-P4, l'objectif prioritaire est de favoriser, développer et soutenir chez l'élève l'envie, le plaisir, l'audace de s'exprimer oralement dans une langue qu'il découvre, en respectant son stade de développement et avec le souci de stimuler sa créativité [VT 4]. L'étayage\* est nécessaire pour aider à la production.

Dans le cadre du cours de Langues Modernes, on distingue l'**Expression orale en interaction** et l'**Expression orale sans interaction**, mais dans les deux cas il s'agit de construire un message qui fait sens et de le produire oralement.

- **Expression orale sans interaction**: l'élève s'exprime « en continu ». S'il ne doit pas interagir avec l'autre, il doit néanmoins être attentif à la compréhension du message par l'autre et s'ajuster\* si besoin. Prendre part au rituel de début/fin de cours, réciter une poésie ou une comptine, chanter une chanson, faire une présentation, sont des exemples de situations qui permettent ce type d'apprentissage. L'utilisation des outils numériques (enregistrement) permet la possibilité d'un « brouillon de l'oral » pour s'autoévaluer et favoriser des ajustements, ce qui favorise la progression de chacun [VT 2]. Il faut veiller à ce que l'élève sache manipuler les outils numériques avant de les utiliser au cours de Langues. Ces apprentissages sont faits dans le cadre du volet numérique de la FMTTN dès la troisième primaire.
- **Expression orale en interaction**: cet apprentissage se fera, au même titre que les autres, de manière progressive et spiralaire. L'élève, tantôt locuteur, tantôt interlocuteur, interagit. Il fait appel à sa capacité de comprendre l'autre et de prendre la parole: l'Expression orale et la Compréhension à l'audition sont en interaction directe.



L'élève se frotte à des problèmes de communication et apprend à les gérer en faisant appel aux savoir-faire\* stratégiques. Il est dans l'intercompréhension\* : comprendre et se faire comprendre avec le bagage linguistique disponible.

Les interactions sociales de la vie de classe et d'école, les jeux de société simples, les jeux de rôles, saynètes, les résolutions de problèmes sont des exemples de situations qui permettent ce type d'apprentissage.

Il est néanmoins indispensable d'organiser occasionnellement des interactions réelles avec un ou des locuteur(s) de la langue apprise. Les connexions avec le monde extérieur, les excursions, l'invitation d'un locuteur de la langue au cours sont des exemples possibles.

- **La structuration** des apprentissages est indispensable : elle permet à l'élève de prendre conscience\* de ce qu'il apprend, de fixer le lexique et dès lors de se voir avancer dans ses compétences communicatives [VT 3].

Pour le développement de ces apprentissages, il faut veiller aux **conditions de prise de parole**. Soulignons deux difficultés principales à gérer pour apprendre dans un climat serein, tant pour l'élève que pour l'enseignant :

- **Le facteur bruit** est inévitable. En discuter avec les élèves et mettre en place des **processus** et des règles de fonctionnement permettant l'Expression orale sont donc nécessaires [Introduction générale]. La mise en place d'un baromètre du bruit, d'une organisation du temps de parole, de signaux sonores, de rituels, etc. permet une ambiance de classe propice au travail.
- **La prise de parole de chacun** est un défi à relever. Il importe de varier et d'organiser des prises de parole en grand groupe, en sous-groupe et en individuel. L'autonomie est à favoriser. S'il n'est pas nécessaire que l'enseignant entende chaque élève dans chaque prise de parole, il est indispensable que ce dernier soit en situation de production orale.

Comme pour l'écoute, l'utilisation des outils numériques est un levier permettant de favoriser la mise en action de chacun.

L'Expression orale se travaille dans la perspective\* actionnelle et donc, dans des situations complexes. Néanmoins, pour favoriser l'évolution des élèves dans la langue, il faut aussi, en juste proportion et au cœur d'une situation porteuse de sens, travailler certains aspects propres à la langue\* cible. **Un apprentissage explicite de la prosodie\*** permet à l'élève de prendre conscience\* des aspects accentuels de la langue et l'outil dans l'acquisition d'une prononciation correcte. Certains exercices de systématisation permettent aussi d'ancrer l'apprentissage.





## 2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION

---

<b>CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION.....</b>	<b>69</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE.....</b>	<b>71</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....</b>	<b>72</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES.....</b>	<b>75</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À PARLER.....</b>	<b>76</b>
<b>2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de parler.....</b>	<b>76</b>
<b>2.1.1</b> Caractériser la situation de communication.....	76
<b>2.1.2</b> Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication.....	76
<b>ÉTAPE 2 : PRODUIRE UN MESSAGE.....</b>	<b>78</b>
<b>2.2 Produire un message oral sans interaction.....</b>	<b>78</b>
<b>2.2.1</b> Construire le message.....	78
<b>2.2.2</b> Produire le message en l'ajustant.....	80

## CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION<sup>1</sup>

Au niveau de la forme	P4	Production très courte (quatre ou cinq informations différentes) et très simple (éventuellement des mots isolés)
	P3-P4	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication
	P3	Production très courte (trois ou quatre informations différentes) et très simple
Au niveau du contenu	P3-P4	Pertinent par rapport au contexte Qui traduit la ou les intention(s) de communication Prévisible Compréhensible par un destinataire attentif et proactif
Sphère	P4	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4
	P3-P4	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge
	P3	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques « caractérisation personnelle »
Au niveau de la langue	P3-P4	<i>Lexique :</i> Usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mots de base, de mots internationalement partagés</li> <li>• d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée</li> </ul> <i>Prononciation, intonation et débit :</i> Prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et proactif <i>Correction sociolinguistique :</i> Utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires
Tolérance à l'erreur	P4	De nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots pour prononcer les moins familiers
	P3-P4	Quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire
Modalités	P4	L'élève s'exprime seul devant une personne ou devant un groupe <b>et/ou sous forme d'enregistrement audio (visuel)</b>
	P3-P4	L'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire</li> <li>• s'appuie sur un support visuel (ex. : illustrations, posters) qui peut contenir quelques éléments textuels (ex. : mots clés, titre)</li> <li>• dispose en classe d'un temps de préparation pour l'élaboration de son support visuel</li> </ul>
	P3	L'élève s'exprime seul devant une personne ou devant un groupe

Exemples de message : **[Annexe 3]**

1. Les éléments en italique sont issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, pp. 134-140).



COMPÉTENCE

**C2 Expression orale sans interaction (EOSI)**

Intention de communication :

- parler pour informer



ATTENDUS

P4	<p>Production orale très courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pour informer</b> ;</li> <li>• constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites.</li> </ul>
P3-P4	<p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs* sociolinguistiques, en lien avec le contexte* socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.</p> <p>Cette production respecte les caractéristiques reprises dans le tableau page 69.</p>
P3	<p>Production orale très courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pour se présenter</b> ;</li> <li>• constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites.</li> </ul>

**CRÉATION DE CAPSULES VIDÉO PRÉSENTANT LA VIE DE LA CLASSE!**



**COMPÉTENCE**

**C2 Expression orale sans interaction**

Parler pour informer.

**ATTENDUS**

**P3**

Production orale courte et simple:

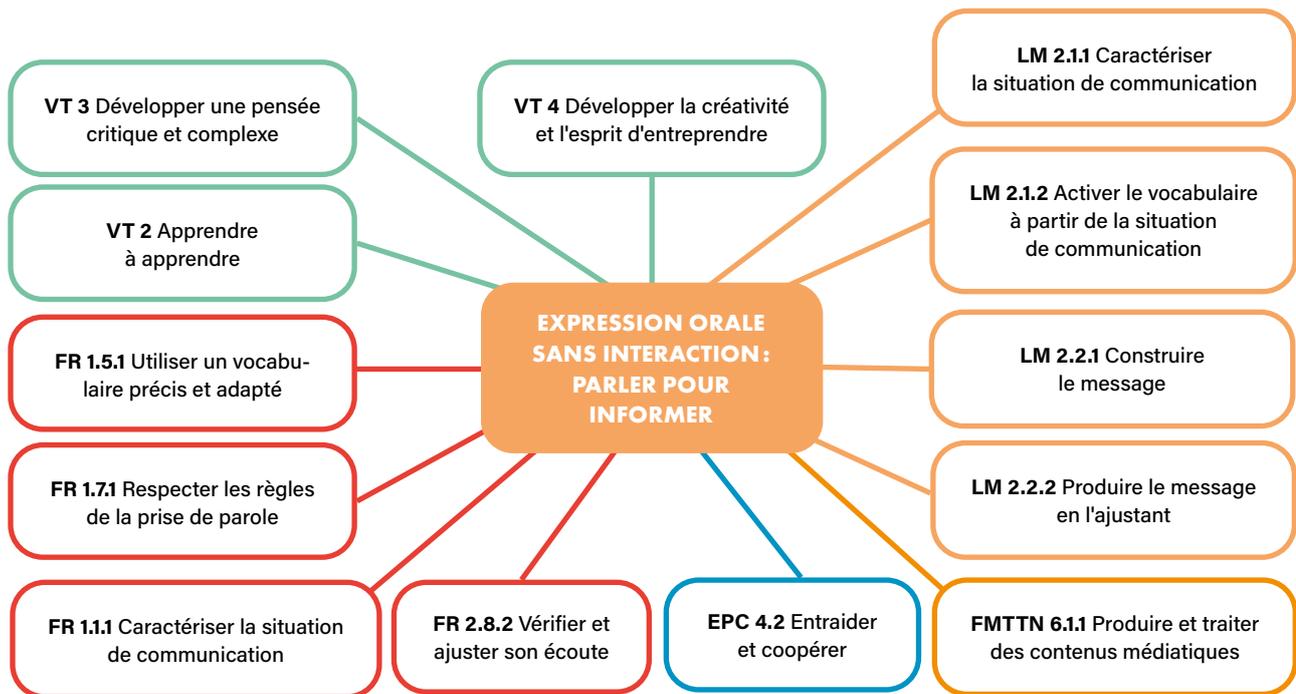
- pour se présenter;
- constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites.

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

[Caractéristiques d'une production en Expression orale sans interaction - p. 69].

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Trouver assez d'idées pour se présenter.	Écouter ou visualiser d'autres présentations pour y repérer des éléments importants. Réaliser un brainstorming*.
Adapter son comportement à la situation* de communication.	Identifier les facteurs verbaux et non verbaux judicieux ou parasites dans la situation de communication pour favoriser la compréhension du message.
Gérer le niveau sonore en classe pour permettre la concentration nécessaire à la production.	Mettre en place un baromètre de bruit pour le cours de langue.

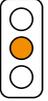
**Éléments mobilisés lors de l'activité proposée**



Mise en situation

Nous allons produire des capsules audio (courtes) donnant des informations sur la vie de la classe dans la langue du cours pour les partager avec les élèves de P4-P5-P6.

Déroulement

<p><b>Étape 1: clarifier la situation* de communication [2.1.1] [FR 1.1.1]</b></p> <p><u>Consignes:</u> Pour chaque capsule</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dire bonjour;</li> <li>• donner une information simple relative à la vie de la classe.</li> </ul> <p><u>Type d'infos:</u> la date, la saison, l'anniversaire d'un élève, l'humeur du jour, la météo extérieure...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clôturer par une formule de politesse.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire la situation de communication et clarifier le destinataire.</li> <li>• Établir une liste de ce que l'on vit en classe (les anniversaires, les rituels, les projets en cours...)</li> <li>• Lister les informations à communiquer.</li> </ul>	<p><b>Étape 2: réactiver le vocabulaire nécessaire à la production [2.1.2]</b></p> <p>Toutes les situations où j'ai osé prendre la parole en néerlandais</p> <p>Goeiedag</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Citer les mots connus concernant les champs* thématiques utiles (relations avec les autres, vie quotidienne, santé et bien-être, division de la journée) [FR 1.5.1].</li> <li>• Sélectionner les mots nécessaires à la réalisation d'une capsule informative [VT 3].</li> <li>• Répéter les mots tous ensemble.</li> </ul>
<p><b>Étape 3: construire le message [2.2.1] [VT 4]</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• En duo, construire le message en s'aidant de la structure (de quelle manière dire bonjour? Quelle information donner? De quels mots/quelles expressions a-t-on besoin? [2.1.2] Comment clôturer?) [FR 1.7.1].</li> <li>• Rappeler où trouver le vocabulaire (référentiel*) au besoin.</li> <li>• Construire les phrases oralement à l'aide d'un modèle.</li> <li>• Répartir et répéter la prise de parole (prononciation et intonation).</li> </ul>	<p><b>Étape 4: produire le message en duo et l'ajuster [2.2.2] [FR 2.8.2] [EPC 4.2]</b></p> <p>J'écoute mon enregistrement pour m'améliorer</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p><b>Le son</b> Est-ce que l'on entend ma voix?</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p><b>Le débit</b> Je ne parle pas trop vite? Trop lentement?</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p><b>Le vocabulaire</b> J'utilise bien le mot qui est lié à l'image</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p><b>La prononciation</b> Je demande l'avis de mon partenaire</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enregistrer sa mise en voix à l'aide d'un outil numérique (« premier jet » oral) [FMTTN 6.1.1].</li> <li>• Écouter l'enregistrement de sa mise en voix, s'autoévaluer et ajuster [VT 2].</li> <li>• Enregistrer la version finale.</li> <li>• Partager l'enregistrement avec les autres classes et leur demander un feedback sur les productions.</li> </ul>



Prolongements possibles

- Comparer les vidéos de la classe de l'autre langue (anglais/néerlandais) en identifiant les points communs et les différences (mots qui se ressemblent, structures similaires...)
- Proposer aux élèves de P4-P5-P6 un questionnaire du type: que dit la vidéo? Quels mots reconnais-tu? Quelles sont les informations partagées?

Autre idée d'activité de mise en lien

- Créer des supports sonores pour les élèves plus jeunes à utiliser dans le cadre du cours d'Éveil\* aux Langues





## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Expression orale sans interaction [pp. 77, 79, 81].

	 <b>Titre : PRÉSENTER UNE ŒUVRE</b>	 <b>Titre : PRÉSENTER UN PERSONNAGE</b>
<b>2.1.1</b> <b>2.1.2</b>	1. Identifier les informations essentielles dans la consigne	1. Nommer les informations à communiquer pour présenter des superhéros
<b>2.2.1</b>	2. Utiliser les mots et expressions adéquats pour décrire	2. Construire le message avec un support
<b>2.2.2</b>	3. Présenter le tableau en s'exprimant dans la langue du cours et en associant verbal et non-verbal	3. Oser s'exprimer en présentant son personnage

## 2.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE PARLER

## 2.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA PRODUCTION ORALE

→ Planifier.

## ATTENDU

P3-P4

Identifier les informations essentielles dans la consigne :

- *les informations à communiquer;*
- *le destinataire<sup>1</sup>.*

## 2.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

## SAVOIRS LEXICAUX

✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P3-P4

Citer des mots en lien avec un (sous-) champ thématique.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

→ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques.

P3-P4

Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.

Relier le signifiant\* et le signifié\*.

## Champs thématiques ([Annexe 2] pour les détails)

P3	P3-P4	P4
5. Transports, déplacements et voyages 11. Météo et climat	1. Caractérisation des personnes 3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 7. Santé et bien-être 8. Enseignement et apprentissage 12. Division du temps	2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 10. Nourriture et boissons

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 138).

### BALISES ET SENS

Cette étape est celle de l'analyse de la situation\* de communication, de la **préparation de la prise de parole**. L'enseignant propose des activités qui amènent l'élève à **identifier son interlocuteur et la raison de communiquer** avec lui avant de rentrer dans le contenu en tant que tel. Il **stimule l'intérêt, fait réfléchir au registre\* de langue à utiliser, aux formules de politesse appropriées, aux conventions de la communication à respecter**. Il invite à **collecter les informations**, à communiquer, à **activer les outils nécessaires** à leur mise en mots, à **organiser les informations**.

À partir du travail d'analyse de la situation de communication (**contexte\* et tâche\***), l'élève **anticipe** donc son discours.

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Caractériser la situation de communication – Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

##### PRÉSENTER UNE ŒUVRE [p. 75]

###### 1. Identifier les informations essentielles dans la consigne [FR 2.3.6]



Par deux, observez la composition de votre tableau<sup>1</sup>: au niveau couleurs et éléments représentés. Vous le présenterez aux autres. À qui allez-vous présenter et de quels éléments devez-vous parler ?

###### Rechercher les mots en lien avec un sous-champ\* thématique



Dessinez dans votre journal créatif, un animal qui comporte les parties du corps de trois ou quatre animaux. Décrivez-le ensuite à votre partenaire.

Quels noms d'animaux connaissez-vous déjà ?

Vous pouvez vous aider de la tablette [FMTTN 5.1].



##### PRÉSENTER UN PERSONNAGE [p. 75]

###### 1. Nommer les informations à communiquer pour présenter des superhéros



Suite à la découverte de l'origine des « comics », nous allons créer un magazine des superhéros. Dessinez le vôtre pour le présenter à la classe.

De quelles informations avez-vous besoin pour le décrire ?

Listez les mots.



###### Réactiver des mots mis en mémoire grâce au jeu du verger [VT 2]



Souvenons-nous ensemble du vocabulaire nécessaire pour jouer (ex.: ik neem drie appels). Répétons ensemble.

Lorsque c'est à votre tour de jouer, dites les actions que vous faites en néerlandais.

Aidez vos copains si vous entendez une erreur.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Quand je sais que je vais devoir parler dans une langue que je connais moins, j'active 5 questions clé.

- 1 À qui je parle ?
- 2 À propos de quoi est-ce que je parle ?
- 3 Quels sont les mots que je connais déjà sur le sujet ?
- 4 Quels sont les mots dont j'ai besoin et que je ne connais pas ?
- 5 Ai-je d'autres ressources que les mots pour me faire comprendre ?  
(mémoriques, corps, pictogramme, mots interrelationaux...)



communiquer AVEC quelqu'un À PROPOS de quelque chose

#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'apprentissage de l'analyse de la situation est identique à celui fait en Français, il est donc indispensable de collaborer avec les titulaires pour l'utilisation d'outils communs, de structurations communes [FR 1.1.1]. Cette collaboration permettra à l'élève de gagner en confiance en comprenant qu'il existe une interdépendance\* entre les différentes langues et de développer ses capacités\* métalinguistiques.

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- planifier sa prise de parole en se forgeant une représentation\* mentale de la production attendue, en envisageant les informations à communiquer, en sélectionnant les ressources linguistiques, en tirant de son répertoire une série d'expressions appropriées, en prenant en compte le destinataire (P5-S1) et en anticipant ses besoins d'informations et ses réactions potentielles (S1).

1. VAN GOGH, V. (1889). *De sterrennacht* [Tableau]. Musée d'Art Moderne, New York, USA.

## 2.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN CONTINU

## 2.2.1 Construire le message

## SAVOIRS LEXICAUX

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P3-P4

Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.
- Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques.

P3-P4

Sélectionner les mots et expressions adéquats.  
Utiliser les mots et expressions adéquats.

SAVOIR-FAIRE D'ORALISATION  
(EN PRODUCTION)

- Prononciation.

P3-P4

Prononcer correctement une expression ou un mot appris avec ou sans modèle.

- Intonation.

P3-P4

Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

### BALISES ET SENS

Cette étape de construction du message peut prendre beaucoup de temps et mérite un soin particulier. Il s'agit de **prévoir des dispositifs d'étaie\*** pour permettre à l'élève de construire sa communication en sécurité affective et intellectuelle. L'aide apportée peut être aussi bien une procédure\* coopérative, qu'une structure écrite du type texte à trous ou une liste des mots et expressions nécessaires, qu'un modèle préconstruit que l'élève reproduit. L'élève sera donc parfois seul face à la tâche\*, en duo, en groupe ou en collectif avec l'ensemble de la classe.

La variété des situations et des aides apportées permet à l'élève de gagner en confiance dans sa capacité à construire son message dans la langue\* cible [VT 1]. Il s'agit bien ici de permettre à l'élève de comprendre comment faire alors que, lors de l'étape 1, il était plutôt dans le « quoi faire ». **L'objectif est bien entendu de viser l'autonomie dans la construction du message. En début d'apprentissage il est nécessaire de penser un étaie lors de la préparation des activités**, un étaie pensé dans la réflexion pédagogique en amont étant nécessaire.

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Construire le message

##### PRÉSENTER UNE ŒUVRE [p. 75]

##### 2. Utiliser les mots et expressions adéquats pour décrire le tableau [ECA 1.1]

« De sterrennacht »  
Vincent Van Gogh



De kleuren



En duo, préparez un panneau qui reprend les éléments observés de votre œuvre : de titel, de kleuren...

Entraînez-vous à le présenter. Venez vers moi si vous avez un problème de prononciation.



##### PRÉSENTER UN PERSONNAGE [p. 75]

##### 2. Construire le message avec un support



Je vais vous présenter mon superhéros.

Ensuite, sur base de la structure proposée, chacun de vous va préparer la présentation de son superhéros.

Sélectionne les mots qui te sont utiles parmi ceux de la liste établie [2.1.2].

##### Sélectionner les mots adéquats : dire merci pour Thanksgiving



Individuellement, créez votre prise de parole composée d'au moins trois « Merci pour... ».

Voici des photos pour vous inspirer si besoin. Enregistrez votre texte sur la tablette, [FMTTN 6.1] nous l'écouterons ensuite.



##### Chanter une comptine dans la langue du cours en respectant l'intonation et la prononciation [FR 1.7.2]



Écoutez et regardez-moi bien.

Répétez tous ensemble après moi<sup>2</sup> en faisant les gestes.

Arrêtez-moi si cela vous semble difficile.

Nous avançons d'abord phrase par phrase.

Essayez de respecter l'intonation.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Lorsque je planifie ce que je vais dire :

- je cherche les mots et expressions dans ma mémoire ;
- j'utilise mon dictionnaire numérique ou un traducteur ;
- je demande de l'aide à d'autres ;
- je prends le temps de m'entraîner et si nécessaire de mémoriser.



#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'école fait partie du contexte social de l'élève. C'est pourquoi une vidéo publiée sur le site de l'école, une histoire à raconter aux plus jeunes dans le cadre de l'Éveil\* aux Langues, une prière lors de la célébration, une vidéo publicitaire pour le marché de Noël... sont autant de situations porteuses de sens qui favoriseront la motivation des élèves. Activer l'équipe éducative avec les titulaires pour que cela soit ponctuellement possible devient un incontournable.

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ\* thématique/une fonction langagière (P5-S1) ;
- utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière (P5-S1).

1. VAN GOGH, V. (1889). *De sterrennacht* [Tableau]. Musée d'Art Moderne, New York, USA.

2. Déclarer lentement en exagérant légèrement la prononciation, l'intonation et les mimiques faciales.

## 2.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN CONTINU

## 2.2.2 Produire le message en l'ajustant

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA PRODUCTION ORALE

→ Exécuter.

→ Remédier à d'éventuelles  
incompréhensions.

## ATTENDUS

P3-P4

*Prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles.**Trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés) et/ou non verbales dont on dispose.<sup>1</sup>*

P3-P4

Associer le non verbal au sens du verbal.

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 139).



### BALISES ET SENS

Attirons l'attention sur **deux leviers** pour favoriser cet apprentissage.

D'une part, **le statut de l'erreur**. L'objectif du cours de langue est d'amener les élèves à oser communiquer et à utiliser la langue sans crainte de faire une erreur ou de mal prononcer l'un ou l'autre son. Apprendre une langue en émettant directement des messages parfaitement construits est une chose impossible. Le cours de langue est donc un lieu sécurisant, un laboratoire où les élèves, avant tout, osent prendre des risques [VT 1 - 4].

D'autre part, **la nécessité de viser le progrès de l'élève en mettant en lumière ses forces et ses points d'amélioration**. On apprend mieux de ses erreurs lorsque l'on en est conscient et, contrairement à certaines croyances, les recherches montrent que les élèves ont le souhait d'être corrigés pour progresser. Comme dans l'oral en interaction, la rétroaction par les pairs sur base de critères\* définis ou la rétroaction corrective par l'enseignant (telle que la reformulation ou la correction explicite) sont des dispositifs à favoriser.

**C'est dans l'équilibre de ces deux leviers que l'élève peut produire le message en l'ajustant.**

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Produire le message en l'ajustant

##### PRÉSENTER UNE ŒUVRE [p. 75]

#### 3. Présenter le tableau en s'exprimant dans la langue du cours et en associant verbal et non-verbal



Chaque duo a reçu un tableau différent de van Gogh. Présentez-le à l'aide de votre support [2.2.1]. Si vous éprouvez des difficultés, utilisez un mot connu ou faites des gestes. Montrez les éléments sur votre panneau.

Que dire de cette présentation ?

#### Décrire une carte piochée aux autres élèves afin qu'ils puissent l'identifier sur une grille de loto



Décris la carte piochée pour que les autres puissent l'identifier. Utilise ce que tu connais. Les mimes et les bruits sont autorisés, mais pas le français.

Les autres, placez un jeton sur l'image quand vous l'avez identifiée.

##### PRÉSENTER UN PERSONNAGE [p. 75]

#### 3. Oser s'exprimer en présentant son personnage



Présente ton personnage, fais-toi confiance. L'important c'est d'oser prendre la parole en anglais. N'oublie pas que se tromper, c'est normal !  
Qu'as-tu pensé de ta prise de parole ? Comment l'améliorer ?

#### Enregistrer des messages d'anniversaire en vidéo pour les membres du personnel éducatif au fur et à mesure de l'année



Déguisons-nous pour enregistrer le message d'anniversaire de M. Bruno. Chantons joyeux anniversaire ensemble et dites chacun à votre tour « happy birthday Mister Bruno ». Réécoutez-vous. Que dire de ta prononciation ?

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Je suis à la fois émetteur et récepteur



#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée [FR 1.3.1], connaître les démarches pour tenir compte des interlocuteurs, utiliser les paramètres du corps et de la voix [FR 1.7.2], adapter le volume et le débit de sa voix à son public est un apprentissage réalisé en Français avec le titulaire et nécessaires pour s'exprimer, quelle que soit la langue. **Proposer occasionnellement au titulaire d'écouter les élèves en prise de parole dans la langue du cours** valorise les apprentissages et leur donne une cohérence aux yeux des élèves [VT 2].

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs, prendre le risque de s'exprimer et maintenir le contact visuel avec le destinataire du message (P5-S1);
- trouver les moyens de contourner les difficultés: mots internationalement partagés (P5); tentatives d'adaptation du mot français dans la langue\* cible, synonymes (P5-S1); simplifications (S1).

# 3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION

---

<b>CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE EN INTERACTION.....</b>	<b>83</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE.....</b>	<b>85</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....</b>	<b>86</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES.....</b>	<b>89</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À PARLER.....</b>	<b>90</b>
<b>3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de parler.....</b>	<b>90</b>
<b>3.1.1</b> Caractériser la situation de communication.....	90
<b>3.1.2</b> Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication.....	90
<b>ÉTAPE 2 : PRODUIRE UN MESSAGE.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 Produire un message oral en interaction.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2.1</b> Construire le message.....	92
<b>3.2.2</b> Produire le message en l'ajustant.....	94

## CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE EN INTERACTION<sup>1</sup>

Au niveau de la forme	P4	Production très courte (quatre ou cinq informations différentes) et très simple (éventuellement des mots isolés)
	P3-P4	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication
	P3	Production très courte (trois ou quatre informations différentes) et très simple
Au niveau du contenu	P3-P4	En réponse à des questions prévisibles et routinisées Pertinent par rapport au contexte Qui traduit la ou les intention(s) de communication Compréhensible par un destinataire attentif et proactif
Sphère	P4	<i>Étendue des sujets:</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4
	P3-P4	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge
	P3	<i>Étendue des sujets:</i> en lien avec les champs thématiques de P3
Dynamique	P3-P4	L'élève participe aux échanges sans les animer L'interlocuteur, natif ou assimilé: <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement</li> <li>• se montre spontanément attentif et proactif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal)</li> <li>• s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension</li> </ul>
Au niveau de la langue	P3-P4	<i>Lexique:</i> Usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mots de base, de mots internationalement partagés</li> <li>• d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée</li> </ul> <i>Prononciation, intonation et débit:</i> Prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et proactif <i>Correction sociolinguistique:</i> Utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires
Tolérance à l'erreur	P4	De nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots pour prononcer les moins familiers
	P3-P4	Quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire
Modalités	P3-P4	L'élève: <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'exprime en face à face réel ou virtuel</li> <li>• s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire</li> <li>• est amené à s'exprimer sur un nombre restreint d'éléments</li> <li>• dispose en classe d'un temps de réflexion et de préparation</li> </ul>

Exemples de message: [Annexe 3]

1. Les éléments en italique sont issus de l'annexe 3 du référentiel de langues modernes (FWB, LM, 2022, pp. 141-144).



COMPÉTENCE

**C3 Expression orale en interaction (EOEI)**

Intention de communication :

- parler en interaction pour informer.



ATTENDUS

P3-P4

Production orale très courte et simple

- pour informer ;
- constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites.

Cette production orale :

- prend la forme :
  - de réponses adéquates à des questions ;
  - de formules de politesse et de salutations.
- respecte les caractéristiques reprises dans le tableau p. 83.

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

**MENER L'ENQUÊTE: DANS QUELS PAYS DU MONDE PARLE-T-ON LA LANGUE DU COURS?**



**COMPÉTENCE**

**C3 Expression orale en interaction**

Parler en interaction pour informer.

**ATTENDUS**

**P4**

Production orale très courte et simple:

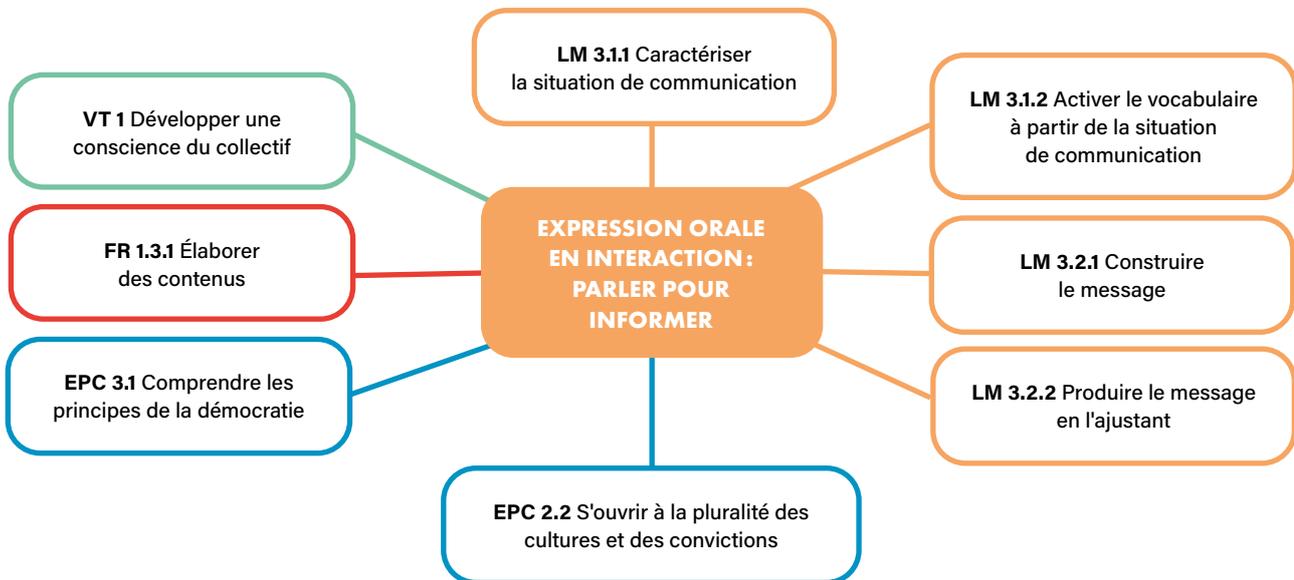
- pour informer;
- constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites.

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

[Caractéristiques d'une production en Expression orale en interaction - p. 83].

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Gérer le niveau sonore en classe troublant la concentration.	Prévoir un baromètre du bruit.
Formuler des questions en autonomie, sans répétition.	Prévoir une tablette avec les pistes sonores et un casque pour que l'élève n'ait qu'à répéter.
Oser utiliser la langue du cours.	Repartir d'une autoévaluation précédente pour se fixer, individuellement, un pas en avant à faire.

**Éléments mobilisés lors de l'activité proposée**



Mise en situation

Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est de se présenter en répondant à des questions simples.

Annoncer le contexte\*: enquêter pour découvrir les différents endroits dans le monde où l'on parle le néerlandais sur base de cartes d'identité d'enfants habitants différents pays. On cherchera ensuite à avoir des échanges en ligne avec des personnes de différents endroits dans le monde à l'aide d'une plateforme d'échange.



Déroulement

<p><b>Étape 1: identifier les questions permettant d'obtenir des informations sur l'identité</b></p>	<p><b>Étape 2: poser une question avec modèle et écouter l'enseignant y répondre [3.2.1]</b></p>
<div data-bbox="204 725 456 1077"> <p>Ik spreek nederlands</p> <p>Naam: ELSE Leeftijd: 9 Sport: Badminton Liefelingsgerecht: Pizza</p> <p>Ik woon in Jakarta, in Indonesië</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter et reformuler le principe de l'interview croisée [3.1.1].</li> <li>Observer ensemble une carte d'identité pour répertorier/comprendre les informations<sup>1</sup> que l'on y trouve [EPC 3.1].</li> <li>Se rappeler ensemble la formulation des questions à poser pour obtenir les informations sur l'identité [3.1.2].</li> </ul>	<div data-bbox="847 725 1085 1055"> <p><b>L'interview</b></p> <p>Wat is jouw naam? Hoe oud ben je? Wat eet je graag? Welke sport doe jij?</p> <p>Montrer la carte d'identité et lire ensemble le lieu de vie de l'enfant.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>Répéter collectivement les questions sur base du modèle de l'enseignant, avec intonation.</li> <li>Écouter l'enseignant répondre aux questions sur base de la carte d'identité sélectionnée.</li> </ul>
<p><b>Étape 3: s'interviewer par deux et répondre aux questions [3.2.2] [FR 1.3.1]</b></p>	<p><b>Étape 4: prendre conscience* des régions ou des pays dans lequel(le)s la langue enseignée est utilisée [EPC 2.2] [VT 1]</b></p>
<div data-bbox="204 1240 456 1630"> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se poser mutuellement les questions et répondre en fonction d'une carte d'identité reçue.</li> <li>Manifester sa compréhension (ou non) du message.</li> <li>Changer de partenaire au signal sonore et recommencer la démarche.</li> <li>Se référer aux questions projetées ou écrites au tableau si besoin.</li> </ul>	<p>Nederlands in de wereld</p> <div data-bbox="847 1240 1106 1570"> <p>Ik spreek nederlands</p> <p>Ik spreek nederlands</p> <p>Ik spreek nederlands</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se rappeler les différents lieux entendus lors des interviews, les afficher sur le planisphère.</li> <li>Partager ses étonnements, ses observations.</li> <li>Se questionner* sur les raisons pour lesquelles les langues s'éparpillent dans le monde.</li> <li>Découvrir quelques exemples de faits historiques expliquant cette diversité de lieux.</li> </ul>



Prolongements possibles

- Discuter autour des langues des familles de la classe
- Jouer le même dialogue sans support, en parlant d'eux

Autres idées d'activités de mise en lien

- Présenter son animal favori, sa famille, son hobby...
- Poser des questions pour identifier un personnage mystère



1. Les sports et la nourriture sont des mots\* en majorité transparents – et permettent d'identifier des points communs entre les cultures.



## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Expression orale en interaction [pp. 91, 93, 95].

	 <b>Titre : POSER DES QUESTIONS SIMPLES</b>	 <b>Titre : DÉVELOPPER DES RESSOURCES POUR SE FAIRE COMPRENDRE</b>
<b>3.1.2</b>	<b>1.</b> Dresser la liste du lexique nécessaire pour jouer au « Qui est-ce ? »	<b>1.</b> Identifier les informations à communiquer
<b>3.1.1</b>		
<b>3.2.1</b>	<b>2.</b> Identifier les informations à communiquer	<b>2.</b> Identifier les informations à communiquer
<b>3.2.2</b>	<b>3.</b> Jouer au jeu avec des interlocuteurs dans la langue du cours à l'aide du support	<b>3.</b> Poser des questions à ses pairs pour retrouver son jumeau

3.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE PARLER

3.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE LIÉ À LA PRODUCTION ORALE

→ Planifier.

ATTENDU

P3-P4

*Identifier les informations essentielles dans la consigne: les informations à communiquer, le destinataire<sup>1</sup>.*

3.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

SAVOIRS LEXICAUX

✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

ATTENDUS

P3-P4

Citer des mots en lien avec un (sous-) champ thématique.

SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

→ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques.

P3-P4

Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.  
Relier le signifiant\* et le signifié\*.

Champs thématiques ([Annexe 2] pour les détails)

P3	P3-P4	P4
5. Transports, déplacements et voyages 11. Météo et climat	1. Caractérisation des personnes 3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 7. Santé et bien-être 8. Enseignement et apprentissage 12. Division du temps	2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 10. Nourriture et boissons

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 145).

### BALISES ET SENS

Pour apprendre à communiquer dans la langue\* cible, il faut... **avoir des occasions de communiquer**. L'organisation fréquente de situations\* de communication réelles ou ancrées dans la réalité est dès lors primordiale et l'interaction a une place centrale. **Dans le cadre de l'apprentissage de la langue cible, les prises de paroles, même en interaction, sont préparées.**

Prendre le temps de préparer et de structurer des marches à suivre, met en confiance dans les capacités à entrer en relation avec l'Autre, locuteur d'une autre langue. Cet apprentissage active des compétences communes d'une langue à l'autre et sert, dès lors, le développement des compétences plurilingues de l'élève.

Ce travail d'analyse de la situation de communication permet à l'élève d'apprendre à choisir, et à activer, en fonction du contexte\*, les outils dont il a besoin (lexique, syntaxe, culture...). À ce stade de l'apprentissage, la place d'activation du lexique est importante, c'est en planifiant que l'élève prend conscience\* de la nécessité de remplir sa boîte à outils de mots et d'expressions « toutes faites ».

Il est important de veiller à ce que le processus mette chaque élève en **réflexion**.

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

##### POSER DES QUESTIONS SIMPLES [p. 89]

1. Dresser la liste du lexique nécessaire pour jouer au « Qui est-ce ? »



Préparons-nous à jouer en ligne à « Qui est-ce ? » avec une classe néerlandophone.

Quels mots nous seront utiles ?  
Comment décrire une personne ?

Listons les mots dont nous pourrions avoir besoin.

Identifier les informations à communiquer dans le cadre de la préparation d'un bar à fruits



Pour le projet « Alimentation saine », nous nous occupons du bar à fruits. Nous les vendrons en nous exprimant en néerlandais.

Quels mots et expressions devons-nous connaître ?

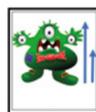


##### DÉVELOPPER DES RESSOURCES POUR SE FAIRE

##### COMPRENDRE [p. 89] [VT 2]



1. Identifier les informations à communiquer : jeu des jumeaux' [3.2.1]



Après un temps de lecture en duo, quel est le but du jeu ?

Quelles informations devez-vous communiquer ?

Quelles questions allez-vous poser ?

Comment les poser en néerlandais ?

KLEUR	GROEN
MAAT	GROOT
OGEN	3

Activer le vocabulaire lié à la météo dans le cadre de la mise en place d'un rituel sur la météo du jour dans la langue du cours

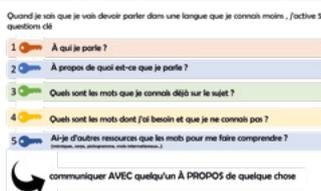


D'abord seuls, souvenez-vous des mots que vous connaissez concernant le thème de la météo.

Par quatre, enregistrez les mots dont vous vous souvenez.

S'il vous en manque, allez aux autres tables pour compléter votre liste.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Encourager les titulaires à organiser des activités dans la langue du cours lors d'excursions, de classes vertes, de fêtes ou de projets d'école permet d'ancrer la langue du cours dans la « vie réelle » et de planifier des situations de communication porteuses de sens.

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier les informations essentielles de la consigne : se forger une représentation\* mentale de la production attendue, envisager les informations à communiquer, sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées (P5-S1);
- citer des mots en lien avec un (sous-)champ\* thématique/une fonction langagière (P5-S1).

1. Règle du jeu : partager la classe en deux. Chaque élève reçoit une carte (chaque élève du groupe 1 a son équivalent dans le groupe 2). Le groupe 1 reste assis, le groupe 2 se balade dans la classe. Les membres du groupe 2 recherchent leur équivalent dans le groupe 1 en posant des questions « Ben je... ? ». Le but étant de retrouver son monstre jumeau. On inverse ensuite les rôles.

## 3.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN INTERACTION

## 3.2.1 Construire le message

## SAVOIRS LEXICAUX

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P3-P4

Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques

P3-P4

Sélectionner les mots et expressions adéquats.  
Utiliser les mots et expressions adéquats.

SAVOIR-FAIRE D'ORALISATION  
(EN PRODUCTION)

- Prononciation.

P3-P4

Prononcer correctement une expression ou un mot appris avec ou sans modèle.

- Intonation.

P3-P4

Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

#### BALISES ET SENS

Durant cette étape, l'élève va être en situation de construction d'un message simple, basé sur des mots isolés ou formules toutes faites, mais pas pour autant défini à l'avance. L'étayage\* proposé va l'aider à atteindre l'objectif.

Le travail peut se faire en individuel, en sous-groupe ou en grand groupe, mais il importe de veiller à ce que le processus mette **chaque élève en action**. Cela nécessite d'accepter de ne pas pouvoir entendre tout le monde et donc **accepter les erreurs**. Ce qui est important, c'est que l'élève soit en construction de message et non pas que ce dernier soit parfait.

Il faut cependant veiller à régulièrement être en interaction individuelle avec les élèves pour évaluer l'aisance de chacun et ajuster la prononciation et l'intonation.

Un baromètre du bruit en classe sera un bon support pour veiller à un niveau sonore permettant le travail.

#### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

##### Construire le message

###### POSER DES QUESTIONS SIMPLES [p. 89]

###### 2. Se préparer à parler en construisant le message à l'aide d'une structure donnée



Pour préparer notre jeu en ligne, entraînons-nous !

Je vous ai préparé des fiches pour vous aider.

Voyons d'abord ensemble comment les utiliser et souvenons-nous du vocabulaire utile.



###### DÉVELOPPER DES RESSOURCES POUR SE FAIRE COMPRENDRE [p. 89]

###### 2. Observer et écouter le modelage réalisé par l'enseignante pour se préparer au jeu



Avant que vous ne jouiez ensemble, je vais mettre un haut-parleur sur ma pensée sur « comment chercher son jumeau ». (modelage)

Maintenant, c'est à vous : faites l'exercice à deux à partir du nouveau monstre projeté.

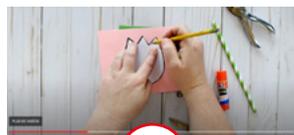


###### Nommer le matériel nécessaire pour une activité manuelle



###### Reconstituer sa famille de mots en posant des questions par groupe de quatre

###### Tuto sans bande sonore



Suite à nos découvertes sur les tulipes, nous allons faire un bricolage sur ce thème. Visionnez le tuto en groupe et préparez la liste du matériel nécessaire.

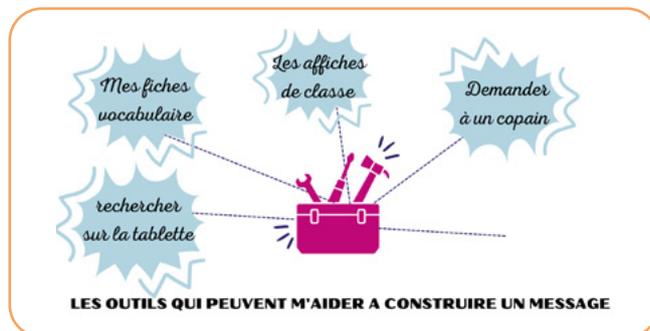
Chaque personne du groupe vient me demander un élément. Attention, il faudra parler en néerlandais.



Reconstituez votre famille en demandant les cartes manquantes en regard.

Utilisez la question : « Hast du das... ? ». Aidez-vous de vos référentiels\* pour la compléter si vous ne vous souvenez plus du mot.

##### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



##### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

La mémorisation à long terme d'un mot [VT 2] dépend de la qualité de mise en mémoire et de la fréquence des réactivations (entre sept et dix minimum) [FR 1.5.1]. Activer une collaboration à ce sujet avec les titulaires de classe, en fonction des projets et par l'utilisation des mêmes techniques qu'en Français, aidera les élèves à améliorer leur vocabulaire et donc leur capacité à construire les messages.

#### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ\* thématique/une fonction langagière (P5-S1);
- identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris et adopter une intonation au service de l'intention de communication (P5-S1).

## 3.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN INTERACTION

## 3.2.2 Produire le message en l'ajustant

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUES  
LIÉS À LA PRODUCTION ORALE

→ Exécuter.

→ Manifester sa (non-) compréhension  
(s'assurer de sa propre compréhension  
et de la compréhension du message  
par l'interlocuteur).

→ Remédier à d'éventuelles  
incompréhensions.

## ATTENDUS

P3-P4

*Trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés) et/ou non verbales dont on dispose<sup>1</sup>.*

P3-P4

↗

P3-P4

Associer le non-verbal au sens du verbal.  
*Faire appel à un mot internationalement partagé.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, pp. 145-146).

### BALISES ET SENS

Tout comme pour la production orale sans interaction, il est primordial de **créer un climat de sécurité affective qui permet l'expérimentation**. L'intention est **d'oser prendre la parole en utilisant les ressources linguistiques disponibles et non pas de produire un message sans erreur**. Au niveau pré A1, l'interaction est parcourue de maladresses, de répétitions, d'hésitations et/ou de vocabulaire approximatif. Peu à peu, les élèves gagnent en confiance, et prennent du plaisir à parler, dans un rapport positif et décomplexé à la langue étudiée. En Éveil\* aux Langues, les élèves ont acquis certains réflexes pour communiquer en l'absence de code linguistique commun sur lesquels ils peuvent prendre appui.

Si la dimension d'erreur et de bienveillance est de taille, celle du progrès l'est aussi. **L'accent est mis sur l'envie de communiquer et de se faire comprendre de son interlocuteur**, c'est cela qui va engager l'élève à s'ajuster\*. Ceci souligne la nécessité d'apprendre, d'une part à observer le récepteur pour mesurer sa compréhension du message [FR 1.7.1], et d'autre part de s'arrêter pour évaluer sa production afin de progresser. **Les rétroactions (feedback) par soi-même, par les pairs et par l'enseignant sont trois leviers pour aider l'élève à ajuster ses productions** [FR 1.8.1].

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Produire le message en l'ajustant

##### POSER DES QUESTIONS SIMPLES [p. 89]

##### 3. Jouer au jeu avec des interlocuteurs dans la langue du cours à l'aide du support



Faites-vous confiance, vous êtes bien préparés. Amusez-vous en jouant avec les élèves néerlandophones.

Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Comment avez-vous fait pour vous comprendre malgré cela ?

##### Créer une petite saynète par deux en improvisant sur des thèmes abordés au cours [ECA 3.3]



Par deux, vous allez piocher un thème d'improvisation et un rôle.

Préparez une saynète simple en vous aidant du lexique de la fiche.

Jouez la saynète devant les autres, ce n'est pas grave si vous y glissez des mots en français.



##### DÉVELOPPER DES RESSOURCES POUR SE FAIRE COMPRENDRE [p. 89]



##### 3. Poser des questions à ses pairs pour retrouver son jumeau



Cherchez votre jumeau. Faites appel à des mots connus, des gestes, des images mais à partir de maintenant je ne dois plus entendre un seul mot de français.

##### Jouer au jeu « Devine tête » dans la langue du cours en utilisant le verbal et le non-verbal



Posez une question à votre voisin pour découvrir des indices sur la carte qui est sur votre tête. Parfois, un seul mot suffit !

Il ne vous répond que par « ja » ou « nee ».

Tout est permis (gestes, mimiques...) sauf le français !

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Toutes les situations où j'ai osé prendre la parole en néerlandais

J'ai souhaité joyeux anniversaire.	
J'ai présenté mon superhéros.	
J'ai joué au « Qui est-ce ? » en ligne.	
J'ai inventé une saynète.	



Valoriser l'audace des élèves

#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Les élèves travaillent également en Français à rendre un message audible et intelligible [FR 1.7.2]. Collaborer avec les titulaires afin que les apprentissages réalisés soient mis en lumière comme valables d'une langue à l'autre est un levier précieux pour les élèves. Occasionnellement, il est important que les titulaires puissent voir leurs élèves en production orale dans la langue du cours (ex. : participer à une connexion, refaire jouer une saynète en classe, spectacle d'école...).

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- trouver les moyens pour contourner les difficultés en mobilisant des ressources: mots internationalement partagés (P5); synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue\* cible (P5-S1); simplification (S1);
- s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs, maintenir le contact visuel avec son interlocuteur, prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles (P5-S1); prendre la parole au moment opportun (S1).

# 4. COMPRÉHENSION À LA LECTURE

---

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>97</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE POUR LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE</b> .....	<b>99</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE</b> .....	<b>101</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN</b> .....	<b>102</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES</b> .....	<b>105</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À LIRE</b> .....	<b>106</b>
<b>4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de lire</b> .....	<b>106</b>
<b>4.1.1</b> Caractériser la situation de communication.....	<b>106</b>
<b>ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS</b> .....	<b>108</b>
<b>4.2 Construire le sens du message pendant la lecture</b> .....	<b>108</b>
<b>4.2.1</b> Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques.....	<b>108</b>
<b>4.2.2</b> Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux.....	<b>110</b>
<b>ÉTAPE 3 : VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION</b> .....	<b>112</b>
<b>4.3 Terminer la construction du sens du message</b> .....	<b>112</b>
<b>4.3.1</b> Finaliser la tâche de lecture.....	<b>112</b>
<b>4.3.2</b> Ajuster sa lecture.....	<b>112</b>

## INTRODUCTION

### LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE

---

Lire, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en identifiant des mots écrits. La compréhension en lecture est

un processus de réception qui consiste à *saisir une première signification*, souvent appelée « sens littéral » ou « dénoté », qui s'enracine dans des éléments objectifs du texte et/ou dans son contexte\* d'énonciation (lequel comprend notamment l'intention de l'auteur). La compréhension peut être aussi bien ponctuelle (compréhension d'un mot, d'une expression, d'une phrase) que globale (compréhension d'un texte), et elle se distingue de l'interprétation qui porte sur des significations secondes, souvent appelées « sens symboliques » ou « connotés ». En contexte scolaire, travailler la « compréhension » consiste à s'accorder sur du sens commun. Néanmoins, même si certaines significations semblent s'imposer au lecteur, chaque texte ne donne pas nécessairement lieu à une seule compréhension possible.

(FWB, FRALA, 2022, p. 230)

Il est important de veiller à la variété des **supports proposés** ainsi qu'à la variété des types de situation de lecture. Il s'agit, comme pour l'écoute, de choisir des supports de qualité, si possible authentiques. Un équilibre est à trouver entre une simplicité liée au niveau des élèves dans la langue et une certaine complexité répondant à leur niveau cognitif.

Une solution pour ce faire est d'alterner des lectures plus complexes, permettant de réaliser la tâche\* en se limitant à une compréhension globale et des lectures avec des contenus plus simples nécessitant une compréhension fine.

Trois intentions de lecture différentes seront abordées au cours de langues (FWB, LM, 2022, p. 32) :

- Lire pour s'informer
- Lire pour agir
- Lire pour prendre conscience\* de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures **[EPC 2.2]**

Alterner les moments de **lecture collaborative** propices à la co-construction de sens **[VT 1]** et les moments de **lecture individuelle** opportuns pour les efforts personnels et favorisant la différenciation, permet de garantir la sécurité affective de l'élève face à la tâche et évite l'abandon et/ou le découragement de certains.

En compréhension à la lecture, il importe que l'enseignant explique l'objectif d'apprentissage. Au fil de la séquence, l'enseignant explique les apprentissages visés (ce que l'on va apprendre), les tâches (ce que l'on va faire comme activité qui va nous permettre d'apprendre), les procédures et les stratégies de lecture (comment on va apprendre) et les apprentissages réalisés selon une scénarisation didactique\* et pédagogique anticipée, articulée en trois temps, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves **[VT 2]**. Cet enseignement explicite constitue un élément fondamental de la lutte contre les inégalités dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Bianco, 2016).



## CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE POUR LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE

Au niveau de la forme	<b>P3-P4</b>	Longueur : entre trente et quarante mots, en fonction de la nature du message
Au niveau de l'authenticité	<b>P3-P4</b>	Authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique
Au niveau du contenu	<b>P3-P4</b>	Prévisible Formulation : explicite sans abréviation, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)
Sphère	<b>P4</b>	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4
	<b>P3-P4</b>	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge
	<b>P3</b>	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques de P3
Au niveau de la langue	<b>P3-P4</b>	<i>Lexique :</i> Le message doit être constitué d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mots de base, de mots internationalement partagés</li> <li>• d'expressions toutes faites</li> </ul> en lien avec la sphère précitée <i>Correction sociolinguistique :</i> L'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires
Modalités	<b>P3-P4</b>	Illustré par un support visuel Présenté dans de bonnes conditions de lisibilité Présenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence les informations/instructions

Exemples de message: **[Annexe 3]**



COMPÉTENCE

**C4 Compréhension à la lecture (CL)**

Intention de communication :

- lire un message pour
  - s'informer

- agir



- prendre conscience\* de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures



ATTENDUS<sup>1</sup>

<b>P3-P4</b>	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de la compréhension à travers l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche*, au travers, par exemples, d'un dessin, d'un schéma, d'une liste, d'un mime, d'un ou de plusieurs mots.</p>
	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemples, d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p>
	<p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemples, du patrimoine, de traditions, <b>de la création artistique</b>, ou de modes de vie.</p>

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité\* des cultures et des convictions

**LIRE UNE FICHE OUTIL DANS LA LANGUE DU COURS POUR DÉCORER UNE CARTE DE VŒUX RÉDIGÉE AU COURS DE FRANÇAIS**



**COMPÉTENCE**

**C4 Compréhension à la lecture**

Lire un message pour agir.

**ATTENDU**

P3

Action en exécution d'une consigne au travers, par exemples, d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction

[Caractéristiques d'un message pour la Compréhension à la lecture - p. 99].

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Maitriser l'ensemble des mots de vocabulaire.	Utiliser les outils adéquats: tablette, référentiels*, demande à l'enseignant...
Surpasser les difficultés de la tâche*.	Passer dans les sous-groupes et aider par une présence rassurante, rappeler les jokers, soutenir par le non-verbal.

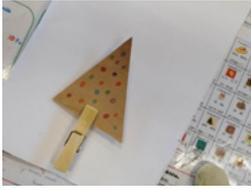
**Éléments mobilisés lors de l'activité proposée**



**Mise en situation**

Vous avez rédigé au cours de Français le texte d'une carte de vœux [FR 4.3.1] à destination des séniors de la maison de retraite et allez leur offrir lors du goûter intergénérationnel du quartier avec le professeur de religion de l'école. Aujourd'hui, à l'aide de la fiche outil, écrite dans la langue du cours, vous allez décorer votre carte de vœux. Je ne vous montre pas le modèle, à vous de comprendre comment faire sur base du matériel et des étapes.

**Déroulement**

<p><b>Étape 1: découvrir la fiche outil par groupe de trois et préparer la tâche*</b></p>	<p><b>Étape 2: lire les consignes, émettre des hypothèses sur les étapes à suivre</b></p>
<p><i>Sur l'ensemble de l'activité, vous aurez droit à trois jokers! Je répondrai à trois questions qui vous bloquent dans la réalisation de la tâche!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Souligner en vert les mots connus et en orange les mots nécessaires mais pour lesquels il a fallu avoir recours au référentiel* [4.2.2].</li> <li>• Identifier le matériel nécessaire pour réaliser le bricolage.</li> <li>• Revenir vers l'enseignant au besoin (trois fois maximum).</li> <li>• Sélectionner le matériel nécessaire sur la table de manipulation.</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire en groupe les différentes étapes nécessaires à la réalisation.</li> <li>• Formuler des hypothèses pour chacune d'elles, quant à la marche à suivre dans les grandes lignes [4.2.1].</li> <li>• Souligner les mots de la même manière qu'à l'étape précédente.</li> <li>• Revenir vers l'enseignant au besoin (trois fois maximum).</li> </ul>
<p><b>Étape 3: réaliser, par groupe, la carte de Noël à l'aide du matériel sélectionné et mettre en commun</b></p>	<p><b>Étape 4: vérifier les hypothèses [4.3.1] et créer sa carte individuellement</b></p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier le matériel.</li> <li>• Relire les étapes au fur et à mesure de la création [4.2.2].</li> <li>• Créer une carte pour le groupe [VT 4].</li> <li>• Présenter sa carte aux autres groupes en expliquant: ce qui a été compris, grâce à quels mots, expressions; ce qui a posé problème, et comment ils y ont remédié; les questions qui restent en suspens [FR 1.3.1] [VT 2].</li> </ul>	 <p>Réalisation finale</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer la carte réalisée par l'enseignant pour vérifier les hypothèses.</li> <li>• Identifier ce qui a été fait correctement et ce qui n'est pas identique. Observer où la compréhension a fait défaut [VT 2].</li> <li>• Réaliser sa propre carte de vœux en respectant les étapes [ECA 1.3]. Écrire les vœux en français et l'offrir.</li> </ul>



**Prolongements possibles**

- Découvrir d'autres textes écrits pour fabriquer d'autres cartes sur ce thème ou un autre thème du calendrier de l'année (Pâques, anniversaire...) [4.2.1]
- Créer une boîte à consignes et/ou une fiche outil « autour des consignes » et compléter lorsque l'on rencontre de nouvelles actions (couper, coller, colorier...)

**Autres idées d'activités de mise en lien**

- Réaliser un calendrier des anniversaires en suivant des consignes précises.
- Lire et associer les étiquettes tâche et prénom pour construire le tableau des charges.
- Lire les indications écrites dans la langue du cours pour retrouver un trésor.





## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Compréhension à la lecture [pp. 107, 109, 111, 113].

	 <b>Titre : COMPRENDRE UN MODE D'EMPLOI SIMPLE</b>	 <b>Titre : ANTICIPER DES CONTENUS GRÂCE AUX MOTS INTERNATIONALEMENT PARTAGÉS</b>
<b>4.1.1</b>	1. Anticiper la tâche à réaliser en observant les indices visuels du document	1. Identifier le type de document et anticiper le contenu d'un document projeté
<b>4.2.1</b>	2. Observer la fiche de consignes [FMTTN 4.1] et émettre des hypothèses sur la marche à suivre	2. Identifier des indices linguistiques et visuels pour comprendre le document dans les grandes lignes
<b>4.2.2</b>	3. Faire ressortir le vocabulaire lié au champ thématique « Enseignement et apprentissage »	3. Mettre en commun les découvertes lexicales et s'interroger sur la stratégie de compréhension
<b>4.3.1</b>	4. Réaliser le bricolage pour vérifier la compréhension	4. Vérifier les hypothèses et proposer une action à mener avec le titulaire

## 4.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE LIRE

## 4.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Cadrer<sup>1</sup>.

## ATTENDUS

P3-P4

Identifier les informations essentielles dans la consigne.  
Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.

1. Ce savoir-faire se déroule en deux temps : à partir du contexte\* de la situation de communication, à partir de la tâche\* d'écoute et du support proposé.

## BALISES ET SENS



Il ne s'agit pas, à ce stade, de lire le message mais de mener un questionnement avec les élèves pour **les préparer à ce qu'ils vont lire, à fixer les buts de lecture** et à **stimuler leur intérêt**. À partir de l'analyse de la situation\* de communication (**contexte\* et tâche\***), les élèves peuvent identifier le but de la lecture, le type de support écrit, et anticiper des éléments de contenu, voire quelques mots clés. C'est l'occasion pour les élèves de **faire le point sur ce qu'ils savent déjà** avant de lire. Il ne s'agit pas d'un nouvel apprentissage mais d'une continuité basée sur les habiletés développées précédemment en Français et en Éveil\* aux Langues.

Cette étape est identique à celle que vivent les élèves en Français, il est dès lors nécessaire, pour des apprentissages cohérents, d'y faire référence [FR 3.1.1].



## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Caractériser la situation de communication

#### COMPRENDRE UN MODE D'EMPLOI SIMPLE [p. 105]

##### 1. Anticiper la tâche à réaliser en observant les indices visuels du document



Observe le document. Tu n'es pas obligé de le lire.

Aide-toi uniquement des indices visuels. Quelle tâche, quel objet vas-tu devoir réaliser ?

Quels indices t'ont aidé ?



#### ANTICIPER DES CONTENUS GRÂCE AUX MOTS INTERNATIONALEMENT PARTAGÉS [p. 105]



##### 1. Identifier le type de document et anticiper le contenu d'un document projeté



En observant les indices\* visuels, que peux-tu dire à propos de ce document ?

Quel en est le sujet ? Qu'en sais-tu déjà ? À quel projet d'école te fait-il penser ?

#### Observer l'affiche d'une exposition, visitée prochainement [ECA 1.1], écrite en néerlandais



À quel projet peux-tu raccrocher cette affiche [LM 2] ?

Quelles informations peux-tu trouver sur des affiches [FR 3.4.1] ? Pense au cours de Français !

Retrouve le titre, la date, le lieu...

#### Identifier le type de support et ses caractéristiques



De quoi s'agit-il ?

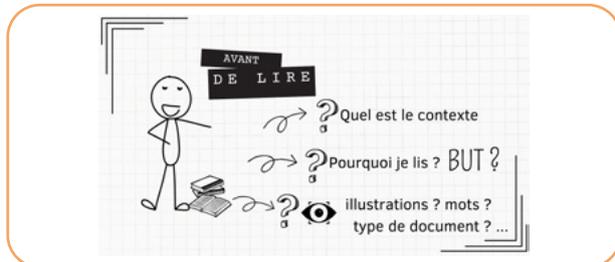
Que trouve-t-on comme informations sur cette couverture d'album ?

Entoure les différentes informations.

Où se trouve le titre ? L'auteur ? Que vois-tu sur l'illustration ?

Er zit een orang-oetan in mijn slaapkamer<sup>1</sup>

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Afin que la langue du cours vive dans l'environnement social des élèves, il est utile de penser à ce que des écrits dans la langue fassent partie du cadre de vie: la bibliothèque de classe et/ou d'école accueille des livres et BD dans la langue du cours, certains affichages peuvent être bilingues... Si un album est découvert au cours de Langues, il est utile que les titulaires s'y intéressent et vice versa. L'élève peut prendre conscience\* que les écrits sont traduits et voyagent d'une culture à l'autre.



## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- cadrer sur la base d'éléments visuels éventuels (P5); sur la base du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques...) (S1); identifier le type de document, anticiper le contenu du message, anticiper les éléments lexicaux du message (P5-S1).

1. SELICK, J. (2020). *Er zit een orang-oetan in mijn slaapkamer*. Veltman Uitgevers.

## 4.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT LA LECTURE

## 4.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Formuler des hypothèses.

## ATTENDU

P3-P4

Exploiter des indices\*

- linguistiques;
- visuels (*non-linguistiques*: pictogrammes, types de document, titres, sous-titres).<sup>1</sup>

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 au référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 155).



## BALISES ET SENS

Les stratégies de lecture sont, si l'on se réfère au double iceberg de Jim Cummins [Introduction Compréhension à la lecture p. 97], dans la partie immergée. Les élèves peuvent s'appuyer sur leurs acquis en langue d'enseignement. Ils savent dès lors que, **si le sens de certains mots leur échappe, la compréhension du message n'est pas pour autant systématiquement altérée.**

Les supports écrits contiennent de nombreux indices\*, tant linguistiques que visuels, qui aident à construire du sens. Constaté qu'il peut déjà « lire » dans la langue alors qu'il est en début d'apprentissage est très valorisant et motivant pour l'élève. La lecture progressera d'une compréhension large basée sur la structure et les images... à une compréhension de plus en plus fine allant du repérage des mots\* transparents et semi-transparentes, au vocabulaire propre à la langue. Au-delà du décodage\* et de l'identification des mots, le mécanisme de la construction du sens obéit à un processus multidimensionnel qui suppose des savoirs linguistiques, des connaissances textuelles (les caractéristiques des types de texte), culturelles (connaissances du monde) et des savoir-faire\* stratégiques.

Il est important de guider l'élève dans cette tâche\* en choisissant des supports de qualité et en étayant\* pour permettre la compréhension du message. Le détour occasionnel par d'autres langues pour mettre en lumière la transversalité des stratégies peut être un bon appui.

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques

#### COMPRENDRE UN MODE D'EMPLOI SIMPLE [p. 105]

2. Observer la fiche de consignes [FMTTN 4.1] et émettre des hypothèses sur la marche à suivre



Tu vas donc réaliser un hélicoptère en papier. Observe le document. De quoi vas-tu avoir besoin comme matériel ? Entoure les informations. En combien d'étapes la réalisation se répartit-elle ?

#### ANTICIPER DES CONTENUS GRÂCE AUX MOTS INTERNATIONALEMENT PARTAGÉS [p. 105]

2. Identifier des indices linguistiques et visuels pour comprendre le document dans les grandes lignes



J'ai surligné certaines informations essentielles. Lis-les et essaie de les comprendre. Souligne d'autres mots que tu penses connaître. Ce que tu as déjà vu avec ton titulaire peut aussi t'aider à comprendre !

Observer une planche issue d'un comics et émettre des hypothèses en observant les indices visuels et linguistiques



Regarde cette planche de BD. De quel comics est-elle issue ? De quel personnage s'agit-il ? Que se passe-t-il à ton avis ? Quels sont les éléments qui t'aident à comprendre ?

Rechercher dans la nature des éléments listés sur une fiche pour réaliser collectivement un mandala d'automne [ECA 1.3]



Par deux, lisez votre fiche. Repérez les mots que vous connaissez et observez les images. Que devez-vous chercher ? Vérifiez à l'aide des référentiels\*. Récoltez ensuite les différents éléments.

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Emettre des hypothèses en lecture

Quel est le contexte ?  
 Que me disent les images, pictos, photos...  
 Est-ce qu'il y a des mots que je connais

### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Choisir des objets de lecture et/ou des types de support pour lesquels on s'assure que les enfants ont déjà des connaissances augmente le sentiment de compétence des élèves [VT 1] et donc, leur motivation. Ils donnent avec plus d'aisance du sens à un écrit dans la langue du cours si ce dernier se raccroche à un sujet qu'ils abordent par ailleurs dans la vie de classe.

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exploiter les indices non linguistiques : éléments visuels, pictogrammes, types de document, titres, sous-titres (P5-S1), éléments du paratexte (S1);
- se baser sur sa connaissance du monde, sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire, exploiter les indices linguistiques (mots clés (P5-S1), marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels... (S1)); inférer, à partir du contexte\* et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnues et déduire le sens des unités sémantiques (S1).

## 4.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT LA LECTURE

## 4.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

## SAVOIRS LEXICAUX

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P3-P4

- Représenter des mots et expressions de façon non verbale.  
Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique.  
Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.  
Relier des mots à des représentations\* non verbales.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques.

P3-P4

- Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.  
Relier le signifiant\* et le signifié\*.

## Champs thématiques ([Annexe 2] pour les détails)

P3	P3-P4	P4
5. Transports, déplacements et voyages 11. Météo et climat	1. Caractérisation des personnes 3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 7. Santé et bien-être 8. Enseignement et apprentissage 12. Division du temps	2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 10. Nourriture et boissons



### BALISES ET SENS

Le vocabulaire\* passif de l'élève est supérieur en lecture qu'à l'oral. En effet, un élève peut comprendre une consigne de classe ou une description d'un animal à l'écrit, sans être capable de la produire oralement.

**Il a été démontré qu'il est efficace d'encourager les élèves à développer leur lexique en lisant et en inférant le sens des mots plutôt que d'étudier des listes de vocabulaire** (Kirsch, 2008). L'élève est donc amené à repérer des mots qu'il comprend à l'écrit (vocabulaire passif), mais n'utilise pas encore à l'oral. Ces derniers seront une base pour développer une nouvelle « collection » de mots que l'on va utiliser afin de les faire passer dans le lexique actif. La mémorisation lexicale s'ancre dès lors dans un contexte\* qui a du sens et avec un but clair [VT 2].

Comme pour les compréhensions à l'audition, en fonction de la difficulté de la tâche\*, il est intéressant d'assurer la sécurité affective de l'élève en organisant, par exemple, du travail coopératif [VT 1] [Introduction générale].

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

**COMPRENDRE UN MODE D'EMPLOI SIMPLE [p. 105]**   
**3. Faire ressortir le vocabulaire lié au champ\* thématique**  
 « Enseignement et apprentissage »



Tu as entouré les mots relatifs au matériel nécessaire. Lesquels comprends-tu sans aide ? Reprends ton référentiel\* si tu ne te souviens plus de leur signification. Ajoute les mots nouveaux et cherche leur signification sur la tablette.

**ANTICIPER DES CONTENUS GRÂCE AUX MOTS INTERNATIONALEMENT PARTAGÉS [p. 105]** 

**3. Mettre en commun les découvertes lexicales et s'interroger sur la stratégie de compréhension**



Que signifient les trois mots surlignés dans le texte ? Pourquoi pensez-vous cela ? Quels autres mots avez-vous soulignés à l'étape précédente ? Pourquoi les comprenez-vous ? Que vous apprennent-ils sur le sens général du message ?

**Établir le lexique de la répartition du temps pour créer un calendrier bilingue à vendre au marché de Noël**

« Les groupes 1 et 2, retrouvez le nom des mois, les groupes 3 et 4, le nom des jours et les groupes 5 et 6, le nom des saisons. »

Observez les calendriers par groupe en fonction de votre consigne.

Recherchez les informations et remettez-les dans l'ordre chronologique.

Mettons en commun et créons le lexique de la division du temps.

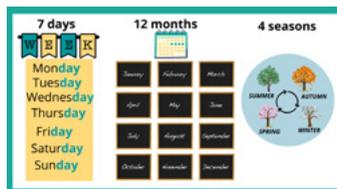
**Jouer à des jeux de lecture pour entraîner le vocabulaire (ancien et nouveau)**

Par groupe, vous allez pouvoir jouer à plusieurs jeux :

- **les dominos** : associer à chaque fois le mot à sa représentation ;
- **le loto (individuel)** : tirer une carte mot, la placer sur l'image de ce mot si elle se trouve sur sa carte ;
- **le memory** : retrouver et associer le mot et l'image qui vont ensemble ;
- **les cartes à pince** : placer la pince à linge sur le mot qui correspond à l'image parmi trois à cinq choix...

Aidez-vous de vos référentiels au besoin.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'utilisation d'un portfolio commun aux langues enseignées est un bon moyen de valoriser l'élève dans son développement de citoyen plurilingue [VT 1]. Il voit dès lors, au fur et à mesure du développement de son lexique, ses compétences progresser et prend conscience\* qu'un même signifié\* peut avoir des signifiants\* différents en fonction de la langue.

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- représenter des mots et expressions de façon non verbale, indiquer-reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière (P5-S1), relier des mots à des représentations verbales (P5) ;
- classer/catégoriser des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière, relier signifiant et signifié (P5-S1).

## 4.3 TERMINER LA CONSTRUCTION DU SENS DU MESSAGE

## 4.3.1 Finaliser la tâche de lecture

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Vérifier les hypothèses.

## ATTENDUS

P3-P4

*Confronter les hypothèses au cadrage\* pour les valider et en retirer de l'information.*

*Vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances).<sup>1</sup>*

## 4.3.2 Ajuster sa lecture

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Réviser les hypothèses.

## ATTENDU

P3-P4

↗

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 155).

### BALISES ET SENS

À cette étape, la démarche est la même qu'à l'écoute [1.2.1]. La tâche\* de lecture est réalisée et les élèves sont invités à évaluer la qualité de leur compréhension en exprimant leurs forces et ce qu'ils ont trouvé difficile. Ils posent un regard distancié et réflexif sur la tâche [VT 3]. Ils peuvent dès lors s'enrichir les uns les autres en mutualisant les savoir-faire\* stratégiques gagnants mis en œuvre. Ils comparent les informations comprises, identifient celles jugées utiles, vraisemblables ou non et les questionnent au regard de la tâche. Cette analyse permet à l'élève d'améliorer la qualité de ses prochaines lectures, ainsi que d'améliorer ses capacités à collaborer-coopérer [VT 1].

Cette dernière phase peut également correspondre à un moment de réinvestissement, au cours duquel on **retravaille les ressources lexicales** qui ont fait défaut et/ou on **vit des activités orales** guidées ou semi-guidées pour lesquelles le support écrit constitue un modèle. Réinvestir de cette manière répond à la dynamique de la perspective\* actionnelle qui invite à ce que la langue soit au service de la tâche : on apprend la langue quand on en a besoin pour agir.

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Finaliser la tâche de lecture

#### COMPRENDRE UN MODE D'EMPLOI SIMPLE [p. 105]

4. Réaliser le bricolage pour vérifier la compréhension



Prends le matériel nécessaire sur la table de manipulation. Réalise l'hélicoptère.

Que dire à propos de ta réalisation ?

Luc, pourquoi n'as-tu pas pu terminer ? Quelle information n'as-tu pas comprise ?

#### ANTICIPER DES CONTENUS GRÂCE AUX MOTS INTERNATIONALEMENT PARTAGÉS [p. 105]

4. Vérifier les hypothèses et proposer une action à mener avec le titulaire



Vérifions nos hypothèses [4.2.1]. Voici d'autres documents liés au même thème, certains sont écrits en français. En quoi nos hypothèses correspondent-elles à ces documents ? Que nous apprennent-ils de plus ?

Que mettre en place dans la classe pour lutter contre le problème du plastique ?

Observer la liste de courses pour réaliser des sablés de Noël et s'interroger sur la vraisemblance de la compréhension



Bloem = farine

Tu me dis que nous avons besoin d'une fleur... quel mot te met sur cette piste ?

Est-il possible d'avoir besoin de fleurs pour faire des sablés ?

Pourquoi as-tu pensé à cela ?

Vérifier les hypothèses émises sur un poème simple

*My body  
With my eyes I see  
With my mouth I speak  
With my nose I smell  
With my ears I hear  
My mum saying,  
"Darling come here"*

Auteur inconnu

Vérifie la signification de la ou des phrase(s) dont tu n'es pas sûr à l'aide d'un traducteur.

Réalise un dessin illustrant chaque phrase en fonction de ce que tu comprends. Quand tu as terminé, viens me montrer tes dessins pour vérifier si tu as tout compris.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Placer des vignettes sur la ligne du temps de ta lecture...

Je repère le titre	J'observe les illustrations	Je repère les mots que je connais	Je me demande si ce que j'ai compris est logique
J'anticipe le contenu	J'observe de quel type de document il s'agit	Je sélectionne les informations utiles	Je survole le document



#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Les lectures découvertes au cours de Langues Modernes viennent s'ajouter, s'entremêler à celles faites en Français et les couvertures de livres peuvent s'ajouter au carnet de [PECA, p. 275], **c'est la culture littéraire de l'élève qui se développe** au-delà de la frontière de la langue [FR 3.8.2].

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- vérifier les hypothèses : les confronter au cadrage\* pour les valider et en retirer de l'information, vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) (P5-S1).

**P5-P6**

---



# 1. COMPRÉHENSION À L'AUDITION

---

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>.117</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE POUR LA COMPRÉHENSION À L'AUDITION</b> .....	<b>.119</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE</b> .....	<b>.121</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN</b> .....	<b>.122</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES</b> .....	<b>.125</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À ÉCOUTER</b> .....	<b>.126</b>
<b>1.1 Prendre le temps de la réflexion avant d'écouter</b> .....	<b>.126</b>
<b>1.1.1</b> Décoder la situation de communication.....	<b>.126</b>
<b>ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS</b> .....	<b>.128</b>
<b>1.2 Construire le sens du message pendant l'écoute</b> .....	<b>.128</b>
<b>1.2.1</b> Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques.....	<b>.128</b>
<b>1.2.2</b> Construire le sens du message à l'aide d'indices sonores.....	<b>.130</b>
<b>1.2.3</b> Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux.....	<b>.132</b>
<b>1.2.4</b> Construire le sens du message à l'aide d'indices grammaticaux.....	<b>.134</b>
<b>ÉTAPE 3 : VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION</b> .....	<b>.138</b>
<b>1.3 Terminer la construction du sens du message</b> .....	<b>.138</b>
<b>1.3.1</b> Finaliser la tâche d'écoute.....	<b>.138</b>
<b>1.3.2</b> Ajuster son écoute.....	<b>.138</b>

## INTRODUCTION

### LA COMPRÉHENSION À L'AUDITION

La Compréhension à l'audition est **la capacité à construire du sens**, à accéder au sens d'un énoncé (ex. : au cours d'une conversation ou d'un exposé) ou d'un support audio/audiovisuel reçu. Elle consiste à percevoir des formes\* sonores et à leur associer un sens en mettant en relation les informations qui y sont contenues.

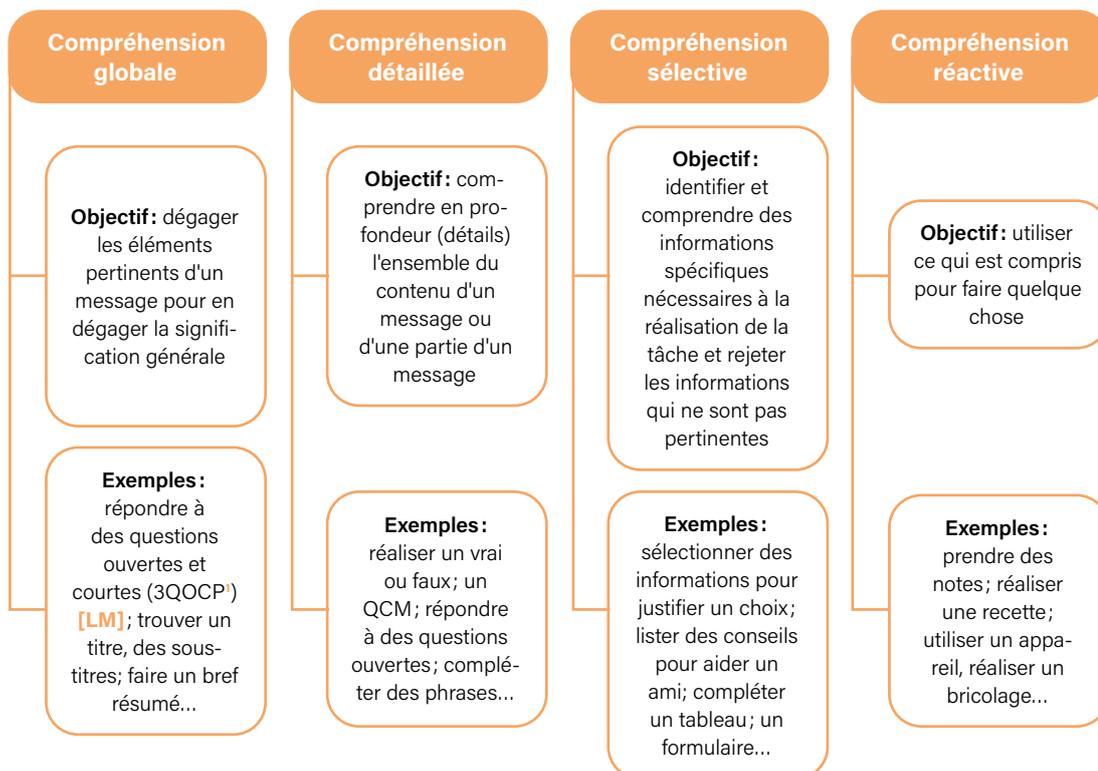
Pour le développement de ces apprentissages, il faut veiller à **soigner les conditions d'écoute**: les conditions sonores doivent être qualitatives (qualité du son, silence...), variées et à alterner les **moments d'écoute collective** propices à la coconstruction de sens et les moments **d'écoute individuelle** favorisant la différenciation et le respect du rythme de chacun ainsi que les efforts personnels.

Écouter, c'est également – en fin de tâche\* – **être capable d'évaluer la qualité de son écoute**, c'est-à-dire de poser un regard distancié, réflexif sur sa capacité à écouter. Cette analyse permet à l'élève d'améliorer la qualité de ses prochaines écoutes et ses capacités à collaborer-coopérer. Certains outils peuvent être proposés aux élèves pour guider la réflexion (une liste de règles d'écoute, une grille d'analyse, le baromètre de l'écoute...) [FR 2.8.2].

**Les phases d'écoute** (globale/détaillée/sélective/réactive) s'adaptent aux objectifs poursuivis et aux degrés de compréhension visés. Multiplier les sources audio/vidéo pour un même thème est positif pour l'apprentissage.

#### Les phases d'écoute

Chaque intention (objectif) d'écoute correspond à une phase d'écoute précise



1. Proposition de méthodologie interdisciplinaire permettant d'interroger la situation\* de communication.

**La Compréhension à l'audition est souvent considérée comme la compétence la plus difficile à acquérir** (Berdal-Masuy & Briet 2010). En effet, les élèves doivent surmonter des **obstacles tant cognitifs qu'affectifs**. Ces obstacles peuvent générer une certaine anxiété, voire une démission face à la tâche\*. Certains élèves refusent ainsi de s'engager par peur de ne rien comprendre [VT 1-4]. L'obstacle sera d'autant plus renforcé si l'élève a une langue maternelle dans laquelle certains sons n'existent pas.

La surdité aux sons étrangers commence à se manifester très tôt, dès la fin de la première année de vie, et le conditionnement lié aux caractéristiques du système phonologique de la langue maternelle s'installe progressivement durant les premières années de vie.

(Roussel & Gaonac'h, 2017 cités par FWB, 2020, p. 14)

Ainsi, l'exposition à des fréquences sonores variées soutien l'élargissement du spectre auditif. Ceci est commun à l'apprentissage des langues et de la musique et peut être abordé lors de diverses activités.

L'enseignant ne sait pas pallier tous ces freins mais en avoir conscience\* peut permettre de différencier et d' tayer\*, par exemple par un processus coopératif, afin de permettre malgré tout, l'engagement de chaque élève dans la tâche, y compris les élèves ayant des besoins spécifiques.

Gardons à l'esprit que toute activité de Compréhension à l'audition correspond à une **proc dure\* cognitive complexe [FE, p. 268]**. Elle implique **une série d'opérations successives allant de la discrimination\* auditive à la création du sens**. Par conséquent, il s'agit d'entraîner les élèves à articuler les traitements de l'input\*   deux niveaux :

- **les processus de haut niveau** : concernent la r gulation\* de l'activité de compréhension, l'élaboration d'hypothèses quant au contenu du message, la vérification de celles-ci et l'attention portée à la cohérence du message. Ils font partie des compétences communes entre les différentes langues et sont plutôt activés en étapes 1 et 3 [Structure de programme de LM - p. 30].

Il est utile, à ce stade de l'apprentissage de proposer des activités qui permettent à l'élève d'atteindre un bon niveau de compréhension par l'activation de ces processus afin d'augmenter sa sécurité et par conséquent sa sécurité face aux tâches d'écoute.

**La construction du sens** par les élèves doit être soutenue tout au long de l'écoute par des **aides visuelles** (des gestes, des images, des marionnettes...) mais aussi **phoniques** (les effets de voix, l'art du récit). Il s'agit alors d'amener les élèves à **mettre en relation ce qu'ils entendent avec ces indices explicites** prélevés avant et lors de l'écoute afin qu'ils puissent créer des liens et en dégager du sens. Le choix de supports qualitatifs apparait fondamental.

- **Les processus de bas niveau** : visent le traitement des sons, l'identification de phon mes\*, de syllabes ou de mots, la segmentation\* de la chaine parlée ou bien encore la perception de l'intonation. Ces processus sont plutôt activés au cours de l'étape 2, celle de la construction du sens du message [1.2.1].

**Ces processus sont faiblement automatisés en début d'apprentissage de LM 1 [Introduction générale LM]** et nécessitent une importante mobilisation de ressources cognitives et émotionnelles. Leur mise en œuvre par l'élève limite la mise en place de processus de plus haut niveau. Il est donc utile de proposer certaines activités ciblées sur ces processus.



## CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE POUR LA COMPRÉHENSION À L'AUDITION<sup>1</sup>

Au niveau de la forme	P6	Longueur : support d'une longueur globale d'environ 50 à 100 mots
	P5-P6	Audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiel
	P5	Longueur : message bref (monologue ou dialogue d'environ 30 à 50 mots)
Au niveau de l'authenticité	P5-P6	Authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique
Au niveau du contenu	P5-P6	Prévisible Formulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)
Sphère	P6	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)
	P5-P6	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'élève, aux intérêts de l'élève et à son quotidien
	P5	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)
Au niveau de la langue	P5-P6	<i>Lexique :</i> Le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> <li>d'un répertoire de mots de base, de mots internationalement partagés</li> <li>d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée</li> </ul> <i>Grammaire :</i> Support caractérisé par des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées <i>Étendue des sujets :</i> outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés peuvent déjà contenir des notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension <i>Prononciation, intonation et débit :</i> Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none"> <li>clairement et distinctement</li> <li>avec un débit lent</li> <li>avec un accent ne nuisant pas à la compréhension</li> </ul> <i>Correction sociolinguistique :</i> L'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires
Modalités	P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enregistré ou en présentiel</li> <li>Émis dans de bonnes conditions sonores</li> <li>Soutien               <ul style="list-style-type: none"> <li>message répété (idéalement 2 auditions)</li> <li>illustration par des gestes ou des images facilitant la compréhension</li> </ul> </li> </ul>

Exemples de message: [Annexe 4].

1. Pour le champ « Compréhension à l'audition », les éléments en italique sont issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 147-150).



COMPÉTENCE	ATTENDUS
<p><b>C1 Compréhension à l'audition<sup>1</sup> (CA)</b>                      Intention de communication :                      Écouter un message</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour s'informer</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour agir</li> </ul> <div style="text-align: right;"></div> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour prendre conscience* de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.</li> </ul> <div style="text-align: right;"> </div>	<p>P5-P6</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche*, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <hr/> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <hr/> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie;</li> <li>• de similitudes et de différences dans les marqueurs* sociolinguistiques;</li> <li>• <b>de similitudes et de différences entre les cultures (P6).</b></li> </ul>

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité\* des cultures et des convictions

RÉALISER DES POMPONS À PARTIR D'UN TUTORIEL



COMPÉTENCE

**C1 Compréhension à l'audition (CA)**  
Écouter un message pour agir.

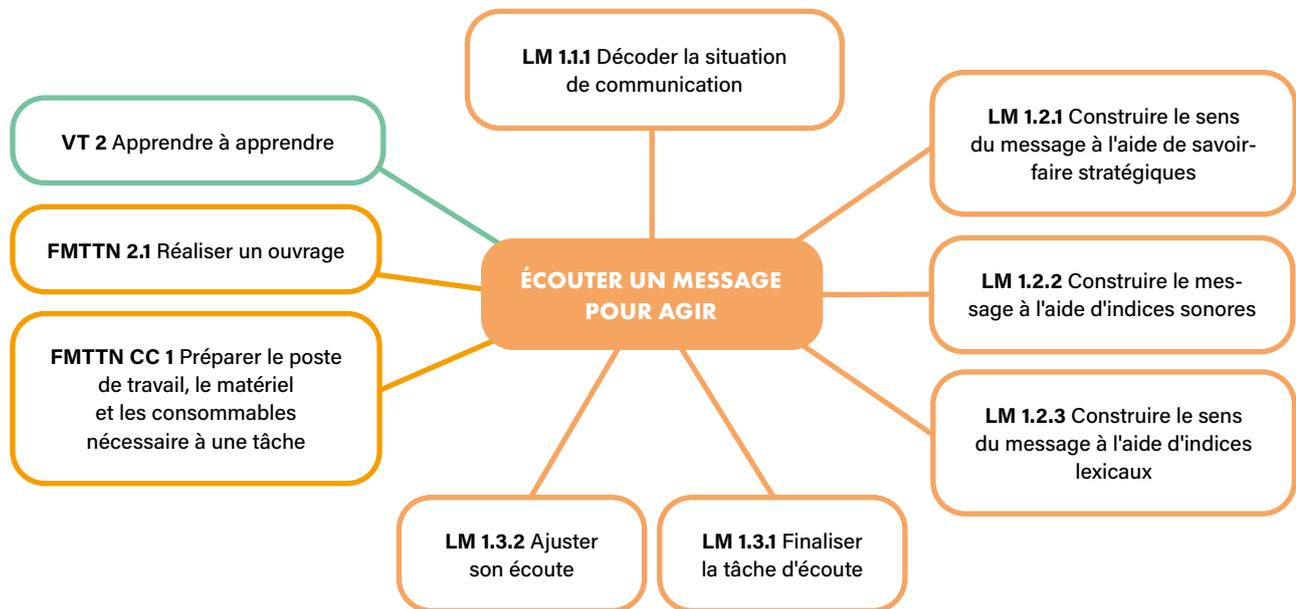
ATTENDU

P5-P6

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.  
[Caractéristiques d'un message pour la Compréhension à l'audition - p. 119]

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Les élèves ne comprennent pas certains mots.	L'enseignant veille à découvrir préalablement le vocabulaire nécessaire. L'enseignant invite les élèves à observer les indices* non linguistiques (gestes, illustration, bruits...).
Les élèves se découragent car ils ne comprennent pas dès le départ.	L'enseignant propose aux élèves d'autres écoutes en veillant à faire des pauses pour leur laisser le temps d'assimiler ce qu'ils viennent d'entendre, de comprendre.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



**Mise en situation**

Pour accessoiriser votre costume de fête scolaire, vous allez devoir réaliser des pompons. À travers cette tâche\*, nous allons retravailler les consignes de base.

Pour ce faire, nous allons regarder d’abord une première fois la vidéo entière. Ensuite, nous la regarderons par petits morceaux.

**Déroulement**

<p><b>Étape 1: décoder la situation* de communication avant d’écouter [VT 2]</b></p>	<p><b>Étape 2: formuler des hypothèses collectivement après plusieurs visionnages de la vidéo</b></p>
<p>1</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre aux questions qui témoignent de la compréhension de la consigne: De quoi parle la vidéo? À qui s’adresse-t-elle?</li> <li>• Pourquoi allons-nous l’écouter? [1.1.1]</li> <li>• Anticiper le vocabulaire nécessaire à la compréhension [1.2.1].</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>er</sup> visionnage: Identifier les indices* visuels (qu’est-ce qui nous aide à comprendre lorsqu’on regarde les images?). 2<sup>e</sup> visionnage: identifier les indices lexicaux et grammaticaux connus [1.2.1 – 1.2.2 – 1.2.3].</li> <li>• Rechercher dans les référentiels* ou dans les textes déjà découverts les mots pour donner du sens [1.2.3].</li> </ul>
<p><b>Étape 3: enrichir le lexique grâce aux indices visuels lors du visionnage par partie [1.2.3]</b></p>	<p><b>Étape 4: témoigner de sa compréhension en réalisant le pompon</b></p>
<p>Exemple:</p>  <p>Scissors : ciseaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lister les mots inconnus qui ont pu être compris grâce aux images ou aux gestes.</li> <li>• Mettre en commun les mots relevés.</li> <li>• Ajouter les mots au référentiel pour les réutiliser ultérieurement.</li> <li>• S’aider des sous-titres pour la correspondance forme écrite et prononciation du mot.</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparer le matériel nécessaire et son espace de travail [FMTT CC 1].</li> <li>• Regarder une dernière fois la vidéo.</li> <li>• Réaliser le pompon [FMTTN 2.1 (P3-P4)] [1.3.1].</li> <li>• Comparer le pompon avec celui présenté dans la vidéo.</li> <li>• Reprendre la démarche si nécessaire [1.3.2].</li> </ul>



**Prolongement possible<sup>1</sup>**

- Créer un tutoriel pour les autres classes

**Autres idées d’activités de mise en lien**

- Réaliser un autre bricolage
- Réaliser une recette



1. BRITISH COUNCIL – LEARN ENGLISH KIDS. (2019). *How to make a pom-pom*. [Vidéo]. Youtube. Consulté le 15 janvier 2024 sur [https://www.youtube.com/watch?v=WC-vzpjE&ab\\_channel=BritishCouncil%7CLearnEnglishKids](https://www.youtube.com/watch?v=WC-vzpjE&ab_channel=BritishCouncil%7CLearnEnglishKids)



## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Compréhension à l'audition [pp. 127, 129, 131, 133, 136, 139].

		 <b>Titre : CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE D'UNE VIDÉO</b>	 <b>Titre : RESPECTER DES CONSIGNES ORALES</b>
<b>Étape 1</b> <b>Se préparer à écouter</b>	<b>1.1.1</b>	1. Reformuler la consigne avant l'écoute	1. Identifier les informations essentielles de la consigne générale de l'activité
	<b>1.2.1</b>	2. Identifier des indices pour émettre des hypothèses et dégager les informations essentielles	2. Formuler des hypothèses de compréhension des consignes énoncées dans la langue cible à partir d'indices variés pour réaliser l'œuvre
<b>Étape 2</b> <b>Construire du sens</b>	<b>1.2.2</b>	3. Réécouter le texte en s'arrêtant sur les indices sonores pour enrichir la compréhension	3. Réécouter la consigne et identifier l'intonation pour enrichir la compréhension
	<b>1.2.3</b>	4. Exploiter les mots et expressions identifiés lors des premières écoutes et donner du sens	4. Relier signifiant et signifié en fonction des consignes données oralement
	<b>1.2.4</b>	5. Identifier les déterminants possessifs à l'écoute	5. Découvrir l'impératif en s'arrêtant sur la structure des consignes (2 <sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel)
<b>Étape 3</b> <b>Vérifier la compréhension</b>	<b>1.3.1</b> – <b>1.3.2</b>	6. Reprendre à une étape précédente pour compléter la totalité de la carte d'identité du personnage	6. Vérifier la compréhension en réalisant l'autoportrait en respectant l'ensemble des consignes

## 1.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT D'ÉCOUTER

## 1.1.1 Décoder la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Cadrer<sup>1</sup>.

## ATTENDUS

P5-P6

Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.

Identifier les informations essentielles dans la consigne.

*Sur la base des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels):*

- *anticiper le contenu du message;*
- *anticiper les éléments lexicaux du message<sup>2</sup>.*

1. Ce savoir-faire se déroule en deux temps: à partir du contexte\* de la situation\* de communication, à partir de la tâche\* d'écoute et du support proposé.

2. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 au référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 150).

## BALISES ET SENS

À cette étape, l'enseignant s'assure de **donner du sens à la tâche\*** d'écoute en permettant à l'élève de décoder la situation\* de communication. En cohérence avec la perspective\* actionnelle, l'activité doit avoir un but précis et réaliste aux yeux de l'élève ce qui lui permettra de s'engager dans la tâche d'écoute [VT 2] et de réaliser, finalement, la production qui témoigne de sa compréhension du message entendu.

À ce stade de l'apprentissage, **le cadrage\*** est mené dans la langue d'enseignement, ceci afin de s'assurer de la compréhension de la tâche par chaque élève.

L'élève a déjà deux années de cours derrière lui durant lesquelles il a acquis un certain bagage lexical. Il est utile de lui faire exprimer ses connaissances préalables afin d'augmenter son sentiment de compétence face à la tâche à réaliser et sa capacité à construire le sens du message dans les étapes ultérieures [VT 1]. Il importe dès lors, au moment du cadrage, **au-delà du décodage\*** de la situation de communication, **d'anticiper les éléments lexicaux.**

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Décoder la situation de communication

#### CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE D'UNE VIDÉO [p. 125]

##### 1. Reformuler la consigne avant l'écoute

*Vous allez écouter 3 fois la présentation de Lou. Lorsque vous aurez compris le message, vous devrez compléter sa carte d'identité. Pour cela, commencez par répondre aux 3QOCP. Vous complétez ensuite la carte d'identité.*  
[LM 2 - se présenter]

Quel type de support allons-nous écouter ?

Reformule la consigne avec tes mots.

Rappelons-nous le 3QOCP.

Que devras-tu réaliser après avoir écouté le support ?

#### RESPECTER DES CONSIGNES ORALES [p. 125]

##### 1. Identifier les informations essentielles de la consigne générale de l'activité

Andy Warhol a été découvert en ECA avec le titulaire



Qui est cet artiste ?

Vous allez aujourd'hui devoir réaliser votre autoportrait à la manière de cet artiste en respectant les étapes décrites dans mes consignes orales.

Qu'est-ce qu'un autoportrait ? Que devez-vous faire ?

##### Anticiper les éléments lexicaux du message en observant la première image d'une vidéo (la météo)



Observe la première image de cette vidéo. À ton avis, de quoi va-t-elle parler ?

Quels sont les mots et expressions liés à la météo que tu connais déjà et que l'on va peut-être entendre ?

##### Identifier les informations essentielles dans la consigne avant la lecture d'un album



Je vais vous raconter, dans la langue\* cible, une histoire que vous connaissez déjà. Vous devrez retrouver de quelle histoire il s'agit.

Sur quel(s) élément(s) allez-vous vous concentrer ? Des mots clés ? Les personnages ? Les lieux ?

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Les éléments sur lesquels me concentrer lors de l'écoute<sup>1</sup>



### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Le même apprentissage est travaillé en français [FR 1.1.1]. Il est pertinent de construire les structurations en cohérence avec celles faites dans la langue d'enseignement et/ou d'utiliser les mêmes supports. La collaboration avec le titulaire est nécessaire afin que les stratégies soient travaillées occasionnellement avec lui au service d'une activité d'écoute dans la langue cible. Des moments de **coenseignement** pour souligner **la transversalité des stratégies** et le transfert des apprentissages d'une langue à l'autre peuvent être organisés.

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- aborder des supports audio(visuels) de manière plus autonome en mobilisant spontanément des stratégies d'anticipation ;
- se donner une/des intention(s) d'écoute en appliquant la méthode 3QOCP ;
- augmenter son sentiment d'efficacité et d'oser.

1. Méthodologie interdisciplinaire permettant d'interroger la situation de communication.

## 1.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT L'ÉCOUTE

## 1.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Formuler des hypothèses<sup>1</sup>.

## ATTENDUS

P5-P6

*S'appuyer sur sa connaissance du monde.*

Exploiter des indices\* linguistiques<sup>2</sup> :

- *repérer des mots clés.*

Exploiter des indices\* visuels/*non linguistiques* : *gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...*

Exploiter des indices\* auditifs :

- *phoniques* : *voix, bruits de fond...* ;
- *prosodiques*\* : *intonation, ton.*

Discriminer\* les sons.

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 150).  
2. À ce stade, linguistique correspond à « expressions et mots appris ».

## BALISES ET SENS



Une hypothèse se formule en mettant en relation entre eux des indices explicites. Pour ce faire, l'élève s'appuie sur différents types d'indices\* **visuels, sonores, et linguistiques**.

Lors de cette étape, l'enseignant questionne les hypothèses émises sur base de **tous les types d'indices**, y compris linguistiques. Lors des étapes suivantes [1.2.2 - 1.2.3 - 1.2.4], les hypothèses se précisent en ciblant l'écoute sur des indices sonores, lexicaux et grammaticaux. L'élève a, à ce stade, d'une part déjà travaillé de manière intense **les stratégies d'écoute en Français**, en **Éveil\* aux Langues** et en **Langues Modernes P3-P4**. D'autre part, il a acquis **un bagage linguistique** dans la langue\* cible. Ces deux éléments combinés soutiennent la qualité et la précision de l'émission d'hypothèses.

Dans ce cadre, un enjeu important est de **développer des stratégies durables et transférables d'une langue à l'autre** en vue de faire de nos élèves des citoyens plurilingues et audacieux face à la communication avec l'autre en l'absence d'un code linguistique commun [VT 4].



## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire\* stratégiques [VT 4]**

**CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE D'UNE VIDÉO [p. 125] + RESPECTER DES CONSIGNES ORALES [p. 125] +**

**2. Identifier des indices pour émettre des hypothèses et dégager les informations essentielles**



Maintenant que vous avez écouté une première fois, émettez une hypothèse en répondant à ce que vous pouvez du 3QOCP.  
Qui parle? De quoi? Quand? Où? Comment? Pourquoi?

**2. Formuler des hypothèses de compréhension des consignes énoncées dans la langue cible à partir d'indices variés pour réaliser l'œuvre**

Consigne:  
« Take a white sheet of paper and draw four boxes (cells) with your ruler. »

En observant mes gestes et en écoutant les consignes données dans la langue cible, essaie de comprendre ce que tu dois faire. Quelles informations te donnent mes gestes? Et si je te montre ce pictogramme que t'apprend-il?

**Identifier des indices visuels qui permettent de donner du sens à un album (lu par l'enseignant ou en vidéo)**



Nous avons observé et décrit la couverture de l'album. Après cette première découverte de l'histoire, décrivons les illustrations.  
Quelles informations te donnent ces indices visuels à propos de l'histoire?

**Formuler des hypothèses sur le sens d'une comptine en observant les gestes réalisés par l'enseignant**



Exemple de comptine:  
Goede kleren (Christophe Wery)

Nous allons apprendre une nouvelle comptine. Écoutez et regardez-moi.  
À votre avis de quoi parle cette comptine? Mimez avec moi. Que faisons-nous? Que comprenez-vous grâce aux gestes?

**Exemple de structuration à réaliser avec les élèves**

**Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe**



Pour pouvoir émettre des hypothèses, il importe de choisir des **sujets liés à la vie quotidienne de l'élève**, à sa « connaissance du monde ». Pour cela, le professeur de langue cible peut s'appuyer sur des sujets liés aux projets d'école, à la vie de la classe mais également à des situations de vie quotidienne de l'élève (sa famille, ses relations, ses hobbies...). Le dialogue avec le titulaire permet d'arriver en aval de certains contenus afin de les exploiter et d'ancrer les tâches\* d'écoute.



## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre en place des stratégies d'écoute qui pourront être réinvesties lors de chaque tâche d'audition.

1. <https://youtu.be/CZVTTuYXvdQ?feature=shared>

**1.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT L'ÉCOUTE**

## 1.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices sonores

**SAVOIR-FAIRE D'ORALISATION  
(EN RÉCEPTION)**

→ La prononciation.

→ L'intonation.

**ATTENDUS****P5-P6**

Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.

**P5-P6**

Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).

## BALISES ET SENS

À cette étape, l'élève se concentre particulièrement sur **les indices\* auditifs/prosodiques et les indices\* linguistiques** pour émettre des hypothèses.

- Les **indices auditifs/prosodiques** sont souvent transversaux aux différentes langues (ex. : les marques de l'interrogation sont souvent identifiables d'une langue à l'autre).
- Les **indices linguistiques** concernent les mots ou les expressions connus, proches de la langue d'enseignement ou internationalement partagés.

Si à l'oral, la prononciation n'est pas au centre de l'apprentissage [2.2.1 - 3.2.1], à l'écoute, il importe d'**entraîner l'oreille** à repérer les différentes caractéristiques de la langue en **maximisant les expositions**.

L'écoute régulière de supports variés va permettre à l'élève d'intégrer les caractéristiques de la langue étudiée (phénomènes\* spécifiques, intonation, prononciation, rythme) pour les reproduire au mieux à l'oral ensuite.

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Construire le sens du message à l'aide d'indices sonores

CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE D'UNE VIDÉO [p. 125] + RESPECTER DES CONSIGNES ORALES [p. 125] +

3. Réécouter le texte en s'arrêtant sur les indices\* sonores pour enrichir la compréhension



Réécoute le support.  
Essaie de repérer d'autres mots ou expressions que nous avons déjà rencontrés ou qui ressemblent au français. Que t'apprennent-ils ?  
Que dire à propos de l'intonation du personnage ?



3. Réécouter la consigne et identifier l'intonation pour enrichir la compréhension

Je vais répéter à nouveau les consignes. Lorsque je dis « *Draw your nose, your eyes, your ears and your mouth* », est-ce une interrogation ? une injonction (Impératif [1.2.4]) ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ?

### Identifier des mots du lexique lors de l'écoute d'une recette



Vous allez réaliser une recette typique avec votre titulaire. Pourquoi la découvrons-nous au cours de langue ?  
Écoutez la recette et repérez les mots clés.  
Mettez-vous par groupe et comparez votre liste de mots. Mettons en commun.

### Identifier l'intonation d'une consigne orale afin de savoir quand jouer



Place the second block on the right side.

Par quatre vous allez jouer à « RECTO VERSO ». À chaque manche vous allez ajouter une partie du bâtiment, uniquement si je dis la consigne sous la forme affirmative.

Quelle différence d'intonation y a-t-il entre une interrogation et une affirmation ?

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Le lien avec l'Expression française et corporelle [ECA 3.2 (2/3)] est incontournable pour ces apprentissages liés au rythme et/ou à l'intonation. L'écoute de chants et la pratique de jeux rythmiques dans la langue\* cible peuvent se vivre en dehors du cours. Le titulaire a besoin d'en comprendre le sens et d'être soutenu par le professeur de LM dans les supports à exploiter. Par ailleurs, le repérage des nuances des marques de l'interrogation et de l'assertion se travaille également en Français [FR 2.7.2]. Ici aussi la comparaison entre les langues peut servir un apprentissage solide, et aider au développement plurilingue des élèves.

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- s'habituer à repérer et exploiter tous les indices linguistiques/prosodiques disponibles pour construire le sens.

1. Exemple de jeu : BRAND, I. & BRAND, M. (s.d.). *Recto Verso* [Jeu]. Super Meeple, Tiki Éditions.

## 1.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT L'ÉCOUTE

## 1.2.3 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

## SAVOIR LEXICAL

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P5-P6

- Représenter des mots et expressions de façon non verbale.  
Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.  
Relier des mots à des représentations\* non verbales.  
Associer des mots ou expressions à un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.  
Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAL

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

- Classer/catégoriser des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.  
Relier le signifiant\* et le signifié\*.

## Champs thématiques (cf. [Annexe 2] pour les détails)

P5	P5-P6	P6
3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 8. Enseignement et apprentissage	1. Caractérisation des personnes 2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 9. Achats et services 10. Nourriture et boissons 12. Division du temps	5. Transports, déplacements et voyages 7. Santé et bien-être 11. Météo et climat

## BALISES ET SENS

Si l'élève a déjà repéré certains mots à l'étape précédente, c'est ici que va se faire le travail autour du lexique en tant que tel. Les **activités d'écoute variées et en nombre, sont nécessaires pour développer le vocabulaire\*** passif de l'élève. En effet, ni une rencontre avec le mot, ni une simple évocation ne suffisent à intégrer un mot nouveau. À ce stade l'élève reconnaît certains mots, et il le manifeste. Le **développement de son lexique est donc spiralaire** et c'est pour cela qu'il est nécessaire de rencontrer les mêmes mots et/ou expressions de nombreuses fois dans une période courte et dans des contextes\* différents.

Les situations proposées associent différents champs lexicaux afin d'exercer et affiner le repérage (ex.: repérer le mot « pomme » parmi les noms de fruits est plus simple que de l'identifier dans un contexte différent comme une recette).

Le **classement des mots en fonction des champs lexicaux permet d'aider l'élève** à les mémoriser et à les organiser afin de les retrouver plus facilement quand cela est nécessaire [VT 2].

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux [VT 3]

#### CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE D'UNE VIDÉO [p. 125] +

##### 4. Exploiter les mots et expressions identifiés lors des premières écoutes et donner du sens



Réécoute le texte.

Liste les mots que tu entends qui te paraissent importants mais que tu ne connais pas. Mettons en commun.

Recherche-les dans tes référentiels\*.

C'est un nouveau mot ? Ajoutons-le à notre référentiel !

#### RESPECTER DES CONSIGNES ORALES [p. 125] +

##### 4. Relier signifiant\* et signifié\* en fonction des consignes données oralement

*Trace the outline of your face. Draw your nose, your eyes, your ears, and your mouth.*

*Draw your hair (curly, straight...). Reproduce this drawing four times.*

Je vais répéter les consignes une à la fois.

Observe mes gestes.

Identifie les significations des verbes.

Que signifie « Trace », « Draw », « Reproduce » selon toi ?

Identifie les parties du corps utilisées. Quelles parties reconnais-tu ?

#### Dans le cadre de la journée sur l'alimentation saine, écouter des slogans<sup>1</sup> publicitaires dans la langue\* cible



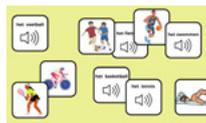
À quel slogan bien connu, celui-ci te fait-il penser ?

Quels mots connus as-tu entendus ?

Quels sont les mots que tu ne connais pas ? Regardons la phrase écrite

[LM 4]. Quels mots reconnais-tu ?

#### Mettre en mémoire le vocabulaire lié au sport découvert précédemment [VT 2]



Pour mettre en mémoire le vocabulaire lié aux sports et loisirs, réalise l'exercice d'écoute sur l'application<sup>2</sup>. Associe le mot entendu à l'image qui le représente.

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Je retiens ce que j'ai entendu pour le réutiliser

Construire des fiches outils au fur et à mesure des découvertes et les utiliser

#### Je me présente

Ich bin ... : Je suis ...  
Mein Name ist ... : Mon nom est ...  
Freut mich : enchanté  
Ich bin ... Jahre alt : J'ai ... ans  
Ich bin ... geboren : Je suis née en ...  
Ich wohne in ... : J'habite à ...  
Ich spreche ... : Je parle ...

### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

La mémorisation à long terme d'un mot [VT 2] dépend de la qualité de la mise en mémoire et de la fréquence des réactivations (entre sept et dix minimum), tant à l'écrit qu'à l'oral (Dehaene, 2018). Il est utile de demander au titulaire de travailler quelques minutes par jour les compétences de mémorisation au service du cours de Langues Modernes. Il est possible de proposer à l'enseignant de **faire écouter régulièrement aux élèves des mots ou des phrases enregistrées dans la langue cible** pour les aider à mémoriser les mots du lexique sous leur forme\* sonore.

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- activer le lexique vu antérieurement et d'élargir son répertoire lexical dans les champs thématiques visés.

1. Le slogan publicitaire sera travaillé à l'audition particulièrement en S2. Ce slogan a été choisi car il y a de grandes chances qu'il soit connu des élèves. Il permet de travailler le champ thématique 10. Nourritures et boissons.

2. Exemple: Application *Learning Apps*. Consultée le 29 mars 2024 sur <https://learningapps.org/>

## 1.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT L'ÉCOUTE

1.2.4 Construire le sens du message à l'aide d'indices grammaticaux<sup>1</sup>

## SAVOIRS GRAMMATICaux

- ✓ Le groupe nominal.
- ✓ Le groupe verbal.
- ✓ La phrase.  
(détails pour chaque langue ci-après)

## ATTENDUS

P6

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer l'attendu suivant :

- repérer l'élément dans un message.

P5

Repérer/retrouver dans un message l'élément grammatical.

## SAVOIR-FAIRE GRAMMATICaux

- Le groupe nominal.
- Le groupe verbal.
- La phrase.

P5-P6

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

- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

## [Annexe 5 : Tableau des savoirs et des savoir-faire grammaticaux]

NÉERLANDAIS		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs (<i>mijn, je, uw, zijn, haar</i>).</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numéraux cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La place de l'adjectif épithète.</li> <li>• Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de <i>hen</i> et <i>hun</i>).</li> <li>• Les déterminants numéraux cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'OTT: <i>hebben</i> et <i>zijn</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rejet du verbe à l'infinitif.</li> <li>• L'OTT:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▣ les autres verbes (en fonction du lexique abordé);</li> <li>▣ les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li>• Impératif (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative (<i>niet/geen</i>).</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

1. En Compréhension à l'audition, les supports sont caractérisés par des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées [Caractéristiques d'un message pour la Compréhension à l'audition - p. 119].

ANGLAIS		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pronoms personnels sujets.</li> <li>Les déterminants possessifs.</li> <li>Les déterminants démonstratifs.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'adjectif épithète : place et invariabilité.</li> <li>Les pronoms personnels compléments.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Present simple</i>: formes pleines ou contractées de <i>to have/have got</i> et <i>to be</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Present simple</i>: les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.</li> <li><i>Imperative</i>: formes affirmative et négative (formes contractées).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative.</li> <li>L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La phrase simple affirmative.</li> <li>La phrase simple négative.</li> <li>La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

ALLEMAND		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pronoms personnels sujets.</li> <li>Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, ihr, ihr, sein</i> (nominatif).</li> <li>Les déterminants démonstratifs.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les déclinaisons : le nominatif.</li> <li>Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> <li>articles indéfinis : <i>(k)ein</i> (nominatif);</li> <li>articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif).</li> </ul> </li> <li>La place de l'adjectif épithète.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Präsens</i>: <i>haben</i> et <i>sein</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le rejet du verbe à l'infinifit.</li> <li><i>Präsens</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>formes régulières et irrégulières;</li> <li>les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li><i>Imperativ</i> (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, forme polie).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La phrase simple affirmative.</li> <li>La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>).</li> <li>La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

**BALISES ET SENS**



En P5-P6, la grammaire fait son apparition de manière explicite. Il importe de faire observer à l'élève qu'il existe **des points communs** entre la grammaire de la langue d'enseignement et la grammaire de la langue\* cible, il s'agit de la partie immergée de l'iceberg [Introduction générale p. 32].

À ce stade de l'apprentissage, il ne s'agit pas de noyer l'élève de règles et d'exercices grammaticaux mais bien de la **mettre au service de la compréhension**. Elle doit venir soutenir et aider à donner du sens.

À l'audition, l'élève **repère/retrouve** les différents éléments grammaticaux afin de les mettre au service de sa compréhension : quel est le verbe ? Que m'apprend-il ? À quel temps est-il conjugué ? Quel pronom personnel a-t-on entendu ? À qui renvoie-t-il à ton avis ? De combien d'éléments parle le texte ? Quel déterminant permet de le comprendre ?... (suite en [4.3.1])



**PISTES POUR L'APPRENTISSAGE**

**Construire le sens du message à l'aide d'indices grammaticaux**

**CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE D'UNE VIDÉO [p. 125]** + **RESPECTER DES CONSIGNES ORALES [p. 125]** +

**5. Identifier les déterminants possessifs à l'écoute**

Mein Name ist...  
Dein Name ist  
Sein Name ist  
Ihr Name ist

Nous avons entendu « Mein Name ist... ». « Mein » est un déterminant possessif.  
Je vais te dire d'autres phrases. Identifie les déterminants possessifs. À ton avis, que signifie « Dein », « Sein »... ?

**5. Découvrir l'impératif en s'arrêtant sur la structure des consignes (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel)**

« Colour your drawing in the style of Andy Warhol! ».

Arrêtons-nous sur une consigne particulière :  
À quel mode et temps de la langue française te fait penser cette consigne ? Grâce à quoi le sais-tu ?  
Identifie les autres éléments qui marquent l'impératif.

**Repérer une phrase à partir d'une consigne donnée et en dégager la forme verbale**



Je vais ralentir la piste audio.  
Repère la phrase où le personnage se présente.  
Oui, il dit « Ik ben Miro ». Quel est le verbe utilisé ?  
Écoute la suite, lève la pancarte quand tu entends le verbe être.

**Identifier des adjectifs attribués dans une chanson découverte pour enrichir le capital mots**

« Move tegen pesten », [1.3.1]  
**Phrase modèle :**  
Infinitif + verbe être + adjectif  
Ex. : Pesten is fout.  
OU GN + verbe être + adjectif.  
**Autre phrase :**  
Mijn auto is...

Dans la chanson, ils disent « pesten is... ». Quels mots complètent cette phrase ?  
Quels autres adjectifs connaissons-nous déjà ?  
Quelle phrase modèle pouvons-nous retenir ?  
Voici d'autres phrases, essayez de les compléter.

**Exemple de structuration à réaliser avec les élèves**

Construire des référentiels\* au fur et à mesure des découvertes

**LES ADJECTIFS**

**Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe**

Il est pertinent d'informer le titulaire de classe de la similarité entre la langue d'enseignement et la langue cible. En effet, l'identification à l'audition des marques orales de l'assertion, de l'interrogation, de l'injonction ; les marques du nombre ; les pronoms personnels... entendus est transférable d'une langue à l'autre [FR 2.7.1].



**CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...**

- apprendre à repérer le fonctionnement de la langue dans une visée communicative (S1 à S3).

# 1. COMPRÉHENSION À L'AUDITION

## Quelques pistes de fixation<sup>1</sup>

Ces activités peuvent être menées à plusieurs moments de l'apprentissage. Elles travaillent certains points grammaticaux spécifiques par langue.

Ils sont travaillés au sein de chaque compétence en fonction de celle-ci (ex. : à l'écoute en Compréhension à l'audition) mais peuvent être réinvestis dans toutes les compétences.

NÉERLANDAIS																																			
Point matière pour l'enseignant	Les déterminants numériques ordinaux																																		
<p><b>Les déterminants numériques ordinaux</b> Comme en français, ils expriment une position, un ordre (le premier, le deuxième, le troisième...)</p> <table border="1"> <tr> <td> <b>DE 1 à 19</b> Nombre cardinal + de Exemples : le 2<sup>e</sup> : de/het tweede le 5<sup>e</sup> : de/het vijfde ⚠ le 1<sup>er</sup> : de/het eerste – le 3<sup>e</sup> : de/het derde</td> <td> <b>DE 20 à 31</b> Nombre cardinal + ste Exemples : le 20<sup>e</sup> : de/het twintigste le 23<sup>e</sup> : de/het drieëntwintigste</td> </tr> </table>	<b>DE 1 à 19</b> Nombre cardinal + de Exemples : le 2 <sup>e</sup> : de/het tweede le 5 <sup>e</sup> : de/het vijfde ⚠ le 1 <sup>er</sup> : de/het eerste – le 3 <sup>e</sup> : de/het derde	<b>DE 20 à 31</b> Nombre cardinal + ste Exemples : le 20 <sup>e</sup> : de/het twintigste le 23 <sup>e</sup> : de/het drieëntwintigste	<p>Écoute l'ordre d'arrivée des élèves lors du cross. Place les étiquettes dans l'ordre/« Leila is de eerste » – « Farid is de zesde ».</p> <p>Luc Jules Karim Emile Léa Paul Tom Soan Marie</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>Leila</td> <td>Adrien</td> <td>Sam</td> <td>Hugo</td> <td>Rose</td> <td>Farid</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td></td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td></td> <td>15</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		Leila	Adrien	Sam	Hugo	Rose	Farid			1	2	3	4	5	6	7		8	9	10	11	12	13	14		15						
<b>DE 1 à 19</b> Nombre cardinal + de Exemples : le 2 <sup>e</sup> : de/het tweede le 5 <sup>e</sup> : de/het vijfde ⚠ le 1 <sup>er</sup> : de/het eerste – le 3 <sup>e</sup> : de/het derde	<b>DE 20 à 31</b> Nombre cardinal + ste Exemples : le 20 <sup>e</sup> : de/het twintigste le 23 <sup>e</sup> : de/het drieëntwintigste																																		
	Leila	Adrien	Sam	Hugo	Rose	Farid																													
	1	2	3	4	5	6	7																												
	8	9	10	11	12	13	14																												
	15																																		

ANGLAIS			
Point matière pour l'enseignant	Le présent simple : forme négative contracté		
<p><b>La forme négative</b> Pour mettre des verbes réguliers à la forme négative en anglais, on ajoute <b>do/does + not</b> (forme pleine) OU <b>don't/doesn't</b> (forme contractée)</p> <table border="1"> <tr> <td> <p> Yes</p> <p>I talk to Peter.</p> <p>He likes pizza.</p> </td> <td> <p> No</p> <p>I <b>do not</b> talk to Peter. (pleine) I <b>don't</b> talk to Peter. (contractée)</p> <p>He <b>does not</b> like pizza. (pleine) He <b>doesn't</b> like pizza. (contractée)</p> </td> </tr> </table>	<p> Yes</p> <p>I talk to Peter.</p> <p>He likes pizza.</p>	<p> No</p> <p>I <b>do not</b> talk to Peter. (pleine) I <b>don't</b> talk to Peter. (contractée)</p> <p>He <b>does not</b> like pizza. (pleine) He <b>doesn't</b> like pizza. (contractée)</p>	<p>Je vais dire 10 phrases au présent trouvées dans les textes déjà découverts.</p> <p>Lève le panneau vert s'il s'agit d'une phrase affirmative et le panneau rouge s'il s'agit d'une phrase négative.</p> <p>Quel indice te permet de choisir le bon panneau ?</p>
<p> Yes</p> <p>I talk to Peter.</p> <p>He likes pizza.</p>	<p> No</p> <p>I <b>do not</b> talk to Peter. (pleine) I <b>don't</b> talk to Peter. (contractée)</p> <p>He <b>does not</b> like pizza. (pleine) He <b>doesn't</b> like pizza. (contractée)</p>		

ALLEMAND																																		
Point matière pour l'enseignant	Les déterminants articles																																	
<p>Tableau évolutif à compléter au fur et à mesure des apprentissages. Il continuera d'évoluer en secondaire.</p> <p><b>Les déterminants articles</b></p> <p><u>Article défini</u></p> <table border="1"> <tr> <td>P6</td> <td colspan="3">Singulier</td> <td>Pluriel</td> </tr> <tr> <td></td> <td>masculin</td> <td>féminin</td> <td>neutre</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nominatif</td> <td>der Mann</td> <td>die Frau</td> <td>das Kind</td> <td>die Kinder</td> </tr> </table> <p><u>Article indéfini</u></p> <table border="1"> <tr> <td>P6</td> <td colspan="3">Singulier</td> </tr> <tr> <td></td> <td>masculin</td> <td>féminin</td> <td>neutre</td> </tr> <tr> <td>Nominatif</td> <td>ein Mann</td> <td>eine Frau</td> <td>ein Kind</td> </tr> </table>	P6	Singulier			Pluriel		masculin	féminin	neutre		Nominatif	der Mann	die Frau	das Kind	die Kinder	P6	Singulier				masculin	féminin	neutre	Nominatif	ein Mann	eine Frau	ein Kind	<p>Exerçons-nous à reconnaître les déterminants articles à l'oral. Indique le numéro du groupe nominal dans le bon ensemble.</p> <p>Ex. : Singulier</p> <table border="1"> <tr> <td>Masculin</td> <td>Féminin</td> <td>Neutre</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3,4</td> <td>2</td> </tr> </table> <p>1. der Mann 2. das Kaninchen 3. die Frau 4. die Schule</p>	Masculin	Féminin	Neutre	1	3,4	2
P6	Singulier			Pluriel																														
	masculin	féminin	neutre																															
Nominatif	der Mann	die Frau	das Kind	die Kinder																														
P6	Singulier																																	
	masculin	féminin	neutre																															
Nominatif	ein Mann	eine Frau	ein Kind																															
Masculin	Féminin	Neutre																																
1	3,4	2																																

1. [Introduction générale - Structure des pages grammaticales - p. 39]

## 1.3 TERMINER LA CONSTRUCTION DU SENS DU MESSAGE

## 1.3.1 Finaliser la tâche d'écoute

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Vérifier les hypothèses.

## ATTENDUS

P5-P6

*Confronter les hypothèses au cadrage\* pour les valider et en retirer de l'information.*

*Vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)<sup>1</sup>.*

## 1.3.2 Ajuster son écoute

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Réviser les hypothèses.

## ATTENDU

P5-P6

*Reprendre la démarche à l'étape [1.1.1], [1.2.1] ou [1.2.2], si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 150).

## BALISES ET SENS

À cette étape, l'élève est invité à évaluer la qualité de son écoute et son degré de compréhension en exprimant ses forces et ses difficultés. Il pose un **regard distancié et réflexif** sur les démarches réalisées (hypothèses posées, informations récoltées) afin d'ajuster\* si besoin. Il peut dès lors **s'enrichir avec d'autres** en mutualisant les savoir-faire\* stratégiques gagnants mis en œuvre [VT 1].

Il compare les informations comprises, identifie celles jugées utiles, vraisemblables [FR 2.3.7] et utiles au regard de la tâche\*. Cette analyse permet à l'élève d'**améliorer la qualité de ses prochaines écoutes**.

Cette dernière phase peut également correspondre à un moment de réinvestissement, au cours duquel on retravaille les ressources lexicales qui ont fait défaut et/ou on vit des activités orales guidées ou semi-guidées pour lesquelles le support audio ou audiovisuel constitue un modèle. Réinvestir de cette manière répond à la dynamique de la perspective\* actionnelle qui invite à ce que **la langue soit au service de la tâche** : on apprend la langue quand on en a besoin pour agir.

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Finaliser la tâche d'écoute – Ajuster son écoute

#### CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE D'UNE VIDÉO [p. 125]

6. Reprendre à une étape précédente pour compléter la totalité de la carte d'identité du personnage



Vous allez maintenant pouvoir compléter la carte d'identité de Léa.

Avez-vous toutes les informations nécessaires ? Non ? Réécoutons alors la vidéo en nous concentrant sur tous les indices récoltés.

#### RESPECTER DES CONSIGNES ORALES [p. 125]

6. Vérifier la compréhension en réalisant l'autoportrait en respectant l'ensemble des consignes



Réalise maintenant ton autoportrait.

Es-tu en mesure de tout réaliser ? Compare ton dessin à l'œuvre originale.

Quel degré d'écoute te donnerais-tu sur le baromètre [VT 2] ? Quel est ton degré de compréhension ?

Écouter la chanson (sans la vidéo) afin de confronter les découvertes au cadrage\*



De Bonski's. (2024).  
Ik Ben, Jij Bent (Youtube).

Nous avons identifié les mots clés et je vous ai mimé les phrases plus complexes.

Quelles informations retenez-vous ?

De quoi parle cette chanson ?

Reprendre à une étape précédente pour affiner la compréhension



Nous venons d'écouter une annonce de gare mais nous n'avons pas compris toutes les informations.

Réécoutons en nous reconcentrant sur les mots que l'on pourrait connaître [1.2.2].

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

#### Le baromètre de l'écoute

Je me positionne et je justifie ma position.

Je n'ai pas su réaliser la tâche.



J'ai su réaliser la tâche !

### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Comme au cours de Français, un travail peut se faire autour de la vraisemblance des informations recueillies [FR 2.3.7] mais aussi sur l'évaluation\* de l'écoute. Cette évaluation peut porter sur la qualité de l'écoute : ai-je bien écouté ? ai-je été attentif ? (baromètre de l'écoute [FR 2.8.1]) mais également sur l'atteinte du but assigné, de l'objectif fixé [1.1.1]. Ai-je tout compris ? Suis-je capable de reformuler en français ce que j'ai entendu ? Ai-je compris les idées essentielles ? (le tableau « Ai-je bien écouté ? » [FR 2.8.1]).

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter la compréhension du message ;
- déterminer les stratégies d'écoute qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche du même type.

## **2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION**

## **3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION**

---

**INTRODUCTION.....141**

## INTRODUCTION

### L'EXPRESSION ORALE AU COURS DE LANGUES MODERNES

L'Expression orale est la capacité à communiquer des idées, des pensées, des sentiments... par la parole (voix, son, articulation, prononciation, débit, intonation) avec un soutien non verbal (les pauses, les silences, les sourires, les moues, les regards, les mimiques, les gestes).

Par définition, communiquer oralement, c'est parler **AVEC quelqu'un À PROPOS de quelque chose**. Dans la vie réelle, les situations\* de communication orale sont en grande majorité des situations dans lesquelles l'interaction est présente. En effet, même lors d'une présentation face à un public, nous sommes en interaction avec ce dernier par l'attention que nous portons à ses réactions pour ajuster\* notre prise de parole.

En primaire, l'objectif prioritaire est de favoriser, développer et soutenir chez l'élève l'envie, le plaisir, l'audace de s'exprimer oralement dans une langue qu'il découvre, en respectant son stade de développement et avec le souci de stimuler sa créativité [VT 4]. L'outillage est nécessaire pour aider à la production.

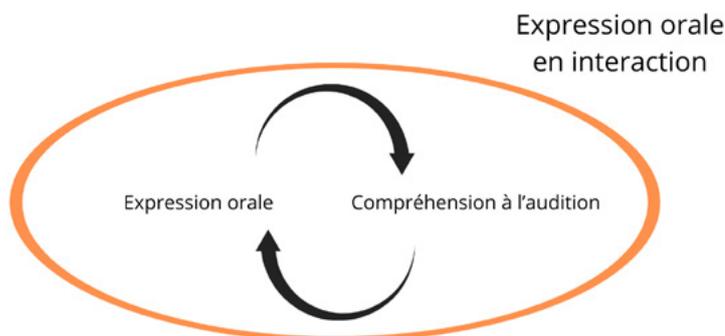
Dans le cadre du cours de Langues Modernes, on distingue l'**Expression orale en interaction** et l'**Expression orale sans interaction**, mais dans les deux cas, il s'agit de construire un message qui fait sens et de le produire oralement.

- **Expression orale sans interaction** : l'élève s'exprime « **en continu** ». S'il ne doit pas interagir avec l'autre, il doit néanmoins être attentif à la compréhension du message par l'autre et s'ajuster si besoin.

Prendre part au rituel de début/fin de cours, réciter une poésie ou une comptine, chanter une chanson, faire une présentation, sont des exemples de situations qui permettent ce type d'apprentissage.

L'utilisation des outils numériques (enregistrement) permet la possibilité d'un « brouillon de l'oral » pour s'autoévaluer et favoriser des ajustements, ce qui favorise la progression de chacun. Il faut veiller à ce que l'élève sache manipuler les outils numériques avant de les utiliser au cours de Langues. Ces apprentissages sont faits dans le cadre du volet numérique de la FMTTN dès la troisième primaire.

- **Expression orale en interaction** : cet apprentissage se fera, au même titre que les autres, de manière progressive et spiralaire. L'élève, tantôt locuteur, tantôt interlocuteur, interagit. Il fait appel à sa capacité de comprendre l'autre et de prendre la parole : l'Expression orale et la Compréhension à l'audition sont en interaction directe.



L'élève se frotte à des problèmes de communication et apprend à les gérer en faisant appel aux savoir-faire\* stratégiques. Il est dans l'intercompréhension\* : comprendre et se faire comprendre avec le bagage linguistique disponible.

Les interactions sociales de la vie de classe et d'école, les jeux de société simples, les jeux de rôles, saynètes, les résolutions de problèmes sont des exemples de situations qui permettent ce type d'apprentissage.

Il est néanmoins indispensable d'organiser occasionnellement des interactions réelles avec un ou des locuteur(s) de la langue apprise. Les connexions avec le monde extérieur, les excursions, l'invitation d'un locuteur de la langue au cours sont des exemples possibles.

- **La structuration** des apprentissages est indispensable : elle permet à l'élève de prendre conscience\* de ce qu'il apprend, de fixer le lexique et dès lors de se voir avancer dans ses compétences communicatives [VT 3].

Pour le développement de ces apprentissages, il faut veiller aux **conditions de prise de parole**. Soulignons deux difficultés principales à gérer pour apprendre dans un climat serein, tant pour l'élève que pour l'enseignant :

- **Le facteur bruit** est inévitable. En discuter avec les élèves et mettre en place des **processus** et des règles de fonctionnement permettant l'Expression orale sont donc nécessaires [Introduction générale]. La mise en place d'un baromètre du bruit, d'une organisation du temps de parole, de signaux sonores, de rituels, etc. permet une ambiance de classe propice au travail.
- **La prise de parole de chacun** est un défi à relever. Il importe de varier et d'organiser des prises de parole en grand groupe, en sous-groupe et en individuel. L'autonomie est à favoriser. S'il n'est pas nécessaire que l'enseignant entende chaque élève dans chaque prise de parole, il est indispensable que tous les élèves puissent avoir un temps équivalent de production orale.

Comme pour l'écoute, l'utilisation des outils numériques est un levier permettant de favoriser la mise en action de chacun.

L'Expression orale se travaille dans la perspective\* actionnelle autant que possible et donc, dans des situations authentiques.

Néanmoins, pour favoriser l'évolution des élèves dans la langue, il faut aussi, en juste proportion et au cœur d'une situation porteuse de sens, travailler certains aspects propres à la langue\* cible. **Un apprentissage explicite de la prosodie\*** permet à l'élève de prendre conscience\* des aspects accentuels de la langue et l'outil dans l'acquisition d'une prononciation correcte. Certains exercices de systématisation permettent aussi d'ancrer l'apprentissage.





## 2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION

---

<b>CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION.....</b>	<b>145</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE.....</b>	<b>147</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....</b>	<b>148</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES.....</b>	<b>151</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À PARLER.....</b>	<b>152</b>
<b>2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de parler.....</b>	<b>152</b>
<b>2.1.1 Décoder la situation de communication.....</b>	<b>152</b>
<b>2.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation                 de communication.....</b>	<b>152</b>
<b>ÉTAPE 2 : PRODUIRE UN MESSAGE.....</b>	<b>154</b>
<b>2.2 Produire un message oral en continu.....</b>	<b>154</b>
<b>2.2.1 Construire le message.....</b>	<b>154</b>
<b>2.2.2 Produire le message en l'ajustant.....</b>	<b>160</b>

## CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION<sup>1</sup>

Au niveau de la forme	P6	Production très courte ( <b>6 ou 7</b> informations différentes) et simple, <b>constituée de phrases simples juxtaposées</b>
	P5-P6	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication
	P5	Production très courte ( <b>5 ou 6</b> informations différentes) et simple
Au niveau du contenu	P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhensible par un destinataire attentif et coopératif</li> <li>• Pertinent par rapport au contexte</li> <li>• Qui traduit la ou les intentions de communication</li> <li>• Prévisible</li> </ul>
Sphère	P6	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)
	P5-P6	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'élève, aux intérêts de l'élève et à son quotidien
	P5	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)
Au niveau de la langue	P5-P6	<p><i>Lexique :</i></p> <p>Usage correct d'un répertoire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mots de base, de mots internationalement partagés et</li> <li>• d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée</li> </ul> <p><i>Grammaire :</i></p> <p>Utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées</p> <p><i>Étendue grammaticale:</i> outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur relative à cette notion ne pénalise l'élève</p> <p><i>Prononciation, intonation et débit :</i></p> <p>Prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératif</p> <p>Intonation adéquate, au service de l'intention communicative</p> <p>Débit lent et de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer des mots moins familiers</p> <p><i>Correction sociolinguistique :</i></p> <p>Utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires</p>

1. Pour le champ « Expression orale sans interaction », les éléments en italique sont issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 134-137).

Tolérance à l'erreur	P5-P6	<p>Quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire</p> <p>De nombreuses pauses pour permettre de chercher ses mots, pour prononcer des mots moins familiers</p>
Modalités	P5-P6	<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'exprime seul             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ devant une personne ou</li> <li>▫ devant un groupe et/ou</li> <li>▫ sous la forme d'un enregistrement audio (visuel)</li> </ul> </li> <li>• S'exprime de manière relativement spontanée et sommaire</li> <li>• S'appuie sur un support visuel (ex.: illustrations, posters) qui peut contenir quelques éléments textuels (ex.: mots clés, titre)</li> <li>• Dispose en classe d'un temps de préparation pour l'élaboration de son support visuel</li> </ul>

Exemples de message: [\[Annexe 4\]](#)



COMPÉTENCE

**C2 Expression orale sans interaction (EOSI) P6**

Intention de communication :

- Parler pour informer.
- Parler pour faire agir.



**C2 Expression orale sans interaction (EOSI) P5**

Intention de communication :

- Parler pour informer.

ATTENDUS

P6

Production orale très courte et simple :

- pour informer **et/ou pour faire agir** ;
- constituée **essentiellement de phrases simples juxtaposées**.

Cette production orale : respecte les caractéristiques reprises pour le niveau et l'année visés [**Caractéristiques d'une production en Expression orale sans interaction - p. 145**].

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

P5

Production orale très courte et simple :

- pour informer ;
- constituée **de mots isolés, d'énoncés très courts, juxtaposés (généralement d'expressions idiomatiques et/ou routinisées)**.

Cette production orale : respecte les caractéristiques reprises pour le niveau et l'année visés [**Caractéristiques d'une production en Expression orale sans interaction - p. 145**].

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

**PRODUIRE DES ENREGISTREMENTS AUDIO POUR COMMENTER UN MONTAGE PHOTO**



**COMPÉTENCE**

**C2 Expression orale sans interaction (EOSI)**  
Parler pour informer.

**ATTENDUS**

**P6**

Production orale très courte et simple :

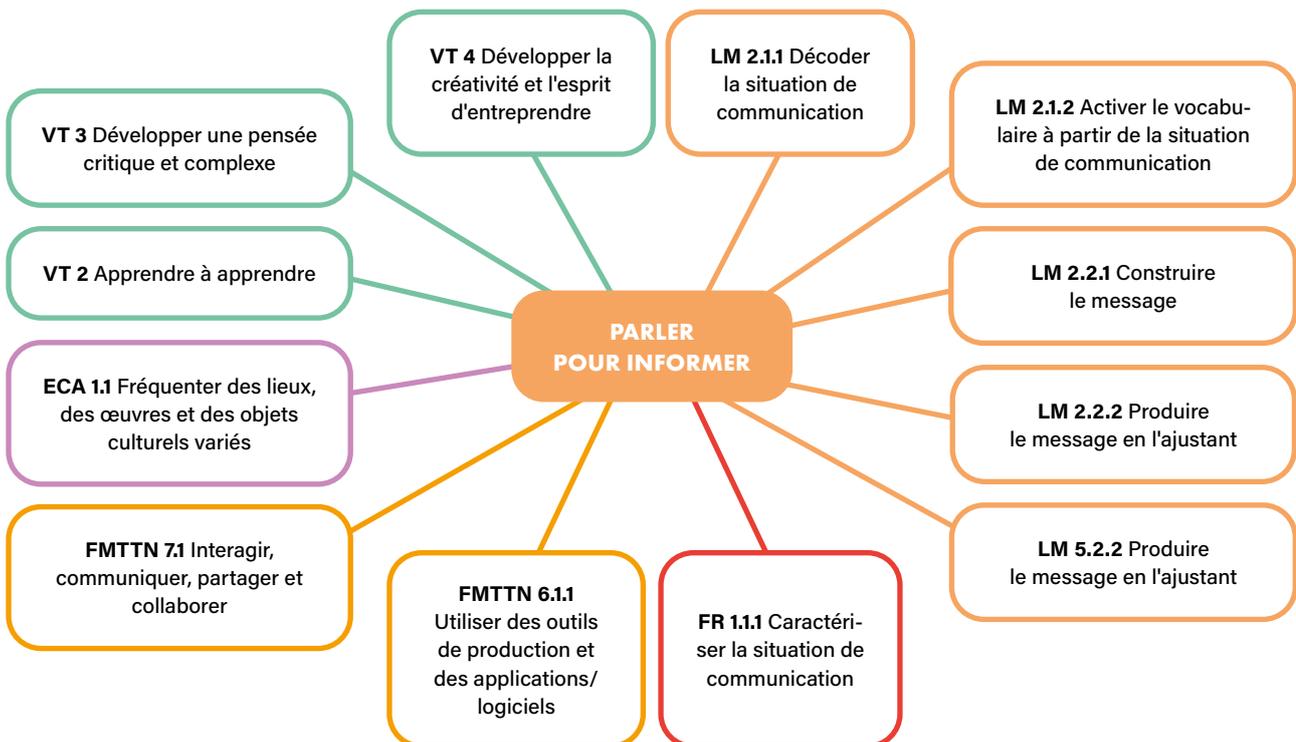
- pour informer ;
- constituée essentiellement de phrases simples juxtaposées.

**[Caractéristiques d'une production en Expression orale sans interaction - p. 145]**

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

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Prononcer correctement les mots.	Proposer un référentiel* des sons.
Gérer le niveau sonore en classe pour permettre la concentration nécessaire à la production.	Mettre en place un baromètre de bruit pour le cours de langue.
Adapter son comportement à la situation* de communication.	Identifier les facteurs verbaux et non verbaux judicieux ou parasites dans la situation de communication pour favoriser la compréhension du message.

**Éléments mobilisés lors de l'activité proposée**



**Mise en situation**

Nous avons découvert la semaine dernière la capsule vidéo concernant le folklore local de nos correspondants en néerlandais.

**[C1: écouter un message pour prendre conscience\* de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures]**

À notre tour de leur présenter le nôtre. Réalisons un montage photos commenté au départ des photos prises lors de notre visite au musée du Masque **[ECA 1.1]**.

**Déroulement**

<p><b>Étape 1: préparer le travail collectivement</b></p>	<p><b>Étape 2: rechercher et réactiver le vocabulaire nécessaire à la production</b></p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sélectionner les photos à décrire.</li> <li>• Pour chaque photo, lister quelques éléments en français qui pourraient être abordés en observant les photos. <b>[FR 1.1.1]</b></li> <li>• Citer et écrire ceux que l'on connaît déjà de mémoire dans la langue* cible <b>[2.1.2 - 5.2.2]</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réactiver les mots et expressions découverts lors de l'écoute de la présentation des correspondants.</li> <li>• Identifier les mots qui pourraient servir pour la description des photos <b>[2.1.1]</b> <b>[VT 2]</b>.</li> <li>• Répéter les mots tous ensemble et vérifier qu'ils sont compris.</li> </ul> <p><i>Mask</i> <i>Folklore</i> <i>Party</i> <i>Disguise</i> <i>Confetti</i> <i>Trumpet</i> <i>Carnival</i> ...</p>
<p><b>Étape 3: construire le message en duo autour d'une photo choisie</b></p>	<p><b>Étape 4: vérifier le contenu, améliorer la production et s'enregistrer <b>[2.2.2]</b></b> </p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• En duo, construire oralement le message à l'aide de phrases modèles données <b>[2.2.1]</b> <b>[VT 3 - 4]</b>.</li> <li>• Écrire quelques mots-clés pour s'aider.</li> <li>• Répéter plusieurs fois toujours en duo pour exercer la prononciation et l'intonation <b>[2.2.1]</b>.</li> <li>• S'enregistrer (brouillon).</li> </ul> <p>• In the picture we see... • The main character is...</p>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter l'enregistrement et améliorer et/ou simplifier le texte... (focus débit, son, vocabulaire, prononciation, intonation) avec l'aide de l'enseignant <b>[VT 2]</b>.</li> <li>• S'enregistrer <b>[2.2.2]</b>.</li> <li>• Réaliser un montage vidéo (photos + audio) <b>[FMTTN 6.1.1]</b>.</li> <li>• Partager le montage aux correspondants <b>[FMTTN 7.1]</b>.</li> </ul>



**Prolongements possibles**

- Réaliser une exposition en réutilisant les commentaires créés (ex.: QR code)
- S'ouvrir aux coutumes d'autres pays du monde (en partant de l'identité de certains élèves)

**Autre idée d'activité de mise en lien**

- Décrire ses activités préférées





## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Expression orale sans interaction [pp. 153, 155, 158, 159, 161].

		 <b>Titre : DÉCRIRE SA CHAMBRE</b>	 <b>Titre : CRÉER UN CHATTERPIX</b>
<b>Étape 1 Se préparer à parler</b>	<b>2.1.1</b>	1. Identifier le but de la leçon et lister les mots utiles	1. Identifier les informations essentielles dans la consigne avant de produire
	<b>2.2.1 (1/2)</b>	2. Préparer un support de présentation en sélectionnant les informations essentielles	2. Citer les expressions connues qui pourraient être utilisées
<b>Étape 2 Produire un message</b>	<b>2.2.1 (2/2)</b>	3. Construire quelques phrases oralement pour mettre l'accent sur la conjugaison du verbe « to be »	3. Construire son message individuellement à l'aide des verbes connus
	<b>2.2.2</b>	4. Présenter sa chambre face à la classe à l'aide du support	4. Enregistrer la piste sonore

## 2.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE PARLER

## 2.1.1 Décoder la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA PRODUCTION ORALE

→ Planifier.

## ATTENDUS

P5-P6

Identifier les informations essentielles dans la consigne :

- *se forger une représentation\* mentale de la production attendue;*
- *envisager les informations à communiquer;*
- *prendre en compte le destinataire du message<sup>1</sup>.*

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

- *sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées.*

## 2.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

## SAVOIR LEXICAL

✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P5-P6

Citer des mots en lien avec un (sous-)champ\* thématique/une fonction langagière.

Associer des mots ou expressions à un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAL

→ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

Classer/catégoriser des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.

Relier le signifiant\* et le signifié\*.

## Champs thématiques ([Annexe 2] pour les détails)

P5	P5-P6	P6
3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 8. Enseignement et apprentissage	1. Caractérisation des personnes 2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 9. Achats et services 10. Nourriture et boissons 12. Division du temps	5. Transports, déplacements et voyages 7. Santé et bien-être 11. Météo et climat

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 138).

### BALISES ET SENS



L'oral est souvent considéré comme une compétence fondamentale pour communiquer dans une langue étrangère, mais il est aussi complexe et exigeant à maîtriser. Il nécessite de prendre en compte la variation situationnelle et contextuelle, ainsi que les aspects phonétiques, lexicaux, grammaticaux et pragmatiques de la langue. Selon Ravazzolo (2022), pour structurer l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de langue, il faut **proposer des activités variées et adaptées**, qui favorisent l'interaction, l'expression et la compréhension orales.

Cette 1<sup>re</sup> étape est celle de l'analyse de la **situation\* de communication**, de la préparation de la prise de parole. L'enseignant propose des activités qui amènent l'élève à identifier son interlocuteur et la raison de communiquer avec lui avant de rentrer dans le contenu en tant que tel. Il stimule l'**intérêt**, fait réfléchir au registre\* de langue à utiliser, aux formules de politesse appropriées, aux conventions de la communication à respecter. Il invite à **collecter les informations** à communiquer, à activer les outils nécessaires à leur mise en mots et à organiser les informations. À partir du travail d'analyse de la situation de communication (contexte\* et tâche\*), **l'élève anticipe donc son discours** [VT 4] [Introduction générale p. 193].



### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Décoder la situation de communication – Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

##### DÉCRIRE SA CHAMBRE [p. 151]

##### 1. Identifier le but de la leçon et lister les mots utiles [VT 4]

*Nous avons découvert le vocabulaire du mobilier et des pièces de la maison dans la présentation de Liam [LM 1] À vous maintenant de présenter votre chambre.*

*Vous devrez dire 5 ou 6 phrases simples qui décrivent le lieu. Vous pouvez pour la prochaine fois, si vous le souhaitez apporter des photos de votre chambre.*

Que devez-vous faire ?

Listez oralement tous les mots qui pourraient vous être utiles pour présenter votre chambre que vous connaissez déjà.

Dans quelle partie du référentiel\* pourrais-tu en trouver d'autres ?

##### CRÉER UN CHATTERPIX [p. 151]

##### 1. Identifier les informations essentielles dans la consigne avant de produire



*En amont, les élèves ont découvert plusieurs Chatterpix et ont pu dégager des phrases modèles.*

Tu vas réaliser un Chatterpix pour la fête de la personne que tu aimes dans la langue\* cible. Tu dois produire 2 – 3 phrases qui qualifient la personne choisie et qui correspondent aux dessins réalisés. À qui t'adresses-tu ? Que dois-tu faire ?

##### Identifier les mots ou expressions nécessaires à la réalisation d'un tutoriel de bricolage simple



Vous allez créer un tutoriel de bricolage de Noël pour les 2<sup>e</sup> primaires. Ils le découvriront dans le cadre de l'Éveil\* aux Langues.

Citez les mots ou expressions simples dont vous avez besoin pour créer cela.

##### Envisager les informations à communiquer avant de parler



Tu vas devoir présenter ton autoportrait en « Nature morte » [ECA 1.1] fait avec des objets qui te représentent.

Quelles phrases modèles pourrais-tu réutiliser pour cette production ? Qu'est-il important de pouvoir dire ?

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Lorsque je planifie ce que je vais dire :

- je cherche les mots et expressions dans ma mémoire ;
- j'utilise mon dictionnaire ou un traducteur ;
- je demande de l'aide à d'autres ;
- je prends le temps de m'entraîner et si nécessaire de mémoriser.



#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'apprentissage de l'analyse de la situation de communication est identique à celui du Français. Il peut être intéressant de collaborer avec le titulaire afin d'utiliser des outils et des structurations communes [FR 1.1.1]. Cela permettra à l'élève de comprendre, d'exploiter et de s'appuyer sur l'interdépendance\* entre les langues.



### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- mettre en place des stratégies de planification qui pourront être réinvesties lors de chaque tâche d'expression orale.

1. Un chatterpix est une application qui permet de faire parler une image ou une photo en ajoutant du son et une bouche animée. Exemple: Duck Duck Moose, LLC. (s.d.). *ChatterPix Kids* [Application]. Consulté le 29 mars 2024 sur <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duckduckmoosedesign.cpkids&hl=fr&gl=US>

2. Insister sur la bienveillance lors des présentations. Si cela risque de poser problème, adapter la consigne: présenter sa chambre de rêve par exemple.

## 2.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN CONTINU

## 2.2.1 Construire le message (1/2)

## SAVOIR LEXICAL

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P5-P6

Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.
- Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

Sélectionner les mots et expressions adéquats **en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.**  
Utiliser les mots et expressions adéquats **en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.**

SAVOIR-FAIRE D'ORALISATION  
(EN PRODUCTION)

- Prononciation.

P5-P6

Prononcer correctement une expression ou un mot appris.

- Intonation.

P5-P6

Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

### BALISES ET SENS

Cette étape de construction du message peut prendre beaucoup de temps et mérite un soin particulier. Il s'agit **d'outiller les élèves au niveau linguistique pour construire sa communication**. L'aide apportée peut être aussi bien une **procédure\* coopérative**, qu'une **liste des mots et expressions** nécessaires, qu'un **modèle préconstruit** que l'élève reproduit.

L'élève est donc parfois seul face à la tâche\*, en duo, en groupe ou en collectif.

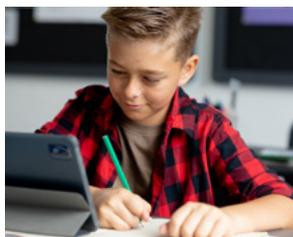
La variété des situations et des aides apportées permet à l'élève de **gagner en confiance dans sa capacité à construire son message** dans la langue\* cible [VT 1]. Il s'agit bien ici de permettre à l'élève de comprendre « **comment faire ?** » alors que, lors de l'étape 1, il était plutôt dans le « **quoi faire** ». L'objectif est bien entendu de **viser l'autonomie** dans la construction du message. En début d'apprentissage il est nécessaire de prévoir, en amont dans la réflexion pédagogique, un outillage pour soutenir l'élève dans sa construction du message.

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Construire le message

##### DÉCRIRE SA CHAMBRE [p. 151] 🛠️

#### 2. Préparer un support de présentation en sélectionnant les informations essentielles



Quels sont les points importants à aborder lors de ta présentation ? Quelles images pourraient t'aider dans ta présentation ?

Sélectionne les mots et expressions majeurs qui t'aideront lorsque tu te présenteras.

##### CRÉER UN CHATTERPIX [p. 151] 🛠️

#### 2. Citer les expressions connues qui pourraient être utilisées

My dad is...

My mum loves...

My best friend is...

Recherche dans les phrases modèles celles qui pourraient correspondre à ce que tu veux dire.

Entraîne-toi avec ton voisin à prononcer les différentes phrases en les complétant.

#### Enregistrer avec expression une carte de vœux numérique 📱



Merry Christmas!

Pour réaliser ta carte de vœux, tu dois prononcer la phrase de manière exclamative.

Entraînons-nous tous ensemble.

Enregistre maintenant ta carte.

#### Exercer le vocabulaire (sens et prononciation) grâce à un jeu collectif



Ik spring!

Vous allez chacun à votre tour faire un mouvement et dire ce que vous êtes en train de faire dans la langue cible.

L'ensemble du groupe vous imitera ensuite.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Phrases modèles - Les fêtes

I wish you a ... Merry Christmas 🎄  
 ... Happy Birthday 🎂  
 ... Happy Newyear 🗓️  
 ... Happy holidays 🎉

#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'école fait partie du contexte\* social de l'élève. Lier les sujets travaillés aux réalités du quotidien de l'élève (créer une capsule audio pour les autres classes sur un sujet découvert, présenter un objet, un lieu, une personne que l'on apprécie, raconter une histoire aux plus jeunes dans le cadre de l'Éveil\* aux Langues...) leur permet de parler de choses qu'ils connaissent déjà en français et donc de construire des productions plus riches en Langues Modernes.

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante ;
- s'appuyer sur des modèles (des supports visuels schématiques) pour progresser.

## 2.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN CONTINU

2.2.1 Construire le message (2/2)<sup>1</sup>

## SAVOIR-FAIRE GRAMMATICaux

- Le groupe nominal.
- Le groupe verbal.
- La phrase.  
(détails par langue ci-après)

## ATTENDUS

P6

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

- placer l'élément correctement dans un message ;
- former correctement en production.

P5-P6

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

- utiliser à bon escient l'élément dans un message.

## [Annexe 5 : Tableau des savoirs et des savoir-faire grammaticaux]

NÉERLANDAIS		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs (<i>mijn, je, uw, zijn, haar</i>).</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La place de l'adjectif épithète.</li> <li>• Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de <i>hen</i> et <i>hun</i>).</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'OTT: <i>hebben</i> et <i>zijn</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rejet du verbe à l'infinitif.</li> <li>• L'OTT:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;</li> <li>▫ les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li>• Impératif (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative (<i>niet/geen</i>).</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

1. En Expression orale sans interaction, les élèves utilisent des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées [Caractéristiques d'une production en Expression orale sans interaction – p. 145].

## 2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION

ANGLAIS		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pronoms personnels sujets.</li> <li>Les déterminants possessifs.</li> <li>Les déterminants démonstratifs.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'adjectif épithète : place et invariabilité.</li> <li>Les pronoms personnels compléments.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Present simple</i>: formes pleines ou contractées de <i>to have/have got</i> et <i>to be</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Present simple</i>: les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.</li> <li><i>Imperative</i>: formes affirmative et négative (formes contractées).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative.</li> <li>L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La phrase simple affirmative.</li> <li>La phrase simple négative.</li> <li>La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

ALLEMAND		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pronoms personnels sujets.</li> <li>Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, ihr, ihr, sein</i> (nominatif).</li> <li>Les déterminants démonstratifs.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les déclinaisons : le nominatif.</li> <li>Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> <li>articles indéfinis : <i>(k)ein</i> (nominatif);</li> <li>articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif).</li> </ul> </li> <li>La place de l'adjectif épithète.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Präsens</i>: <i>haben</i> et <i>sein</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le rejet du verbe à l'infinifit.</li> <li><i>Präsens</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>formes régulières et irrégulières;</li> <li>les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li><i>Imperativ</i> (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, forme polie).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La phrase simple affirmative.</li> <li>La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>).</li> <li>La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

## BALISES ET SENS

Il est conseillé, à ce stade de l'apprentissage, de fournir à l'élève **des phrases modèles** sur lesquelles il peut se baser pour produire : compléter les phrases en choisissant parmi plusieurs propositions (QCM); compléter des phrases lacunaires à l'aide de mots connus, découverts ou recherchés... Le choix des mots manquants peut se faire à partir des différents points grammaticaux (et lexicaux) à aborder (formes verbales, pronoms personnels...). Il faut, cependant être vigilant : avoir uniquement recours aux phrases modèles en tant que « drill mécanique » semble peu efficace si la compréhension de la règle grammaticale n'est pas maîtrisée. (Suite en [3.2.1 (2/2)])

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

## Construire le message [VT 4]

## DÉCRIRE SA CHAMBRE [p. 151]

## 3. Construire quelques phrases oralement pour mettre l'accent sur la conjugaison du verbe « to be »

« My ... is ... »

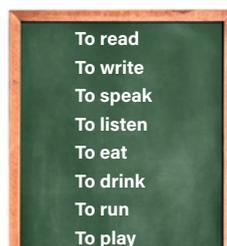
« My bed is next to the door. »

Vous venez d'écouter le modelage<sup>1</sup> de présentation de ma chambre. La phrase modèle utilisée est « My... is... ».

Réfléchissez à une phrase à partir de ce modèle. Vous la direz oralement devant la classe.

## CRÉER UN CHATTERPIX [p. 151]

## 3. Construire son message individuellement à l'aide des verbes connus



Pour vous aider à créer votre chatterpix, revoyons la structure d'une phrase de base. De quoi se compose-t-elle ?

Voici quelques verbes déjà découverts. Choisissez-en chacun un et créez une phrase oralement.

## Introduire des phrases négatives dans les productions orales

« Ik heb een kat, maar geen hond »

Tu vas devoir te présenter. Pendant ta présentation, pense à parler d'une chose que tu as et d'une que tu n'as pas.

Souviens-toi, quel mot utilise-t-on pour dire qu'on n'a pas quelque chose ? Oui, j'utilise « geen ».

## Donner des consignes en utilisant l'impératif pour construire une chorégraphie

« Hebe deinen rechten Arm »  
« Beuge deine Knie »



Nous allons inventer une chorégraphie [ECA 3.2 (3/3)] pour la fête de l'école. Chacun invente un pas et l'explique aux autres sous forme de consigne. Quel mode allez-vous utiliser ? Pourquoi ? Comment forme-t-on une phrase à l'impératif ?

## Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

## Lien avec le français

## L'impératif : généralités

- J'utilise l'impératif lorsque je veux marquer l'injonction : donner un conseil, une consigne, un ordre...
- C'est le verbe conjugué qui m'indique implicitement le sujet visé.
- J'utilise parfois un point d'exclamation (sauf en anglais).

Ex. : Français : Lève la main gauche ! Néerlandais : Steek je linkerhand omhoog !  
Allemand : Hebe deine linke Hand ! Anglais : Raise left hand.

## Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Il importe de faire comprendre à l'élève que la construction d'une phrase simple qu'elle soit en français ou dans la langue<sup>2</sup> cible se construit autour d'un sujet (de qui on parle) et d'un verbe (ce que l'on en dit) même si l'ordre des mots peut parfois varier selon la langue. Il est à noter que l'on ne parle plus de groupe verbal au cours de Français [FR 3.6.2], mais bien de prédicat.

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- s'approprier des ressources linguistiques de base pour produire un message oral et augmenter ainsi progressivement la qualité linguistique de sa production.

1. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite : <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>

## 2. EXPRESSION ORALE SANS INTERACTION

### Quelques pistes de fixation<sup>1</sup>

Ces activités peuvent être menées à plusieurs moments de l'apprentissage. Elles travaillent certains points grammaticaux spécifiques par langue.

Ils sont travaillés au sein de chaque compétence en fonction de celle-ci (ex. : à l'oral en Expression orale) mais peuvent être réinvestis dans toutes les compétences.

NÉERLANDAIS	
Point matière pour l'enseignant <sup>2</sup>	Les pronoms personnels sujet
	 <p>Nous avons regardé la vidéo. Par groupe de 4, entraînez-vous oralement à faire comme Sofie.</p> <p>Transformez la phrase « Ik ben Sofie » pour qu'elle corresponde aux personnes à qui vous parlez. Commencez par parler de vous. « Ik ben... », « Jij bent... », « Hij... »... faites l'exercice chacun à votre tour.</p> <p>Inventez chacun une phrase avec le verbe « avoir » – « hebben » en variant les personnes.</p>

ANGLAIS	
Point matière pour l'enseignant	L'adjectif épithète : place et invariabilité
<p><b>LES ADJECTIFS ÉPITHÈTES</b></p> <p>La place des adjectifs épithètes en anglais est systématiquement <b>avant le nom</b> qu'ils qualifient, contrairement au français où ils se placent souvent après.</p> <p>Par exemple: a <b>red</b> car (une voiture rouge), a <b>big</b> house (une grande maison), a <b>nice</b> person (une personne gentille).</p> <p><b>EN ANGLAIS, LES ADJECTIFS ÉPITHÈTES SONT INVARIABLES</b></p>	<p>PRÉSENTER UN EXPOSÉ GUIDÉ 🧩</p> <p>Avant de produire ton texte final, que pourrais-tu utiliser comme mots pour donner des précisions supplémentaires ?</p> <p>Cite les adjectifs que tu connais en français. Où se placent-ils en français par rapport au nom ? En anglais, ils sont toujours avant le nom. On dira : « a red car » pour dire « une voiture rouge ». L'adjectif épithète est placé avant le nom.</p> <p>Ajoute des adjectifs épithètes dans ta production orale pour donner davantage de détails.</p>

ALLEMAND	
Point matière pour l'enseignant	Imperativ
<p><u>L'impératif :</u></p> <p><b>À la 2<sup>e</sup> personne du singulier</b>, on le forme <b>habituellement</b> en prenant le radical de l'infinif.</p> <p>Ex. : Sein (être) → Sei ehrlich! (Sois honnête !)</p> <p>⚠ Certains verbes changent de voyelle.</p> <p>Ex. : <b>G</b>eben (donner) → <b>G</b>ib! (Donne !)</p> <p><b>À la 2<sup>e</sup> personne du pluriel</b>, on forme l'impératif en prenant le verbe à l'indicatif présent sans son pronom personnel.</p> <p>Ex. : Seid ehrlich! (Soyez honnêtes)</p> <p><b>À la forme polie</b>, on le forme en prenant l'infinif et le pronom personnel « Sie ».</p> <p>Ex. : Trinken Sie! (Buvez)</p>	<p>Pour nous exercer à construire l'impératif, jouons à « Jacques a dit ».</p> <p>Vous allez chacun formuler un ordre à un autre élève. Vous pouvez vous inspirer des règles de vie de la classe par exemple.</p> <p>Quelques exemples :</p> <p style="text-align: center;">Schließe die Tür! Bleib sitzen!</p> <p style="text-align: center;">Steh auf! Gehe ruhig! Wirf deine Papiere in den Mülleimer!</p>

1. [Introduction générale - Structure des pages grammaticales - p. 39]

## 2.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN CONTINU

## 2.2.2 Produire le message en l'ajustant

## SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUES

→ Exécuter.

→ S'assurer de la compréhension de l'interlocuteur.

→ Remédier aux éventuelles incompréhensions.

ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

*S'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs.  
Prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles.  
Le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message.  
Trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue\* cible) et/ou non verbales dont on dispose.*

P5-P6

*Le cas échéant, vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message.  
Répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension.*

P5-P6

*Associer le non-verbal au sens du verbal voire l'écrit à la parole.  
Faire appel à un mot internationalement partagé.  
Répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 139).

### BALISES ET SENS

Attirons l'attention sur deux leviers pour favoriser l'apprentissage en expression orale :

- d'une part, **le statut de l'erreur**. L'objectif du cours de Langues Modernes est d'amener l'élève à oser communiquer et à utiliser la langue sans crainte de commettre une erreur ou de mal prononcer l'un ou l'autre son. Apprendre une langue en émettant directement des messages parfaitement construits est impossible. Le cours de Langue est donc un lieu sécurisant, un laboratoire où l'élève pourra, avant tout, faire preuve d'audace [VT 1-4].
- d'autre part, la nécessité de **viser le progrès de l'élève** en mettant en lumière ses forces et ses points d'amélioration. On apprend mieux de ses erreurs lorsque l'on en est conscient. Les recherches montrent que l'élève souhaite être corrigé pour progresser [VT 2] dans un climat bienveillant.

Comme dans l'oral en interaction, la rétroaction par les pairs sur base de critères\* définis, la rétroaction corrective par l'enseignant (reformulation ou correction explicite) ou l'autoévaluation sont des dispositifs à favoriser.

C'est dans l'équilibre de ces deux leviers que l'élève peut produire le message en l'ajustant.

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Produire le message en l'ajustant

##### DÉCRIRE SA CHAMBRE [p. 151]

#### 4. Présenter sa chambre face à la classe à l'aide du support



Présente ta chambre. Aide-toi de ton support. Si tu as un trou de mémoire, n'hésite pas à utiliser des mots qui ressemblent au français ou des synonymes.

Que penses-tu de ta présentation ?

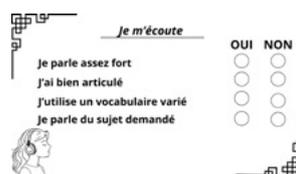
#### Oser prendre la parole dans la langue\* cible pour présenter une personne que l'on admire [VT 1]



Présente la personne choisie. Pourquoi as-tu choisi ton grand-père ? Fais-toi confiance ! L'important c'est d'oser parler en allemand. N'oublie pas que commettre des erreurs quand on apprend une langue, c'est normal.

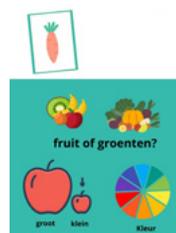
##### CRÉER UN CHATTERPIX [p. 151]

#### 4. Enregistrer la piste sonore



Enregistre ta production individuellement. Réécoute-toi et complète la grille d'autoévaluation. Quand tu te sens prêt, présente ta préparation à ton voisin.

#### Expliquer aux autres élèves, en quelques phrases simples, comment réaliser leur dessin



Tu as tiré une carte « aliment ». Fais-leur deviner ce dont il s'agit en quelques phrases. S'ils ne comprennent pas, aide-les en répétant et en utilisant le référentiel\* du TBI.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Quand je ne sais pas comment dire quelque chose



- Je fais **des gestes**
- Je cherche **un autre mot**
- Je retourne dans **les référentiels** des textes découverts

#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée [FR 1.3.1], connaître les démarches pour tenir compte des interlocuteurs, utiliser les paramètres du corps et de la voix [FR 1.7.2], adapter le volume et le débit de sa voix à son public sont des apprentissages réalisés en Français avec le titulaire et nécessaires pour s'exprimer, quelle que soit la langue. Proposer occasionnellement au titulaire d'écouter les élèves en prise de parole dans la langue\* cible valorise les apprentissages et leur donne une cohérence aux yeux des élèves [VT 2].

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- oser s'exprimer en accordant la priorité au contenu et à la fluidité par rapport aux erreurs (structures grammaticales, prononciation) en développant des stratégies de compensation (mimiques, gestes, paraphrases, reformulation);
- s'autocorriger grâce à l'enregistrement de ses productions ou à s'améliorer en intégrant le feedback de ses pairs et/ou de l'enseignant.

# 3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION

---

<b>CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE EN INTERACTION.....</b>	<b>163</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE.....</b>	<b>165</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....</b>	<b>166</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES.....</b>	<b>169</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À PARLER.....</b>	<b>170</b>
<b>3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de parler.....</b>	<b>170</b>
<b>3.1.1</b> Décoder la situation de communication.....	170
<b>3.1.2</b> Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication.....	170
<b>ÉTAPE 2 : PRODUIRE UN MESSAGE.....</b>	<b>172</b>
<b>3.2 Produire un message oral en interaction.....</b>	<b>172</b>
<b>3.2.1</b> Construire le message.....	172
<b>3.2.2</b> Produire le message en l'ajustant.....	178

# CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ORALE EN INTERACTION<sup>1</sup>

Au niveau de la forme	P6	Production très courte ( <b>6 ou 7 informations différentes</b> ) et simple, <b>constituée de phrases simples juxtaposées</b>
	P5-P6	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication
	P5	Production très courte ( <b>5 ou 6 informations différentes</b> ) et simple
Au niveau du contenu	P5-P6	En réponse à des questions prévisibles et routinisées Compréhensible par un destinataire attentif et coopératif Pertinent par rapport au contexte Qui traduit la ou les intentions de communication
Sphère	P6	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)
	P5-P6	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'élève, aux intérêts de l'élève et à son quotidien
	P5	<i>Étendue des sujets :</i> en lien avec le champ thématique à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)
Dynamique	P5-P6	L'élève participe aux échanges sans les animer L'interlocuteur, natif ou assimilé, <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement</li> <li>• se montre spontanément attentif et coopératif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal)</li> <li>• s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension</li> </ul>
Au niveau de la langue	P5-P6	<i>Lexique :</i> Usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mots de base, de mots internationalement partagés</li> <li>• d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée</li> </ul> <i>Grammaire :</i> Utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées Étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur relative à cette notion ne pénalise l'élève <i>Prononciation, intonation et débit :</i> Prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératif Intonation adéquate, au service de l'intention communicative Débit et de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers <i>Correction sociolinguistique :</i> Utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires

1. Pour le champ « Expression orale sans interaction », les éléments en italique sont issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 134-137).

<i>Tolérance à l'erreur</i>	<b>P5-P6</b>	<i>Quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire</i> <i>De nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers</i>
<i>Modalités</i>	<b>P5-P6</b>	<i>L'élève</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>s'exprime en face à face réel ou virtuel</i></li><li>• <i>s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire</i></li><li>• <i>est amené à s'exprimer sur un nombre restreint d'éléments</i></li><li>• <i>dispose en classe d'un temps de réflexion et de préparation</i></li></ul>

Exemples de message: **[Annexe 4]**

COMPÉTENCE

**C3 Expression orale en interaction (EOEI)**

Intention de communication :  
Parler en interaction pour s'informer et informer autrui.



Parler pour faire agir.

Parler en interaction pour (s')informer.

ATTENDUS

P6

Production orale très courte et simple :

- pour s'informer **et informer autrui et/ou faire agir** ;
- constituée **essentiellement de phrases simples juxtaposées**.

Cette production orale :

- prend la forme :
  - de réponses adéquates à des questions ;
  - de questions ;
  - d'injonctions ;
  - de formules de politesse et de salutations.

Cette production orale respecte les caractéristiques pour le niveau et l'année visée. **[Caractéristiques d'une production en Expression orale en interaction - p. 163]**

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

P5

Production orale très courte et simple

- pour (s')informer ;
- constituée **de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés (généralement d'expressions idiomatiques et/ou routinisées)**.

Cette production orale :

- prend la forme :
  - de réponses adéquates à des questions ;
  - de formules de politesse et de salutations.

Cette production orale respecte les caractéristiques pour le niveau et l'année visés. **[Caractéristiques d'une production en Expression orale en interaction - p. 163]**

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

S'INFORMER AU MAGASIN



COMPÉTENCE

**C3 Expression orale en interaction (EOEI)**

Parler en interaction pour s'informer et informer autrui.

ATTENDUS

P6

Production orale très courte et simple :

- pour s'informer **et informer autrui et/ou faire agir** ;
- constituée **essentiellement de phrases simples juxtaposées**.

Cette production orale :

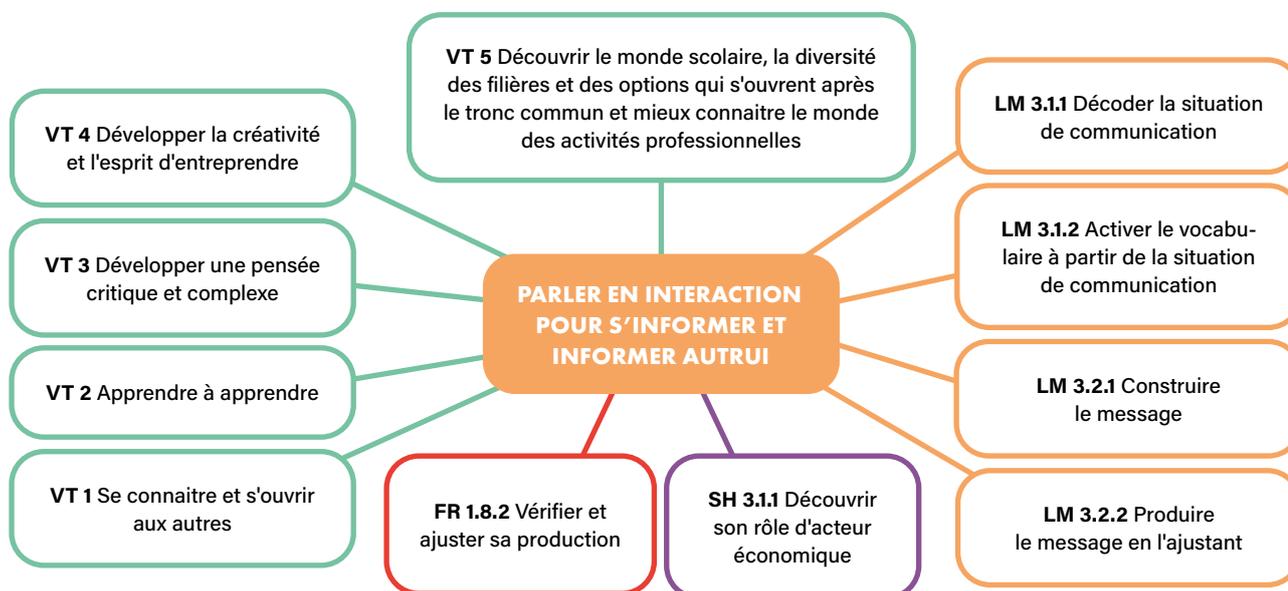
- prend la forme :
  - de réponses adéquates à des questions ;
  - de questions ;
  - d'injonctions ;
  - de formules de politesse et de salutations.

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

**[Caractéristiques d'une production en Expression orale en interaction - p. 163]**

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Gérer le niveau sonore en classe troublant la concentration.	Prévoir un baromètre du bruit.
Formuler des questions en autonomie.	Prévoir une tablette avec des pistes sonores et un casque pour que l'élève n'ait qu'à répéter. Renvoyer au référentiel de grammaire sur la formulation des questions.
Oser utiliser la langue* cible.	Repartir d'une autoévaluation précédente pour se fixer, individuellement, un pas en avant à faire.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Vous avez découvert en Sciences Humaines les différents acteurs du quartier et cette année en particulier les acteurs du commerce équitable [SH 3.1.1].

Nous allons faire un jeu de rôle: vous êtes en Flandre et vous vous rendez dans un magasin Oxfam. Vous allez demander des informations au sujet de quelques produits [VT 5]. Votre partenaire sera le commerçant.



Déroulement

<p><b>Étape 1: décoder la situation* de communication et identifier le vocabulaire nécessaire</b></p>	<p><b>Étape 2: revoir comment une question se formule</b></p>
<p>Vous allez vous mettre par deux pour «faire semblant que».</p> <p>Chaque duo commencera par se saluer et l'acheteur demandera ce qu'il souhaite acheter.</p> <p>Le duo conclura par des formules de politesse.</p> <p>(entre les deux consignes, contenu au choix voir étape 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reformuler la consigne [3.1.1].</li> <li>Lister collectivement le vocabulaire connu et utile [3.1.2] (savoirs et savoir-faire lexicaux).</li> <li>Rechercher d'autres mots dans les supports déjà découverts (textes sur la rencontre avec un commerçant, référentiels de vêtements...).</li> </ul>	<p>Entre les deux premières consignes, vous pourrez choisir ce que vous allez demander:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Demander des précisions sur un produit/présenter le produit</li> <li>Demander la taille/indiquer la taille</li> <li>Préciser un choix/dire une préférence</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se rappeler comment construire une question [3.2.1 (2/2)] (savoir-faire grammaticaux).</li> <li>Répéter une question oralement chacun à son tour pour vérifier la prononciation et l'intonation [3.2.1 (1/2)] (savoirs et savoir-faire d'oralisation).</li> </ul>
<p><b>Étape 3: construire le message en associant les différentes ressources rassemblées [VT 1 - 4]</b></p>	<p><b>Étape 4: produire, s'entraîner et présenter la situation aux autres élèves</b></p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>Sélectionner les mots, expressions et questions utiles à la création du dialogue dans la liste établie [3.2.1] (savoir-faire lexicaux) [VT 2].</li> <li>Créer des questions/réponses oralement en s'aidant de phrases modèles.</li> <li>S'entraîner à prononcer certains mots plus compliqués [3.2.1].</li> </ul>	 <p>Les élèves écrivent lors de la présentation des autres duos, des compliments et des pistes d'amélioration. Ils échangent ensuite oralement en langue d'enseignement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Présenter le dialogue [3.2.2].</li> <li>Trouver des moyens de contourner les difficultés pendant la production [3.2.2].</li> <li>Échanger avec les autres élèves à la suite de la présentation en utilisant un outil découvert au cours de Français [FR 1.8.2] [VT 2].</li> </ul>



Prolongements possibles

- Dans la continuité des Sciences Humaines [SH 3.1.1] créer des affiches pour valoriser le commerce équitable dans l'école en utilisant la langue\* cible [LM 5]
- Improviser en changeant de partenaire et en variant les différents types de commerces (à la boulangerie, à la boucherie, au supermarché...)

Autres idées d'activités de mise en lien

- Conversations dans d'autres contextes\*: chez le médecin, chez le directeur de l'école, dans le bus...
- Mener des enquêtes sur divers sujets en questionnant des personnes ressources





## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Expression orale en interaction [pp. 171, 173, 176, 179].

		 <b>Titre : LE JEU DES 7 FAMILLES</b>	 <b>Titre : POSER DES QUESTIONS À UN SPORTIF</b>
<b>Étape 1 Se préparer à parler</b>	<b>3.1.1</b>	1. Envisager les informations à communiquer pour jouer au jeu	1. Se forger une représentation des questions à poser au sportif (connu ou parent)
	<b>3.2.1 (1/2)</b>	2. Sélectionner le vocabulaire nécessaire pour se préparer à jouer	2. Imaginer des questions à poser en fonction des thèmes précédemment identifiés
<b>Étape 2 Produire un message</b>	<b>3.2.1 (2/2)</b>	3. Réfléchir aux questions et aux réponses à produire pour demander une carte	3. Revoir la formation d'une phrase interrogative avant d'en produire de nouvelles
	<b>3.2.2</b>	4. Jouer au jeu des 7 familles en utilisant les questions préparées	4. Poser les questions préparées au sportif

3.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE PARLER

3.1.1 Décoder la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE LIÉ À LA PRODUCTION ORALE

→ Planifier.

ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

Identifier les informations essentielles dans la consigne :

- *se forger une représentation\* mentale de la production attendue;*
- *envisager les informations à communiquer.*

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

- *sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées;*
- *prendre en compte l'interlocuteur.*

3.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

SAVOIR LEXICAL

✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

ATTENDUS

P5-P6

Citer des mots en lien avec un (sous-)champ\* thématique/une fonction langagière.

Associer des mots ou expressions à un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.

SAVOIR-FAIRE LEXICAL

→ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.

Relier signifiant\* et signifié\*.

Champs thématiques ([Annexe 2] pour les détails)

P5	P5-P6	P6
3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 8. Enseignement et apprentissage	1. Caractérisation des personnes 2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 9. Achats et services 10. Nourriture et boissons 12. Division du temps	5. Transports, déplacements et voyages 7. Santé et bien-être 11. Météo et climat

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 145).

#### BALISES ET SENS

Comme en P3-P4, il importe de mettre l'élève dans des **situations\* de communication réelles** ou ancrées dans la réalité. Il est, cependant, parfois indispensable d'avoir recours au jeu de rôle pour traiter certains sujets.

Comme en EOSI et en Français, les supports de préparation sont de bons outils. Grâce à ces supports, l'élève se questionne en français sur la situation de communication. Il la décode: énonciateur, destinataire, intention dominante, message, contexte\* (temps et lieux), niveau de langue... [FR 1.1.1]. Une **prise de parole bien préparée** permet à l'élève d'être plus en confiance, en sécurité [VT 1]. Ce moment est aussi l'occasion de penser collectivement aux contenus, ce qui permet de gagner du temps lors de la construction individuelle ou par groupe du message. Des fiches « jeux de rôle » reprenant différentes idées / contenus peuvent également être proposées. L'enseignant propose des ressources (référentiels\* de mots, banque de phrases modèles...) qui permettent à l'élève d'enrichir ses connaissances. Il prend ainsi conscience\* de la nécessité de remplir sa boîte à outils de mots et d'expressions « toutes faites ».

#### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

##### Décoder la situation de communication – Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

###### LE JEU DES 7 FAMILLES [p. 169]

###### 1. Envisager les informations à communiquer pour jouer au jeu



En quoi consiste le jeu des 7 familles? Que doit-on préparer avant d'y jouer? Observe les images. Quelle est la particularité de ce jeu? De quoi allons-nous parler?

###### Sélectionner les ressources nécessaires pour répondre aux questions posées par les correspondants

###### Contexte:

Nous avons envoyé des questions à nos correspondants (puzzle EE) Nous allons nous entraîner oralement à discuter avec eux autour de ces questions. L'élève 1 joue le correspondant et l'élève 2 joue l'élève de la classe. Inversez les rôles ensuite.

Pour vous préparer, recherchez parmi les questions des correspondants celles qui vous paraissent les plus importantes. Pour leur répondre, de quel mot de vocabulaire aurez-vous besoin?

###### POSER DES QUESTIONS À UN SPORTIF [p. 169]

###### 1. Se forger une représentation des questions à poser au sportif (connu ou parent)



En EP&S, vous allez rencontrer un sportif néerlandophone [VT 5]. Nous allons lui poser des questions.

Que doit-on préparer? Quels sujets aborder?

De quels mots spécifiques aurons-nous besoin?

###### Sélectionner les phrases modèles pour créer un dialogue

Par deux, vous allez devoir imaginer un dialogue dans lequel vous vous racontez votre journée.

Qu'allez-vous devoir créer? Quelles informations allez-vous échanger?

Pour construire votre dialogue, de quels mots ou expressions connus aurez-vous besoin?

##### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Quand je sais que je vais devoir parler dans une langue que je connais moins, j'active 5 questions clés

- 1  À qui je parle ?
- 2  À propos de quoi est-ce que je parle ?
- 3  Quels sont les mots que je connais déjà sur le sujet ?
- 4  Quels sont les mots dont j'ai besoin et que je ne connais pas ?
- 5  Ai-je d'autres ressources que les mots pour me faire comprendre ?  
(imitiques, corps, pictogramme, mots internationaux...)



communiquer AVEC quelqu'un À PROPOS de quelque chose

##### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Le choix de situations porteuses de sens pour les élèves reste primordial. Intégrer les activités proposées au cours de Langues Modernes dans des projets d'école (fêtes d'école, Noël, projet sur l'écologie, cross...) permet, en plus de donner du sens aux activités, de donner une visibilité au cours et de développer la motivation chez les élèves [VT 2].

#### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre en place des stratégies de planification qui pourront être réinvesties lors de chaque tâche\* d'expression orale.

## 3.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN INTERACTION

## 3.2.1 Construire le message (1/2)

## SAVOIR LEXICAL

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P5-P6

Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.
- Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

Sélectionner les mots et expressions adéquats **en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.**

Utiliser les mots et expressions adéquats **en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.**

SAVOIR-FAIRE D'ORALISATION  
(EN PRODUCTION)

- Prononciation.

P5-P6

Prononcer correctement une expression ou un mot appris.

- Intonation.

P5-P6

Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

#### BALISES ET SENS

En P5-P6, l'élève va comme en P3-P4 être amené à utiliser un **répertoire de mots de base** et de mots internationalement partagés. Les expressions toutes faites découvertes en P3-P4 deviennent au fur et à mesure des expressions idiomatiques et/ou routinisées. Elles augmentent en nombre tout au long de la découverte des différents champs\* thématiques.

Lors de cette étape, l'élève (ou le groupe d'élèves) sélectionne les mots et expressions qui lui semblent les plus intéressants en vue de les associer pour construire le message. En P5-P6, la quantité d'informations à produire augmente légèrement : 3 à 4 mots et expressions associés en P3, 4 à 5 en P4, 5 à 6 en P5 et 6 à 7 en P6.

L'enseignant encourage les élèves à mobiliser les ressources existantes et disponibles [VT 2]. À ce niveau, une tolérance à l'erreur est essentielle.

#### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

##### Construire le message

##### LE JEU DES 7 FAMILLES [p. 169] +

##### 2. Sélectionner le vocabulaire nécessaire pour se préparer à jouer



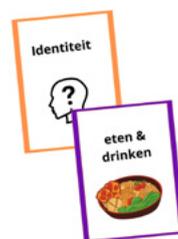
Parmi tous les mots que nous avons trouvés, quels sont ceux qui vont nous servir à jouer ?

Classe-les en fonction des différentes familles.

Dans quelle famille vas-tu placer le mot « bord » ?

##### POSER DES QUESTIONS À UN SPORTIF [p. 169] +

##### 2. Imaginer des questions à poser en fonction des thèmes précédemment identifiés



Vous allez travailler par groupe. Piochez 3 cartes thèmes, parmi ceux identifiés à l'étape précédente.

En fonction de votre thème, construisez les questions en sélectionnant le vocabulaire qui sera nécessaire.

##### Échanger autour du thème « ma chambre de rêve »

*In meinen Träumen ist mein Bett sehr groß und befindet sich unter dem Fenster.*

Décrivez-vous l'un l'autre votre chambre de rêve.

Quand tu écoutes, pose des questions simples pour connaître plus de détails.

Utilisez les phrases types et les gestes pour vous faire comprendre.

##### S'exercer à prononcer le vocabulaire relatif à la météo avant d'enregistrer la description de la météo du jour

Vandaag is het 12° graden.



Par deux, entraînez-vous à prononcer les mots et expressions appris. Écoutez-vous, corrigez-vous l'un l'autre [VT 2]. Écoutez à nouveau le mot sur votre tablette en cas de besoin.

##### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Quand je ne sais pas comment dire quelque chose.



- Je fais **des gestes**
- Je cherche **un autre mot**
- Je retourne dans **les référentiels** des textes découverts

##### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'intonation doit être particulièrement travaillée lors de l'apprentissage d'une langue. En effet, elle est un bon moyen de donner du sens à un message. C'est cette intonation qui nous permet de reconnaître les marques de l'assertion, de l'injonction ou de l'interrogation [2.6.1] en Français et langue\* cible. Au cours de Français, cela fait aussi partie d'une rubrique spécifique particulière [1.7.2].

#### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- s'appuyer sur des modèles (types de textes, structures clés) pour progresser ;
- oser s'exprimer en accordant la priorité au contenu et à la fluidité par rapport aux erreurs (structures grammaticales, prononciation), en développant des stratégies de compensation (mimiques, gestes, paraphrases, reformulation).

## 3.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN INTERACTION

3.2.1 Construire le message (2/2)<sup>1</sup>

## SAVOIR-FAIRE GRAMMATICaux

- Le groupe nominal.
- Le groupe verbal.
- La phrase.

## ATTENDUS

P6

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

- placer l'élément correctement dans un message;
- former correctement en production.

P5-P6

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

- utiliser à bon escient l'élément dans un message.

## [Annexe 5 : Tableau des savoirs et des savoir-faire grammaticaux]

NÉERLANDAIS		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs (<i>mijn, je, uw, zijn, haar</i>).</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La place de l'adjectif épithète.</li> <li>• Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de <i>hen</i> et <i>hun</i>).</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'OTT: <i>hebben</i> et <i>zijn</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rejet du verbe à l'infinitif.</li> <li>• L'OTT:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ les autres verbes (en fonction du lexique abordé);</li> <li>▫ les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li>• Impératif (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative (<i>niet/geen</i>).</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

1. En Expression orale en interaction, les élèves utilisent des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées [Caractéristique d'une production en Expression orale en interaction – p. 163].

### 3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION

ANGLAIS		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pronoms personnels sujets.</li> <li>Les déterminants possessifs.</li> <li>Les déterminants démonstratifs.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'adjectif épithète : place et invariabilité.</li> <li>Les pronoms personnels compléments.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Present simple</i>: formes pleines ou contractées de <i>to have/have got</i> et <i>to be</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Present simple</i>: les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.</li> <li><i>Imperative</i>: formes affirmative et négative (formes contractées).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative.</li> <li>L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La phrase simple affirmative.</li> <li>La phrase simple négative.</li> <li>La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

ALLEMAND		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pronoms personnels sujets.</li> <li>Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, ihr, ihr, sein</i> (nominatif).</li> <li>Les déterminants démonstratifs.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les déclinaisons : le nominatif.</li> <li>Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> <li>articles indéfinis : <i>(k)ein</i> (nominatif);</li> <li>articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif).</li> </ul> </li> <li>La place de l'adjectif épithète.</li> <li>Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Präsens</i>: <i>haben</i> et <i>sein</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le rejet du verbe à l'infinifit.</li> <li><i>Präsens</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>formes régulières et irrégulières :</li> <li>les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li><i>Imperativ</i> (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, forme polie).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La phrase simple affirmative.</li> <li>La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>).</li> <li>La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

## BALISES ET SENS



(Suite de [2.2.1 (2/2)]) Une fois la situation\* de communication décodée [3.1.1], l'enseignant veille à outiller l'élève d'un point de vue lexical [3.1.2 – 3.2.2] mais aussi grammatical.

À ce niveau, selon la compétence, certains points de grammaire sont sans doute plus intéressants à travailler.

Par exemple ici, en Expression orale en interaction **le travail de l'impératif** pour travailler le message à visée injonctive (consigne, ordre...) et **les phrases interrogatives** pour les messages à visée informative (conversation, dialogue) semblent être des priorités.

La grammaire peut être travaillée **à l'oral ou à l'écrit**: corriger ses productions en se basant sur les règles grammaticales par exemple mais aussi de manière plus ciblée, (**oraliser régulièrement les exceptions audibles**), organiser des **activités ritualisées** permettant à l'élève de se mettre les différentes formes dans l'oreille (les phrases négatives; les phrases interrogatives; l'impératif; les pronoms personnels...)... (Suite en [5.2.1 (2/2)])



## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

## Construire le sens du message

## LE JEU DES 7 FAMILLES [p. 169]

## 3. Réfléchir aux questions et aux réponses à produire pour demander une carte [VT 2]

**Question:**

Have you got...?

**Réponses:**

Non: « I haven't the... »

Oui: « I've got the... »  
ou « I have got the... »

Quelle question vas-tu toujours poser ?

Quel est le mot qui changera ?  
Comment dirais-tu « As-tu la salade » ?

Et toi comment répondrais-tu que tu l'as ? Ou que tu ne l'as pas ?

Gardons une trace des formulations.

## S'entraîner à formuler des phrases simples lors d'un pique-nique au parc

**Wer hat die Butter?**

I weiß es nicht.

**Was willst du essen?**

Ich will nichts!

Nous avons sorti et nommé tous les aliments contenus dans le panier.

Je vais te poser une question.

Réponds- moi par une phrase simple. Tu peux utiliser les phrases modèles.

## POSER DES QUESTIONS À UN SPORTIF [p. 169]

## 3. Revoir la formation d'une phrase interrogative avant d'en produire de nouvelles



Recherche dans tes référentiels\*, ou dans ton cours, les questions que nous avons déjà rencontrées. Comment forme-t-on une question en néerlandais ? À quoi doit-on être attentif ?

Formulons ensemble une question modèle.

## Utiliser correctement les déterminants démonstratifs lors d'une promenade en ville (Shopping afternoon with my BFFE)

**Bibliothèque:**

Do you like THIS book?

No, I prefer THAT one.

**Magasin de vêtements:**

I like THIS t-shirt.

Oh, THESE shoes are nice!

Imaginez par deux une conversation dans laquelle vous indiquez ce que vous aimez dans la vitrine d'un magasin.

Quelles sont les phrases découvertes lors de la visite de la bibliothèque qui pourraient être utiles ?

## Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

La grammaire pour m'aider à construire un message

**Point commun entre le français et le néerlandais**

**Constituants d'une phrase simple**

De qui / de quoi on parle	Ce qu'on en dit
---------------------------	-----------------

## Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Il importe de faire comprendre à l'élève que la construction d'une phrase simple qu'elle soit en français ou dans la langue\* cible se construit autour d'un sujet (de qui on parle) et d'un verbe (ce que l'on en dit). Il est à noter que l'on ne parle plus de groupe verbal au cours de Français [FR 3.6.2] mais bien de prédicat.



## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- s'approprier des ressources linguistiques de base pour produire un message oral et augmenter ainsi progressivement la qualité linguistique de sa production.

### 3. EXPRESSION ORALE EN INTERACTION

#### Quelques pistes de fixation<sup>1</sup>

Ces activités peuvent être menées à plusieurs moments de l'apprentissage. Elles travaillent certains points grammaticaux spécifiques par langue.

Ils sont travaillés au sein de chaque compétence en fonction de celle-ci (ex. : à l'oral en Expression orale) mais peuvent être réinvestis dans toutes les compétences.

NÉERLANDAIS																			
Point matière pour l'enseignant	OTT																		
<p style="text-align: center;">OTT = le présent</p> <table border="0"> <tr> <td><b>Ik</b></td> <td><b>Racine</b></td> <td><b>ex. : spring</b></td> </tr> <tr> <td><b>Je, u</b></td> <td><b>Racine + t</b></td> <td><b>ex. : springt</b></td> </tr> <tr> <td><b>Hij, ze, het</b></td> <td><b>Racine + t</b></td> <td><b>ex. : springt</b></td> </tr> <tr> <td><b>We</b></td> <td><b>Racine + en</b></td> <td><b>ex. : springen</b></td> </tr> <tr> <td><b>Jullie</b></td> <td><b>Racine + en</b></td> <td><b>ex. : springen</b></td> </tr> <tr> <td><b>Ze</b></td> <td><b>Racine + en</b></td> <td><b>ex. : springen</b></td> </tr> </table>	<b>Ik</b>	<b>Racine</b>	<b>ex. : spring</b>	<b>Je, u</b>	<b>Racine + t</b>	<b>ex. : springt</b>	<b>Hij, ze, het</b>	<b>Racine + t</b>	<b>ex. : springt</b>	<b>We</b>	<b>Racine + en</b>	<b>ex. : springen</b>	<b>Jullie</b>	<b>Racine + en</b>	<b>ex. : springen</b>	<b>Ze</b>	<b>Racine + en</b>	<b>ex. : springen</b>	<p><b><u>Un jeu de rôle farfelu pour s'entraîner à parler!</u></b></p> <p>Imaginez que nous sommes tous partis en Flandre en voyage scolaire. Le premier soir, vous avez tous mal quelque part ! Toute la classe se retrouve chez le médecin. Je jouerai le rôle du médecin. Répondez chacun à mes deux questions.</p> <p><b><i>Dag jongen, wat is je naam?</i></b> — <i>Ik heet Luc.</i></p> <p><b><i>Waar heb je pijn?</i></b> — <i>Ik heb buikpijn, ik voel me slecht!</i></p>
<b>Ik</b>	<b>Racine</b>	<b>ex. : spring</b>																	
<b>Je, u</b>	<b>Racine + t</b>	<b>ex. : springt</b>																	
<b>Hij, ze, het</b>	<b>Racine + t</b>	<b>ex. : springt</b>																	
<b>We</b>	<b>Racine + en</b>	<b>ex. : springen</b>																	
<b>Jullie</b>	<b>Racine + en</b>	<b>ex. : springen</b>																	
<b>Ze</b>	<b>Racine + en</b>	<b>ex. : springen</b>																	

ANGLAIS	
Les déterminants possessifs – types de phrase	Les déterminants possessifs – types de phrase
<p><b><u>Les déterminants possessifs</u></b> <b>my, your, her, his, its, our, their</b></p> <p><b>Différences avec le français :</b> Le déterminant reste invariable même si le nom est mis au pluriel <i>ex. : mon, ma, mes = my - my brother, my sister, my sisters</i> Le déterminant de la 3e personne du singulier varie en fonction qu'il s'agisse de la possession d'une personne féminine, masculine ou neutre. <i>ex. : its paw = sa patte pour un chat (neutre)</i> <i>her car = sa voiture pour une femme</i> <i>his car : sa voiture pour un homme</i></p>	<p>Nous avons découvert des phrases modèles lorsque nous avons écouté les présentations des familles de correspondants.</p> <p><b>Is (prénom) your (lien)?</b> <b>Yes, it's my (lien) – No, it's not my (lien) – No, it's my (lien).</b></p> <p><u>À vous de jouer!</u></p> <p>En observant les photos de famille, l'élève 1 pose des questions en utilisant la phrase modèle. L'élève 2 répond aux questions. Vous échangez ensuite les rôles.</p>

ALLEMAND	
Point matière pour l'enseignant	L'adjectif attribut
<p style="text-align: center;"><b>L'adjectif attribut</b></p> <p>Comme en français, l'adjectif attribut sert à qualifier le sujet ou l'objet du verbe.</p> <p style="text-align: right;"><i>Liste d'adjectifs attributs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schlecht </li> <li>• nett </li> <li>• warm </li> <li>• alt </li> <li>• ... </li> </ul> <p><b>Phrases modèles :</b> <b>Sujet + verbe + ADJECTIF ATTRIBUT</b> <b>Luc ist interessant.</b> <b>Er ist nett.</b> <b>Ich bin müde.</b> <b>Du bist klug.</b></p>	<p><u>Entraînement:</u> Jouons au jeu des adjectifs ! Piochez une carte par groupe. Vous allez devoir décrire l'objet qu'il y a sur votre carte en utilisant une phrase modèle et des adjectifs. Les autres groupes peuvent poser des questions pour avoir plus d'informations. Phrase modèle : Es ist... Sie sind... Ex. : « Es ist groß. Es ist rot. Es ist laut. Es ist schnell. »</p> 

1. [Introduction générale – Structure des pages grammaticales – p. 39]

## 3.2 PRODUIRE UN MESSAGE ORAL EN INTERACTION

## 3.2.2 Produire le message en l'ajustant

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUES  
LIÉS À LA PRODUCTION ORALE

→ Exécuter.

→ S'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur.

→ Remédier à d'éventuelles incompréhensions.

ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

*S'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs.  
Maintenir le contact visuel avec son interlocuteur.  
Prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles.  
Trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue\* cible) et/ou non verbales dont on dispose.  
Gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant.*

P5-P6

*Vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur.  
Répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension.*

P5-P6

*Associer le non verbal au sens du verbal voire l'écrit à la parole.  
Indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter.  
Répéter lorsque l'interlocuteur semble ne pas comprendre.  
Faire appel à un mot internationalement partagé.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, pp. 145-146).

#### BALISES ET SENS

Tout comme pour la production orale sans interaction, il est primordial de **créer un climat de sécurité affective qui permet l'expérimentation**. L'intention est d'oser prendre la parole en utilisant les ressources linguistiques disponibles et non pas de produire un message sans erreur [VT 1-2]. Au niveau pré A1 (P3-P4), l'élève pouvait comprendre des questions simples et y répondre sur des sujets qui le concernaient directement.

En P5, au niveau A1, en EOEI, l'élève apprend à **poser des questions aux autres** sur des sujets qui le concernent (lieu d'habitation, relations, ce qui lui appartient). Il peut toujours répondre à ces questions simples pour lui-même.

En P6, au niveau A2.1, l'élève apprend à **poser des questions, à y répondre et à réagir** à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

Si la dimension d'erreur et de **bienveillance** est de taille, celle du **progrès** l'est aussi. L'accent est mis sur l'envie de communiquer et de se faire comprendre de son interlocuteur, c'est cela qui va engager l'élève à s'ajuster\*. Ceci souligne la nécessité d'apprendre, d'une part à observer le récepteur pour mesurer sa compréhension du message [FR 1.7.1], et d'autre part à s'arrêter pour évaluer sa production afin de progresser. Les rétroactions (feedback) par soi-même, par les pairs et par l'enseignant sont trois leviers pour aider l'élève à ajuster ses productions [FR 1.8.1].

#### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

##### Produire un message en l'ajustant [VT 2]

##### LE JEU DES 7 FAMILLES [p. 169] 🧩

##### 4. Jouer au jeu des 7 familles en utilisant les questions préparées



Mettez-vous par groupe de 4. Jouez au jeu des 7 familles en posant une question chacun à votre tour.

Veillez à respecter ce que l'on a découvert. N'hésitez pas à vous entraider et à vous corriger l'un l'autre [VT 1].

##### POSER DES QUESTION À UN SPORTIF [p. 169] 🧩

##### 4. Poser les questions préparées au sportif



C'est le jour de la visite du sportif, vous êtes bien préparés! Rappelons-nous à quoi nous devons être attentifs quand nous sommes en interaction pour s'assurer que notre invité nous comprenne bien. Posez maintenant vos questions.

##### Interpréter un jeu de rôle préparé

Consigne:  
Tu es en Flandre et tu ne te sens pas bien.  
Tu te rends chez un docteur flamand. Ton partenaire joue le rôle du docteur.

Vous avez dû imaginer un dialogue court à partir d'une consigne.

À vous de jouer!

Si vous éprouvez des difficultés, n'oubliez pas d'utiliser votre non-verbal!

##### Regarder la vidéo d'une présentation orale et dégager les indices verbaux et non verbaux d'un manque de compréhension



Qu'a fait Léo pour aider Paul à comprendre? Grâce à quoi Léo a-t-il compris que Paul ne comprenait pas? Quels sont les éléments non verbaux qui nous ont permis de comprendre? Que retiens-tu pour tes propres productions?

##### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Toutes les situations où j'ai osé prendre la parole en anglais

J'ai donné une consigne à la classe.	
J'ai présenté un dialogue préparé avec un ami.	
J'ai joué à un jeu de société.	
...	

Valoriser l'audace des élèves



##### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Les élèves travaillent également en Français à rendre un message audible et intelligible [FR 1.7.2]. La collaboration avec les titulaires est importante dans le but de mettre en lumière les apprentissages réalisés tant en français que dans la langue cible. Ce sera un levier précieux pour les élèves. Occasionnellement, il est important que les titulaires puissent voir leurs élèves en production orale dans la langue\* cible (ex.: participer à une visio avec les correspondants, refaire jouer des saynètes en classe, spectacle d'école...).

#### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- oser s'exprimer en accordant la priorité au contenu et à la fluidité par rapport aux erreurs (structures grammaticales, prononciation) en développant des stratégies de compensation (mimiques, gestes, paraphrases, reformulation);
- s'autocorriger grâce au feedback de son interlocuteur, de ses pairs ou de l'enseignant.

# 4. COMPRÉHENSION À LA LECTURE

---

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>181</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE POUR LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE.....</b>	<b>182</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE.....</b>	<b>183</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....</b>	<b>184</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES.....</b>	<b>187</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À LIRE.....</b>	<b>188</b>
<b>4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de lire.....</b>	<b>188</b>
<b>4.1.1 Décoder la situation de communication.....</b>	<b>188</b>
<b>ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS.....</b>	<b>190</b>
<b>4.2 Construire le sens du message pendant la lecture.....</b>	<b>190</b>
<b>4.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire                 stratégiques.....</b>	<b>190</b>
<b>4.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux.....</b>	<b>192</b>
<b>4.2.3 Construire le sens du message à l'aide d'indices                 grammaticaux.....</b>	<b>194</b>
<b>ÉTAPE 3 : VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION.....</b>	<b>198</b>
<b>4.3 Terminer la construction du sens du message.....</b>	<b>198</b>
<b>4.3.1 Finaliser la tâche de lecture.....</b>	<b>198</b>
<b>4.3.2 Ajuster sa lecture.....</b>	<b>198</b>

## INTRODUCTION

### LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE

---

Lire, c'est comprendre (construire du sens en tant que récepteur d'un message), en identifiant des mots écrits.

La compréhension en lecture est

un processus de réception qui consiste à saisir une première signification, souvent appelée « sens littéral » ou « dénoté », qui s'enracine dans des éléments objectifs du texte et/ou dans son contexte\* d'énonciation (lequel comprend notamment l'intention de l'auteur). La compréhension peut être aussi bien ponctuelle (compréhension d'un mot, d'une expression, d'une phrase) que globale (compréhension d'un texte), et elle se distingue de l'interprétation qui porte sur des significations secondes, souvent appelées « sens symboliques » ou « connotés ». En contexte scolaire, travailler la « compréhension » consiste à s'accorder sur du sens commun. Néanmoins, même si certaines significations semblent s'imposer au lecteur, chaque texte ne donne pas nécessairement lieu à une seule compréhension possible.

(FWB, FRALA, 2022, p. 230)

Il est important de veiller à la variété des **supports proposés** ainsi qu'à la variété des types de situation de lecture. Il s'agit, comme pour l'écoute, de choisir des supports de qualité, si possible authentiques. Un équilibre est à trouver entre une simplicité liée au niveau des élèves dans la langue et une certaine complexité répondant à leur niveau cognitif.

Une solution pour ce faire est d'alterner des lectures plus complexes, permettant de réaliser la tâche\* en se limitant à une compréhension globale et des lectures avec des contenus plus simples nécessitant une compréhension fine.

Trois intentions de lecture différentes seront abordées au cours de Langues (FWB, LM, 2022, p. 32) :

- Lire pour s'informer
- Lire pour agir
- Lire pour prendre conscience\* de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures **[EPC 2.2]**

Alterner les moments de **lecture collaborative [VT 1]** propices à la coconstruction de sens et les moments de **lecture individuelle** opportuns pour les efforts personnels et favorisant la différenciation, permet de garantir la sécurité affective de l'élève face à la tâche et évite l'abandon et/ou le découragement de certains.

En compréhension à la lecture, il importe que l'enseignant explique l'objectif d'apprentissage. Au fil de la séquence, l'enseignant explique les apprentissages visés (ce que l'on va apprendre), les tâches (ce que l'on va faire comme activité qui va nous permettre d'apprendre), les procédures et les stratégies de lecture (comment on va apprendre) et les apprentissages réalisés. Une scénarisation didactique\* et pédagogique est anticipée, articulée en trois temps, ajustable au fil du déroulement des activités et des réactions des élèves **[VT 2]**. Cet enseignement explicite constitue un élément fondamental de la lutte contre les inégalités dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Bianco, 2016).

## CARACTÉRISTIQUES D'UN MESSAGE

### POUR LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE

Au niveau de la forme	P6	Longueur: environ <b>50 à 100</b> mots, en fonction de la nature du message
	P5	Longueur: environ <b>40 à 60</b> mots, en fonction de la nature du message
Au niveau de l'authenticité	P5-P6	Authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique
Au niveau du contenu	P5-P6	Prévisible Formulation: explicite sans abréviations, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)
Sphère	P6	Étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)
	P5-P6	Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'élève, aux intérêts de l'élève et à son quotidien
	P5	Étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)
Au niveau de la langue	P5-P6	Lexique : Le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> <li>d'un répertoire de mots de base, de mots internationalement partagés</li> <li>d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée</li> </ul> Grammaire : Support caractérisé par <ul style="list-style-type: none"> <li>des formes grammaticales simples</li> <li>des structures syntaxiques mémorisées</li> </ul> Étendue grammaticale des sujets: outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir des notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension. Correction sociolinguistique : L'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires
Modalités	P5-P6	Illustré par un support visuel Présenté dans de bonnes conditions de lisibilité Présenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence certaines informations/instructions

Exemple de message: **[Annexe 4]**



COMPÉTENCE

**C4 Compréhension à la lecture (CL)**

Intention de communication :

Lire un message pour

- s'informer;

- agir;



- prendre conscience\* de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.



ATTENDUS

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

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

P5-P6

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

Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions ou de modes de vie;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs\* sociolinguistiques;
- **de similitudes et de différences entre les cultures (P6).**

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité\* des cultures et des convictions



**LIRE ET COMPRENDRE UNE RÈGLE DU JEU POUR JOUER**



**COMPÉTENCE**

**C4 Compréhension à la lecture (CL)**  
Lire un message pour agir.

**ATTENDUS**

**P5-P6**

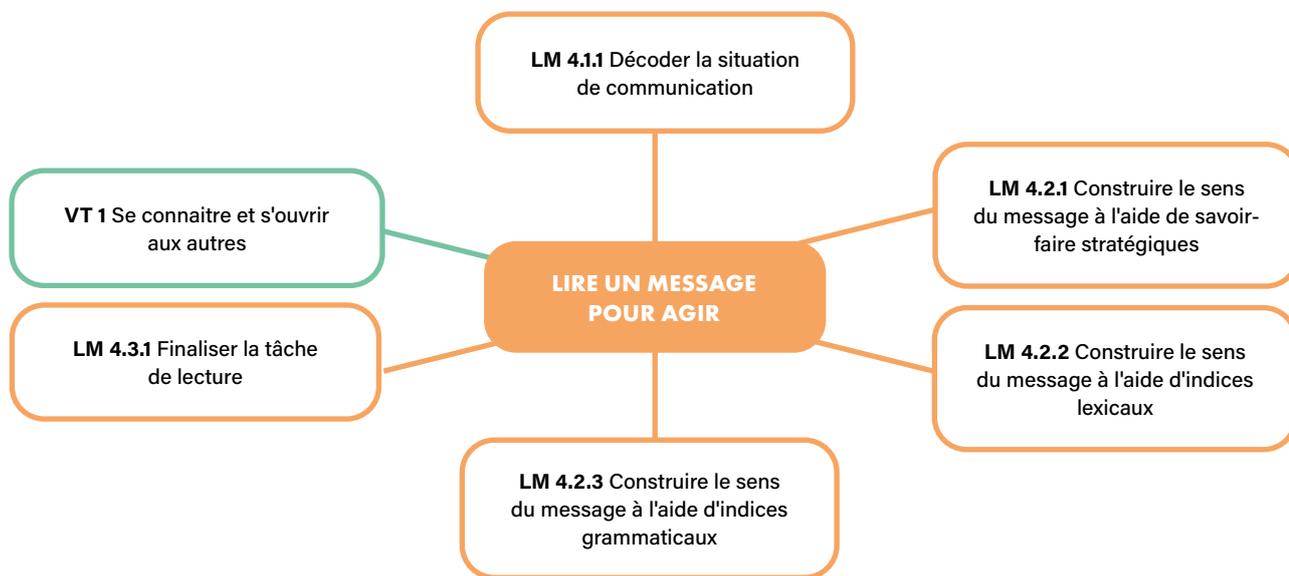
Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.

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

[Caractéristiques pour la Compréhension à la lecture – p. 182]

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Maitriser l'ensemble des mots de vocabulaire.	Utiliser les outils adéquats : référentiels*, demande à l'enseignant... Développer des stratégies pour construire le sens même si tous les mots ne sont pas connus [4.2.1 – 4.2.2 – 4.2.3].
Surpasser les difficultés de la tâche* de lecture.	Passer dans le sous-groupe, aider par une présence rassurante, rappeler les aides disponibles, soutenir par le non-verbal.

**Éléments mobilisés lors de l'activité proposée**



**Mise en situation**

Vous allez jouer aujourd'hui à un jeu simple mais pour savoir jouer à ce jeu, vous allez devoir en comprendre les règles. Je les ai simplifiées pour qu'elles soient à votre niveau.

*Note pour l'enseignant: les règles du jeu étant particulièrement travaillées en S1, l'adaptation de celles-ci au niveau des élèves de P5-P6 est indispensable.*

**Déroulement**

<p><b>Étape 1: analyser des règles de différents jeux écrites en plusieurs langues pour identifier les similitudes</b> [4.1.1]</p>	<p><b>Étape 2: identifier les mots connus ou inconnus dans la règle du jeu en langue* cible</b></p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>Observer différentes règles du jeu dans différentes langues et identifier les points communs au niveau de la structure.</li> <li>Se baser sur sa connaissance des jeux de sociétés pour identifier les différentes parties qui composent une règle (but, matériel, déroulement, nombre de joueurs...) [4.1.1].</li> <li>Repérer des indices* visuels qui peuvent aider à comprendre (pictogrammes, photos, sous-titres) [4.2.1].</li> </ul>	<p><b>Guess Who I am?</b> </p> <p><b>OBJECT</b> Ask "yes or no" questions, to guess the other player's mystery character before he guesses yours!</p> <p><b>LET'S PLAY!</b> The youngest player goes first, then the other player takes his turn. Each player is allowed only one question per turn.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser les découvertes de l'étape précédente pour observer la règle du jeu de la langue* cible.</li> <li>Entourer en bleu tous les mots connus [4.2.2].</li> <li>Entourer en vert les mots inconnus mais qui semblent importants, émettre des hypothèses sur les mots inconnus et chercher au dictionnaire numérique les mots jamais rencontrés [4.2.1 - 4.2.2].</li> <li>Ajouter les mots découverts au référentiel* pour les réutiliser ultérieurement.</li> </ul>
<p><b>Étape 3: découvrir l'impératif à partir de l'observation des règles</b> [4.2.3]</p>	<p><b>Étape 4: lire la règle du jeu reçu pour le groupe et jouer</b></p>
<p><b>L'IMPÉRATIF</b> à la forme affirmative</p> <p><i>À qui se sert? L'impératif est un mode de conjugaison qui sert, comme en français, à donner un ordre, faire une proposition ou une suggestion, faire une requête, une demande...</i></p> <p><b>Comment le former en anglais?</b> Comme en français, je n'utilise pas de pronoms. Je conjugue les verbes seulement 3 personnes: 2e personne du singulier, 1re personne du pluriel, 2e personne du pluriel.</p> <p>Aux 2e personnes du singulier et du pluriel, je prends le verbe à l'infinitif sans le to. "Get your breakfast" "Help me!"</p> <p>À la 1re personne du singulier, j'ajoute "Let's" au verbe. "Let's get off the bus" "Let's go to the cinema!"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier dans le déroulement tous les verbes.</li> <li>S'interroger sur le mode utilisé pour rédiger une règle et sur pourquoi on utilise ce mode dans une règle du jeu.</li> <li>Dégager la règle de formation de l'impératif par observation des verbes.</li> <li>Structurer la découverte relative à l'impératif pour la réutiliser ultérieurement.</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>Relire les règles par groupe de 4 et discuter à propos de leur compréhension [4.3.1].</li> <li>Jouer au jeu [VT 1] et vérifier les hypothèses au fur et à mesure de la partie [4.3.1].</li> </ul>



**Prolongements possibles**

- Créer des consignes simples en utilisant les découvertes de cette activité [5.2.2]
- Découvrir d'autres jeux de société dans la langue cible (Pim Pam Pet, Atiwa, Heilige Boontjes...)

**Autre idée d'activité de mise en lien**

- Réaliser un bricolage à partir d'une fiche outil





## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Compréhension à la lecture [pp. 189, 191, 196, 199].

		 <b>Titre : COMPRENDRE UN ARTICLE DE BLOG</b>	 <b>Titre : COMPRENDRE UNE AFFICHE</b>
<b>Étape 1</b> <b>Se préparer à lire</b>	<b>4.1.1</b>	1. Identifier le type de document et anticiper le contenu de l'article	1. Identifier le type de document et anticiper le contenu de l'affiche
<b>Étape 2</b> <b>Produire un message</b>	<b>4.2.1</b>	2. Identifier les indices linguistiques et visuels pour formuler des hypothèses	2. Émettre des hypothèses à propos du contenu à l'aide d'indices
	<b>4.2.2</b>	3. Affiner sa compréhension grâce aux indices lexicaux	3. Affiner la compréhension en recherchant les mots inconnus
	<b>4.2.3</b>	4. Observer les pronoms personnels sujets	4. Revoir un élément grammatical grâce à l'affiche
<b>Étape 3</b> <b>Vérifier la compréhension</b>	<b>4.1.1</b>	5. Confronter les hypothèses au cadrage	5. Vérifier la compréhension du message

## 4.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE LIRE

## 4.1.1 Décoder la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION→ Cadrer<sup>2</sup>.ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

Identifier le type de support et ses caractéristiques principales *sur la base des éléments visuels éventuels*:

- *identifier le type de document*;
- *anticiper le contenu du message*;
- *anticiper les éléments lexicaux du message*.

Identifier les informations essentielles dans la consigne.

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 154).  
2. Ce savoir-faire se déroule en deux temps: à partir du contexte\* de la situation\* de communication, à partir de la tâche\* de lecture et du support proposé.

## BALISES ET SENS

Il ne s'agit pas, à ce stade, de lire le message mais de **mener un questionnement avec l'élève** pour le préparer à ce qu'il va lire, à fixer les buts de lecture et à **stimuler son intérêt**. À partir de l'analyse de la situation\* de communication (contexte\* et tâche\*), l'élève peut identifier le but de la lecture, le type de support écrit, et anticiper des éléments de contenu, voire quelques mots clés. C'est l'occasion pour l'élève de faire le point sur ce qu'il sait déjà avant de lire [VT 1]. Cette habileté a été développée dans le cadre de l'Éveil\* aux Langues mais aussi en P3-P4.

Cette étape est identique à celle que vit l'élève en Français, il est dès lors nécessaire, pour des apprentissages cohérents, d'y faire référence [FR 3.1.1].

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Décoder la situation de communication

#### COMPRENDRE UN ARTICLE DE BLOG [p. 187]

##### 1. Identifier le type de document et anticiper le contenu de l'article



Un nouveau texte est paru sur « Mein blog ».  
De quel type de texte s'agit-il ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ?  
Juste en observant la page, imagine de quoi pourrait parler l'article.

#### COMPRENDRE UNE AFFICHE [p. 187]

##### 1. Identifier le type de document et anticiper le contenu de l'affiche



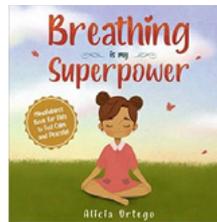
Nous allons créer une affiche pour la fête scolaire. Pour savoir ce que l'on trouve sur une affiche, nous allons en découvrir une. Sur quels éléments vas-tu te concentrer ?

#### Anticiper le contenu d'un message à l'aide de sa structure



Observe le document. À ton avis, que vas-tu devoir réaliser ? Comment sais-tu qu'il s'agit d'une recette ? Combien vois-tu d'ingrédients ? Combien y a-t-il d'étapes ?

#### Observer la couverture d'un album pour anticiper le contenu



Décris en français la couverture de ce livre.  
De quoi va-t-il parler selon toi ? Quels sont les indices qui te permettent de le dire ? Quel est le titre ? Qui a écrit l'album ?

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



[FR 3.1.1]

Ce modèle peut être utilisé dans les autres compétences.

### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Cette habileté d'anticipation du message est travaillée au cours de Français [FR 3.1.1]. Plusieurs outils utilisés par le titulaire peuvent être utilisés par le professeur de Langues Modernes: le modèle SVA (cf. structuration); l'étiquetage des différentes parties du document à l'aide de post-it (titre, illustrations, paragraphes, sous-paragraphes...). Il est également intéressant que des écrits dans la langue\* cible figurent dans le quotidien des élèves: bibliothèque de classe et/ou d'école, affichages bilingues...

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- mettre en place des stratégies d'anticipation du contenu basées notamment sur les types de texte qui pourront être réinvesties lors de chaque tâche de lecture.

## 4.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT LA LECTURE

## 4.2.1 Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Formuler des hypothèses.

ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

*Se baser sur sa connaissance du monde.*

Exploiter des indices\* :

- *linguistiques (mots clés);*
- *visuels (non linguistiques) (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres).*

*Sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 155).

## BALISES ET SENS



Les stratégies de lecture se situent, si l'on se réfère au double iceberg de Jim Cummins [Introduction Compréhension à la lecture p. 180], dans la partie immergée. L'élève peut s'appuyer sur ses acquis en langue d'enseignement.

Il sait dès lors que, **si le sens de certains mots lui échappe, la compréhension du message n'est pas pour autant systématiquement altérée.**

À cette étape, l'élève observe la globalité du texte et identifie des indices\* : visuels et linguistiques, sans entrer dans les détails de l'observation. Il identifie ce qu'il connaît de prime abord.

Prendre conscience\* de ce qu'il connaît et comprend déjà est valorisant et motivant pour lui [VT 1].

Au-delà du décodage\* et de l'identification des mots, le mécanisme de la construction du sens obéit à un processus multidimensionnel qui suppose des savoirs linguistiques, des connaissances textuelles (les caractéristiques des structures de texte), culturelles (connaissances du monde) et des savoir-faire\* stratégiques.

Guider l'élève dans cette tâche\* en choisissant des supports de qualité et en étayant\* sa réflexion permet la compréhension du message. Le détour par d'autres langues pour mettre en lumière la transversalité des stratégies peut être un bon appui.



## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

### Construire le sens du message à l'aide de savoir-faire stratégiques

#### COMPRENDRE UN ARTICLE DE BLOG [p. 187]

##### 2. Identifier les indices linguistiques et visuels pour formuler des hypothèses [VT 4]



Lis maintenant le texte. Surligne les mots\* transparents ou que tu connais et observe l'illustration.

Enrichis tes découvertes en échangeant avec ton voisin.

#### COMPRENDRE UNE AFFICHE [p. 187]

##### 2. Émettre des hypothèses à propos du contenu à l'aide d'indices



Par deux, observez l'affiche. Quels indices visuels vous communiquent des informations sur le thème ?

Nommez en français les différentes parties de l'affiche.

#### Exploiter différents indices pour compléter un calendrier



Noël: le 25 décembre  
Pâques: le 1<sup>er</sup> avril  
Toussaint: le 1<sup>er</sup> novembre  
...

Observe le calendrier. Repère les mois et les jours que tu connais. Remplace les étiquettes « fêtes » aux bons endroits grâce à la liste de dates en français. Que t'apprennent les pictogrammes ?

#### Exploiter différents indices pour lire un menu de restauration rapide



Voici le menu d'un fastfood en Flandre. Si tu devais faire un choix, quels indices te permettraient de trouver les boissons ? Qu'est-il possible de manger ?

### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

#### Je lis comme un aigle !

- Je lis le titre
- Je lis les intertitres
- Je regarde les mots mis en évidence
- Je m'intéresse aux illustrations



### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Choisir des objets de lecture et/ou des types de support pour lesquels on s'assure que les élèves ont déjà des connaissances augmente le sentiment de compétence des élèves [VT 1] et donc, leur motivation. Ils donnent avec plus d'aisance du sens à un écrit dans la langue\* cible si ce dernier se raccroche à un sujet qu'ils abordent par ailleurs dans la vie de la classe.



## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- s'habituer à repérer et exploiter tous les indices linguistiques/visuels disponibles pour construire le sens du message, sans passer par la traduction.

4.2. CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT LA LECTURE

4.2.2 Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux

SAVOIR LEXICAL

✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

ATTENDUS

P5-P6

Représenter des mots et expressions de façon non verbale.  
Indiquer/reconnaître des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.  
Relier des mots à des représentations\* non verbales.

SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.
- Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.  
Relier le signifiant\* et le signifié\*.

Champs thématiques ([Annexe 2] pour les détails)

P5	P5-P6	P6
3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 8. Enseignement et apprentissage	1. Caractérisation des personnes 2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 9. Achats et services 10. Nourriture et boissons 12. Division du temps	5. Transports, déplacements et voyages 7. Santé et bien-être 11. Météo et climat

### BALISES ET SENS

Après avoir observé le texte de manière globale, l'élève est amené à observer plus précisément les indices\* linguistiques. Il repère les mots connus, les mots internationalement partagés, les mots qui semblent être importants. La grammaire [4.3.1] aide également à identifier ces mots importants : les verbes, les noms...

L'élève est amené à inférer le sens des mots inconnus. En effet, il a été démontré qu'**il est efficace d'encourager l'élève à développer son lexique en lisant et en inférant le sens des mots plutôt que d'étudier des listes de vocabulaire** (Kirsch, 2008). **L'élève développe au fur et à mesure son lexique passif.**

La mémorisation lexicale s'ancre dès lors dans un contexte\* qui a du sens et avec un but clair [VT 2].

Comme pour les compréhensions à l'audition, en fonction de la difficulté de la tâche\*, il est intéressant d'assurer la sécurité affective de l'élève en organisant, par exemple, du travail coopératif [VT 1].

### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Construire le sens du message à l'aide d'indices lexicaux [VT 4]

##### COMPRENDRE UN ARTICLE DE BLOG [p. 187]

##### 3. Affiner sa compréhension grâce aux indices lexicaux

*J'ai réalisé des affiches avec les mots inconnus, j'y ai ajouté une illustration. Parmi les étiquettes en français que vous avez chacun reçues, retrouvez la traduction et écrivez le mot en allemand à l'arrière.*

Je vous montre un mot à la fois. Retrouvez l'image qui lui correspond et écrivez le mot en allemand derrière. Si vous ne savez pas, recherchez au dictionnaire numérique.

##### COMPRENDRE UNE AFFICHE [p. 187]

##### 3. Affiner la compréhension en recherchant les mots inconnus



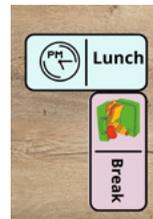
Surlignez en jaune les mots que vous connaissez déjà et les mots internationalement partagés. En rose, surlignez ceux qui vous semblent importants de comprendre. Cherchez le sens de ceux-ci dans le dictionnaire.

##### Lire un itinéraire rédigé par un élève de la classe et enrichir le lexique [LM 5.2.1]

Richtingen	Plaats	Vervoersmiddelen
Links Rechts Recht door ...	Bakker Kerk Boekhandel ...	Bus Metro Fiets ...

Lis l'itinéraire reçu et entoure tous les mots qui t'indiquent une direction, un lieu ou un moyen de transport. Recopie les nouveaux mots et inscris leur signification. Quels mots supplémentaires as-tu appris ?

##### Créer des jeux de lecture pour entraîner le nouveau vocabulaire



Nous avons identifié de nouveaux mots liés à la vie scolaire et aux moments de la journée dans le courriel de nos correspondants. Classons-les pour fabriquer un memory et un domino. Exerçons-nous en jouant !

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Face à un mot inconnu, je peux ...

observer s'il ressemble au français ou à un mot connu	émettre des hypothèses grâce aux indices	rechercher au dictionnaire ou dans un référentiel
interroger mon enseignant	continuer ma lecture	relire la phrase

#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

L'utilisation d'un portfolio/référentiel\* commun aux langues enseignées est un bon moyen de valoriser l'élève dans son développement de citoyen plurilingue [VT 1]. Il voit dès lors, au fur et à mesure de l'élaboration de son lexique, ses compétences progresser et prend conscience\* qu'un même signifié\* peut avoir des signifiants\* différents en fonction de la langue.

### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- activer le lexique vu antérieurement et d'élargir son répertoire lexical, en contexte, à travers des supports variés, dans les champs\* thématiques visés ;
- accéder ainsi, progressivement, à des textes plus complexes au niveau lexical.

4.2 CONSTRUIRE LE SENS DU MESSAGE PENDANT LA LECTURE

4.2.3 Construire le sens du message à l'aide d'indices grammaticaux<sup>1</sup>

SAVOIRS GRAMMATICaux

- ✓ Le groupe nominal.
- ✓ Le groupe verbal.
- ✓ La phrase.  
(détails pour chaque langue ci-après)

ATTENDUS

<b>P6</b>	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• justifier l'ordre ou la forme des mots dans un message ;</li> <li>• repérer l'élément dans un message.</li> </ul>
<b>P5</b>	<p>Repérer/<b>retrouver</b> dans un message l'élément grammatical.</p>

SAVOIR-FAIRE GRAMMATICaux

- ➔ Le groupe nominal.
- ➔ Le groupe verbal.
- ➔ La phrase.

<b>P5-P6</b>	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• déduire de l'élément une ou plusieurs informations.</li> </ul>
--------------	--

[Annexe 5 : Tableau des savoirs et des savoir-faire grammaticaux]

NÉERLANDAIS		
	P5	P6
<b>Groupe nominal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs (<i>mijn, je, uw, zijn, haar</i>).</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La place de l'adjectif épithète.</li> <li>• Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de <i>hen</i> et <i>hun</i>).</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
<b>Le groupe verbal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'OTT: <i>hebben</i> et <i>zijn</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rejet du verbe à l'infinitif.</li> <li>• L'OTT:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;</li> <li>▫ les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li>• Impératif (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel).</li> </ul>
<b>La phrase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative (<i>niet/geen</i>).</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

1. En Compréhension à la lecture, les supports sont caractérisés par des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées [Caractéristiques du message pour la Compréhension à la lecture - p. 182].

ANGLAIS		
	P5	P6
<b>Groupe nominal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs.</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'adjectif épithète : place et invariabilité.</li> <li>• Les pronoms personnels compléments.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
<b>Le groupe verbal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Present simple</i>: formes pleines ou contractées de <i>to have/have got</i> et <i>to be</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Present simple</i>: les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.</li> <li>• <i>Imperative</i>: formes affirmative et négative (formes contractées).</li> </ul>
<b>La phrase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative.</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

ALLEMAND		
	P5	P6
<b>Groupe nominal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, Ihr, ihr, sein</i> (nominatif).</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les déclinaisons : le nominatif.</li> <li>• Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ articles indéfinis : <i>(k)ein</i> (nominatif);</li> <li>▫ articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif).</li> </ul> </li> <li>• La place de l'adjectif épithète.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif).</li> </ul>
<b>Le groupe verbal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Präsens</i>: <i>haben</i> et <i>sein</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rejet du verbe à l'infinifit.</li> <li>• <i>Präsens</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ formes régulières et irrégulières :</li> <li>▫ les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li>• <i>Imperativ</i> (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, forme polie).</li> </ul>
<b>La phrase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>).</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

## BALISES ET SENS

(Suite de [LM 1.2.4]) La grammaire contribue à la compréhension en Langues Modernes : elle permet de décrire et d'analyser le fonctionnement de la langue, ainsi que ses règles et ses exceptions.

Les textes écrits permettent une observation plus précise des éléments grammaticaux en comparaison à la Compréhension à l'audition. Cette compétence (CL) permet de **s'arrêter et de prendre le temps** de dégager les différentes règles grammaticales et les articulations entre elles.

À la lecture comme à l'audition, l'élève est amené à **repérer, retrouver** les éléments grammaticaux. L'identification de ceux-ci permet de **construire le sens du message** avec plus de précision :

- Reconnaître le sujet et le verbe permet de savoir de qui on parle et ce que l'on en dit
- Identifier le temps de conjugaison permet de savoir quand a lieu l'action
- Retrouver les adjectifs ou déterminants permet de préciser les informations : comment est le personnage/l'objet ? Combien sont-ils ? À qui appartient -il ?

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

## Construire le sens du message à l'aide d'indices grammaticaux

## COMPRENDRE UN ARTICLE DE BLOG [p. 187]

## 4. Observer les pronoms personnels sujets

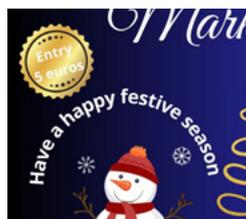
Ex. : **Wir** fahren in den Ferien immer ans Meer.

Profitez de la lecture de l'article pour observer une construction de phrase.

À quelle personne parle Maya ? Entoure tous les pronoms personnels qui te permettent de dire qu'elle parle à la 1<sup>re</sup> PP.

## COMPRENDRE UNE AFFICHE [p. 187]

## 4. Revoir un élément grammatical grâce à l'affiche



Que pourrait signifier cette phrase à ton avis ?

Par quel mot commence la phrase ?

À quel mode/temps est-elle conjuguée ? Entoure le verbe.

À quelle personne est-il conjugué ?

## Observer la construction des phrases simples à partir d'un SMS pour dégager des phrases modèles



Tu as reçu un SMS en allemand.

Maintenant que nous l'avons compris, quelles phrases affirmatives pourrions-nous retenir pour plus tard ?

Écris les phrases dans ton référentiel\*.

## Jouer à un jeu numérique pour vérifier sa compréhension des déterminants démonstratifs anglais

Genially



Nous avons découvert les déterminants démonstratifs.

Quand utiliser « this et these » ?  
Quand utiliser « that et those » ?

Jouez par groupe de 4 au Genially pour vous entraîner !  
Confrontez et justifiez vos propositions de réponses.

## Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



## Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Il est à noter qu'en Français (tant à l'oral qu'à l'écrit) [FR 2.6.1-3.6.1], l'expression « type » de phrases n'est plus utilisée. Les élèves ne sont plus amenés à étiqueter. Il ne s'agit plus de dire « c'est une phrase négative » mais plutôt de dire « cet élément de la phrase marque la négation ». Il en est de même pour l'assertion, l'interrogation et l'injonction. Dans ce contexte\*, il est indispensable que le professeur de Langues Modernes se mette d'accord avec le titulaire sur la terminologie et le vocabulaire à utiliser lorsqu'il travaille ce point grammatical.

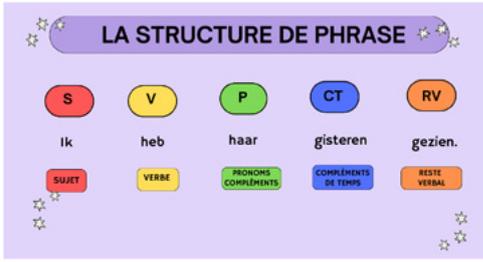
## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- apprendre à observer le fonctionnement de la langue dans une visée communicative.

### Quelques pistes de fixation<sup>1</sup>

Ces activités peuvent être menées à plusieurs moments de l'apprentissage. Elles travaillent certains points grammaticaux spécifiques par langue.

Ces derniers sont travaillés au sein de chaque compétence en fonction de celle-ci (ex. : à la lecture en Compréhension à la lecture) mais peuvent être réinvestis dans toutes les compétences.

NÉERLANDAIS									
Point matière pour l'enseignant	La phrase								
	<p>Voici des phrases écrites par d'autres élèves, les mots ont été mélangés !</p> <p>Par groupe, remettez les étiquettes mots dans l'ordre pour former une phrase correcte. Vous avez chacun une phrase différente. Ces phrases décrivent des activités sportives découvertes précédemment.</p> <p>Retrouvez le plus vite possible l'image qui correspond à votre phrase.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">de</td> <td style="padding: 2px 10px;">in</td> <td style="padding: 2px 10px;">De</td> <td style="padding: 2px 10px;">speler</td> <td style="padding: 2px 10px;">gooit</td> <td style="padding: 2px 10px;">bal</td> <td style="padding: 2px 10px;">de</td> <td style="padding: 2px 10px;">basket</td> </tr> </table>	de	in	De	speler	gooit	bal	de	basket
de	in	De	speler	gooit	bal	de	basket		

ANGLAIS	
Point matière pour l'enseignant	Le groupe verbal: présent simple et impératif
<p>Le présent simple et l'impératif se ressemblent.</p> <p>Pour conjuguer un verbe à l'impératif aux 2<sup>e</sup> personnes (tu et vous), je prends le verbe à l'infinitif sans le « to ».</p> <p>Ex. : to walk – <b>Walk</b> slowly!</p> <p>À la 1<sup>re</sup> personne du pluriel, j'ajoute « Let's » à l'impératif</p> <p>Ex. : <b>Let's walk</b> slowly (impératif)</p>	<p>Vous avez reçu une série des phrases découvertes précédemment.</p> <p>Dans celles-ci, entourez tous les verbes.</p> <p>Quelles informations vous donnent-ils ?</p> <p>Classez-les en deux colonnes selon qu'ils sont conjugués au présent simple ou à l'impératif. Qu'est-ce qui vous permet de les différencier ?</p>

ALLEMAND	
Point matière pour l'enseignant	Les pronoms personnels
	<p>Découpe les étiquettes pronoms personnels sujets que nous avons déjà rencontrés. Lis-les et essaie de te souvenir à quoi chacun d'eux correspond. Dessine leur signification au verso.</p> <p>Compare tes réponses avec ton voisin et complète ce qu'il te manque.</p> <p>Je vais vous dire des mots ou des groupes de mots déjà rencontrés. Levez l'étiquette du pronom personnel correspondant.</p> <p>ex. : « das Haus » → « ES »</p> <p>« die Frau » → « Sie »</p>

1. [Introduction générale - Structure des pages grammaticales - p. 39]

## 4.3 TERMINER LA CONSTRUCTION DU SENS DU MESSAGE

## 4.3.1 Finaliser la tâche de lecture

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Vérifier les hypothèses.

ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

*Confronter les hypothèses au cadrage\* pour les valider et en retirer de l'information.*

*Vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances).*

## 4.3.2 Ajuster sa lecture

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA RÉCEPTION

→ Réviser les hypothèses.

## ATTENDU

P5-P6

*Reprendre la démarche à l'étape [4.1.1] ou [4.1.2], si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 155).

### BALISES ET SENS



À cette étape, la démarche est la même qu'à l'écoute [1.2.1]. La tâche\* de lecture est réalisée et l'élève est invité à évaluer la qualité de sa compréhension en exprimant ses forces et ce qu'il a trouvé difficile [VT 1]. Il pose un **regard distancié et réflexif sur la tâche** [VT 3]. Il peut dès lors s'enrichir des autres en mutualisant les savoir-faire\* stratégiques gagnants mis en œuvre. Il compare les informations comprises, identifie celles jugées utiles, vraisemblables ou non et les questionne au regard de la tâche. **Cette analyse permet à l'élève d'améliorer la qualité de ses prochaines lectures**, ainsi que d'améliorer ses capacités à collaborer-coopérer [VT 1].

Cette dernière phase peut également correspondre à un moment de réinvestissement, au cours duquel on retravaille les ressources lexicales qui ont fait défaut et/ou on vit des activités orales guidées ou semi-guidées pour lesquelles le support écrit constitue un modèle. Réinvestir de cette manière répond à la dynamique de la perspective\* actionnelle qui invite à ce que **la langue soit au service de la tâche** : on apprend la langue quand on en a besoin pour agir.



### PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

#### Finaliser la tâche de lecture - Ajuster\* sa lecture, améliorer la tâche de lecture [VT 2 - 4]

##### COMPRENDRE UN ARTICLE DE BLOG [p. 187]

###### 5. Confronter les hypothèses au cadrage\*



De quoi parle l'article ? Nos prédictions étaient-elles correctes ?

Qu'as-tu compris de l'article ? Que t'a-t-il appris ? As-tu toutes les informations nécessaires pour comprendre le message ?

###### Observer une publicité et s'interroger sur la vraisemblance de la compréhension



Tu me dis que la publicité parle d'un match sportif. Qu'est-ce qui te fait dire cela ?

Observe l'illustration. Est-ce que ton hypothèse te semble vraisemblable ?

##### COMPRENDRE UNE AFFICHE [p. 187]

###### 5. Vérifier la compréhension du message



Qu'as-tu compris de l'affiche ? Maintenant que nous l'avons comprise, que dire à propos de nos hypothèses ?

Que retiens-tu pour la création de notre future affiche ?

###### Reprendre la démarche à une étape antérieure pour chercher de nouvelles informations



Tu n'as pas trouvé cette information. Relis le texte à nouveau et entoure les mots qui te posent problème. Recherche-les au dictionnaire.

#### Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

##### Carnet de traces PECA



#### Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Les lectures découvertes au cours de Langues Modernes viennent s'ajouter, s'entremêler à celles faites en Français et les couvertures de livres peuvent s'ajouter au carnet de [PECA, p. 275] ou dans le carnet de lectures, c'est la culture littéraire de l'élève [VT 1] qui se développe au-delà de la frontière de la langue.



### CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter la compréhension du message ;
- déterminer les stratégies de lecture qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche du même type.

# 5. EXPRESSION ÉCRITE

---

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>201</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ÉCRITE.....</b>	<b>203</b>
<b>TABLEAU DE COMPÉTENCE.....</b>	<b>205</b>
<b>ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....</b>	<b>206</b>
<b>TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES.....</b>	<b>209</b>
<b>ÉTAPE 1 : SE PRÉPARER À ÉCRIRE.....</b>	<b>210</b>
<b>5.1 Prendre le temps de la réflexion avant d'écrire.....</b>	<b>210</b>
<b>5.1.1</b> Décoder la situation de communication.....	210
<b>5.1.2</b> Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication.....	210
<b>ÉTAPE 2 : PRODUIRE LE MESSAGE.....</b>	<b>212</b>
<b>5.2 Produire un message écrit.....</b>	<b>212</b>
<b>5.2.1</b> Construire le message.....	212
<b>5.2.2</b> Produire le message en l'ajustant.....	218
<b>ÉTAPE 3 : VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION.....</b>	<b>220</b>
<b>5.3 Affiner un message écrit.....</b>	<b>220</b>
<b>5.3.1</b> Améliorer le message en l'ajustant.....	220

# INTRODUCTION

## L'EXPRESSION ÉCRITE

---

Comme l'expression orale, l'expression écrite est une compétence de production. Il s'agit de la capacité à communiquer des informations, des idées, des pensées, des sentiments, en ayant recours au langage écrit.

Cette compétence implique la mobilisation d'une hiérarchie de savoirs et savoir-faire des plus « mécaniques » (écrire à la main de façon lisible ou saisir un texte en version numérique) à l'élaboration de contenus, à la capacité d'organiser un texte écrit et sa présentation en respectant les conventions de différents types et genres de texte.

L'approche communicationnelle (dans une perspective\* actionnelle lorsque cela est possible), dans laquelle ce programme s'inscrit, considère l'acte d'**écriture** comme un **acte de communication** dans lequel **celui qui écrit interagit avec son lecteur ou ses lecteurs pour un objectif spécifique** (informer et/ou faire agir...).

### La tolérance à l'erreur

En fin de 6<sup>e</sup> primaire (niveau européen A1), un grand nombre d'erreurs est toléré. Cependant, ces dernières ne peuvent pas empêcher la compréhension du contenu par un destinataire bienveillant: leur transcription devra être suffisamment interprétable. Les quelques erreurs d'un autre ordre qui subsisteront pourront nécessiter des efforts de compréhension de sa part.

### Un pas à la fois

L'élève n'est pas plongé directement dans la production autonome d'un écrit. Cela risquerait de le mettre en échec et donc de diminuer sa confiance en lui. Il est dès lors important d'intégrer l'écrit un pas à la fois.

**Première étape:** proposer des exercices de pré-communication dirigés et bien spécifiques :

- Utiliser la dictée à l'adulte pour se familiariser avec l'écrit dans la langue\* cible: l'enseignant retranscrit ce que l'élève énonce;
- Recopier des mots et des phrases simples pour exercer la structure des phrases;
- Réaliser des exercices pour travailler le vocabulaire, la grammaire... avant l'écrit.
- Réaliser des exercices de stratégie: je ne connais pas un mot, que vais-je faire ?
- Recopier des phrases en remettant les mots dans l'ordre;
- ...

**Seconde étape:** entrer dans le vif du sujet et communiquer à partir d'une mission/tâche\* guidée.

L'Expression écrite arrive en dernier lieu de l'apprentissage et doit être liée directement au travail de la lecture. Avant de se lancer dans la rédaction de phrases ou de textes de manière plus autonome, il est indispensable de réaliser un travail en amont:

- découverte de textes de même type;
- observation de structures particulières (recette, liste...);
- création d'un référentiel\* lexical et grammatical auquel se référer;
- ...

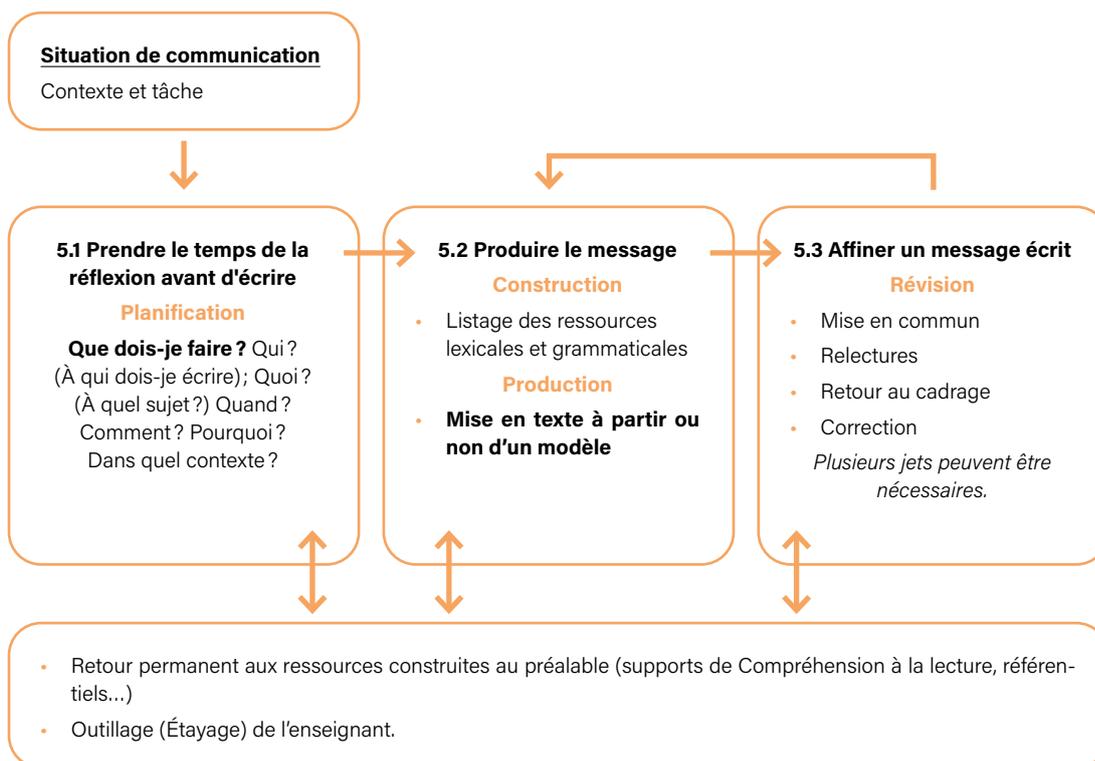
Pour cela, des allers-retours entre l'écriture et la lecture sont indispensables.

## Les différentes étapes de la construction du message

L'élève sera amené à :

- rédiger des phrases simples à l'aide de modèles précédemment découverts (support de lecture par exemple);
- rédiger en autonomie des productions personnelles en se référant de manière autonome aux différentes ressources (textes précédemment découverts, référentiels\*...).

L'élève suivra les étapes suivantes:



## Facteurs favorisant l'apprentissage en Expression écrite

- Consacrer du temps à l'écriture.
- Maintenir l'engagement de l'élève en écriture par des activités authentiques et contextualisées.
- Inviter les élèves à écrire des textes variés en termes de genres, de types, de styles, etc.
- Exposer les élèves aux textes modèles adéquats pour chaque structure de texte faisant l'objet d'enseignement.
- Fournir aux élèves l'occasion d'exercer chacune des étapes du processus d'écriture (planification, rédaction, révision, correction), mais également de celle de partager leurs productions.
- Adopter un enseignement explicite des stratégies de planification, de révision et de correction des productions écrites.
- Organiser la classe en utilisant des méthodes coopératives pour faciliter la planification, la rédaction, la révision et la correction des textes.
- Exploiter le traitement de texte en tant qu'outil au service de l'écriture.
- Assurer le modelage, l'explication et le soutien (assistance guidée) durant l'enseignement de l'écriture.
- Favoriser chez les élèves l'autorégulation et l'autonomie dans ce qu'ils sont aptes à réaliser.

### **Attention !**

Au sein des 4 premières compétences, les niveaux A1 (P5) et A 2.1 (P6) étaient visés. Dans le cadre de l'Expression écrite, c'est le niveau Pré-A1 qui sera visé en P5 et le niveau A1 qui le sera en P6 [Introduction générale p. 28].



## CARACTÉRISTIQUES D'UNE PRODUCTION EN EXPRESSION ÉCRITE<sup>1</sup>

Au niveau de la forme	P6	<p>Production très courte constituée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mot isolés</li> <li>• d'énoncés très courts juxtaposés (généralement constitués d'expressions idiomatiques et/ou de phrases très simples adaptées de modèles)</li> <li>• longueur: <b>entre 20 à 30 mots</b>, en fonction de la nature du message</li> </ul>
	P5-P6	<p>Pour rencontrer l'attendu, les productions peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication</p>
	P5	<p>Production très courte constituée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mots isolés</li> <li>• <b>de maximum 20 mots</b> en fonction de la nature du message.</li> </ul>
Au niveau du contenu	P5-P6	<p>Prévisible Compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant Pertinent par rapport au contexte Qui traduit la ou les intentions de communication</p>
Sphère	P6	<p><i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs* thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)</p>
	P5-P6	<p>Sphère personnelle et familiale de base Sujets concrets directement liés à l'élève, aux intérêts de l'élève et à son quotidien</p>
	P5	<p><i>Étendue des sujets :</i> en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)</p>
Au niveau de la langue	P6	<p><i>Grammaire :</i> Utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées</p>
	P5-P6	<p><i>Lexique:</i> Usage correct d'un répertoire élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mots, de mots internationalement partagés</li> <li>• d'expressions simples en lien avec la sphère précitée</li> </ul> <p><i>Étendue grammaticale des sujets:</i> outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève</p> <p><i>Orthographe:</i> Ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable</p> <p><i>Correction sociolinguistique:</i> Utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires</p>

1. Les éléments en italique sont issus de l'annexe 3 du référentiel de langues modernes (FWB, LM, 2022, pp. 156-158).

<i>Tolérance à l'erreur</i>	<b>P5-P6</b>	<i>Quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire</i>
<i>Modalités</i>	<b>P5-P6</b>	<i>Avec l'aide d'un lexique ou d'un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique), avec des modèles disponibles</i>

Exemple de message : **[Annexe 4]**

COMPÉTENCE

**C5 Expression écrite (EE)**

Intentions de communication :

Écrire pour informer.

Écrire pour faire agir.



Écrire pour informer.

ATTENDUS

P6

Production écrite très courte :

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

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

**[Caractéristiques d'une production en Expression écrite - p. 203]**

P5

Production écrite de mots :

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

**[Caractéristiques d'une production en Expression écrite - p. 203]**

CRÉER UN LIVRE À LA MANIÈRE DE DICK BRUNA



COMPÉTENCE

C5 Expression écrite (EE)

Écrire pour informer.

ATTENDUS

P6

Production écrite de mots :

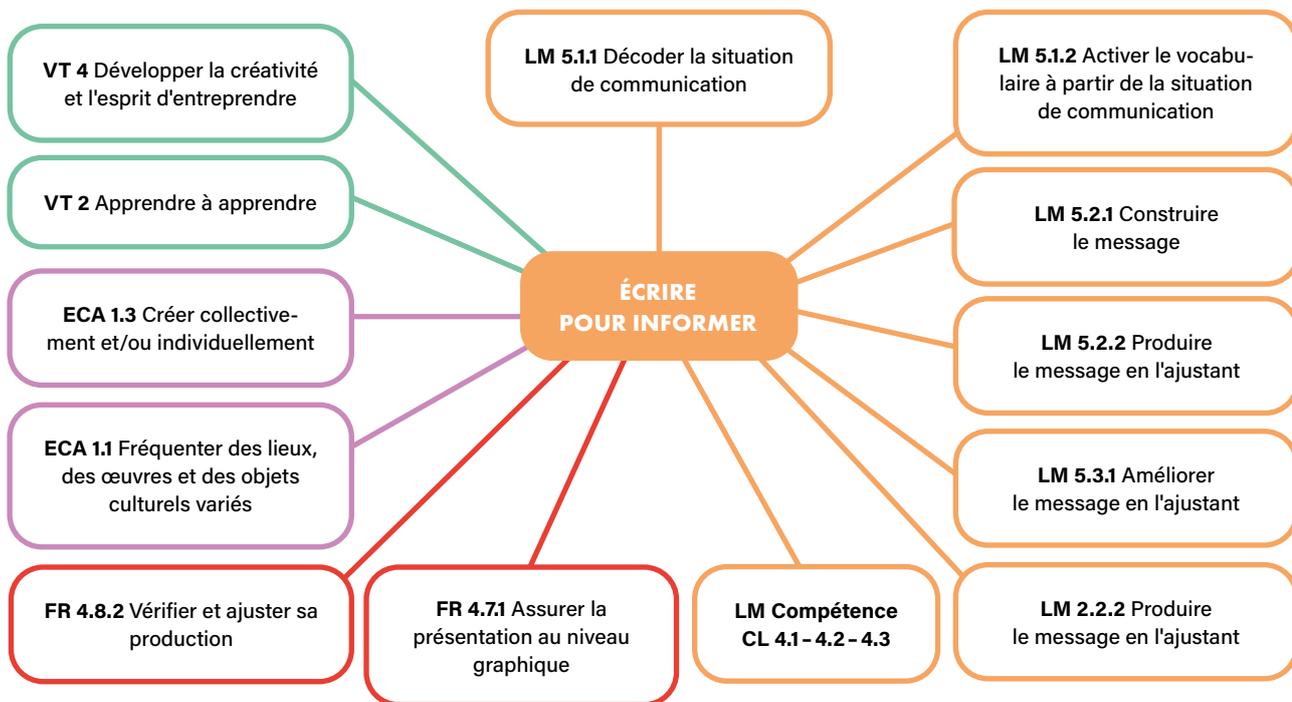
- pour nommer des personnes, des lieux, des animaux ou des objets figurant sur des illustrations ou des schémas personnels ou non, à l'aide de divers outils (ex. : un manuel scolaire, un cahier d'exercices, une application numérique, un imagier, un référentiel\* de classe, un jeu).

Cette production écrite respecte les caractéristiques reprises dans le tableau.

[Caractéristiques d'une production en Expression écrite - p. 203].

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Trouver suffisamment de mots pour exprimer ce que l'on souhaite.	Renvoyer aux référentiels, à la tablette, à l'enseignant.
Organiser les idées.	Partir de phrases gabarits à compléter.
Corriger les erreurs.	Utiliser les différents référentiels (dictionnaire, listes de mots, structuration...). Corriger en groupe.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



1. BRUNA, D. (2022). *nijntje x vermeer*. Hardcover.

Mise en situation

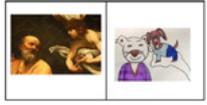
Nous avons découvert plus tôt le livre « Nijntje x Vermeer ».

Nous allons créer notre propre livre à partir d'œuvres que vous avez découvertes au cours d'Éducation Culturelle et Artistique [ECA 1.1] pour les présenter aux autres classes.

**Consigne :** À gauche de la page, vous collerez l'œuvre que vous avez choisie. À droite, vous dessinerez un personnage qui réalise une action en rapport avec l'œuvre, comme le fait Bruna. Ensuite, en duo, vous inventerez le texte qui commente votre dessin en utilisant la langue\* cible. Chaque duo aura une œuvre différente à travailler. Détaillons chaque étape !



Déroulement

<p><b>Étape 1: reformuler la consigne et choisir les œuvres</b></p>	<p><b>Étape 2: découvrir son œuvre en duo et rechercher les mots ou expressions nécessaires à la construction du message</b></p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>Reformuler la consigne oralement avec ses mots.</li> <li>Lire plusieurs pages du livre « Nijntje x Vermeer » pour bien comprendre le principe de l'activité [Compétence CL].</li> <li>Observer plusieurs œuvres des peintres sélectionnés [ECA 1.1] et les décrire oralement en français [5.1.1].</li> </ul> <p>En ECA, vous avez découvert Le Caravage, Vermeer, Janssens, Rembrandt et De La Tour. Bruna a déjà réalisé ses deux livres sur Vermeer et Rembrandt, concentrons-nous sur les autres peintres.</p>	<p>Liste des œuvres possibles [ECA P5-P6, Volume 2, annexe]</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Rechercher parmi les mots ou expressions appris lors de la découverte du livre « Vermeer », ceux ou celles qui pourraient être nécessaires/utiles à la rédaction des phrases collectivement [5.1.2].</li> <li>Former des duos.</li> <li>Distribuer une œuvre par duo.</li> <li>Réaliser le dessin qui accompagnera le texte [ECA 1.3] [VT 4].</li> </ul>
<p><b>Étape 3: construire [VT 2] et produire le message</b></p>	<p><b>Étape 4: mettre en page les productions et présenter sa création</b></p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>Sélectionner le vocabulaire nécessaire en fonction de ce que l'on veut dire [5.2.1] et trouver des moyens de pallier le manque (Comment pourrais-tu le formuler autrement?).</li> <li>Consulter ses référentiels*.</li> <li>Écrire le texte au brouillon [5.2.2].</li> <li>Faire corriger la production écrite à l'enseignant.</li> <li>Corriger les éventuelles erreurs [5.3.1].</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>Recopier la phrase à l'ordinateur, l'imprimer et la coller sur la page [FR 4.7.1].</li> <li>Présenter sa création à la classe en duo [2.2.2].</li> <li>Célébrer l'ouvrage: de quoi sommes-nous fiers? Comment valoriser notre écrit [FR 4.8.2]?</li> <li>Mettre en page le livret.</li> <li>Partager et/ou présenter le livre à d'autres classes [2.2.2].</li> </ul>



Prolongements possibles

- Découvrir le livre « Vermeer x Rembrandt » du même auteur
- Développer davantage le thème de la BD (lire des BD dans la langue\* cible, écrire des dialogues sous forme de BD...)

Autres idées d'activités de mise en lien

- Créer des mots croisés sur différents champs\* thématiques de l'année
- Écrire une petite histoire pour les élèves de maternelle et/ou de P1-P2 à présenter dans le cadre de l'Éveil\* aux Langues



## TABLEAU DES ACTIVITÉS DÉPLIÉES

Les pages de droite présentent 4 pistes d'apprentissage.

Les deux premières, marquées par une pièce de puzzle, sont « dépliées ». Elles illustrent deux activités complètes en respectant les étapes menant à l'accomplissement de la tâche\*.

Le tableau ci-dessous résume les activités dépliées à travers les étapes de la compétence Expression écrite [pp. 211, 213, 216, 219, 221].

		 <b>Titre : RÉDIGER UN COURRIEL</b>	 <b>Titre : RÉDIGER UN QUESTIONNAIRE</b>
<b>Étape 1</b> <b>Se préparer à lire</b>	<b>5.1.1</b>	1. Anticiper le contenu d'un courriel et identifier le vocabulaire nécessaire	1. Identifier les éléments essentiels de la consigne et anticiper la production
<b>Étape 2</b> <b>Produire un message</b>	<b>5.2.1 (1/2)</b>	2. Sélectionner les mots ou les expressions utiles pour sa propre production	2. Sélectionner les mots utiles et les utiliser pour poser des questions à l'écrit
	<b>5.2.1 (2/2)</b>	3. Construire une phrase négative à partir de phrases découvertes	3. Analyser la structure d'une question afin de construire ses propres questions
	<b>5.2.2</b>	4. Compléter la structure du courriel proposé	4. Rédiger et organiser les questions en utilisant la tablette
<b>Étape 3</b> <b>Vérifier la compréhension</b>	<b>5.3.1</b>	5. Réviser sa production autant que possible	5. Corriger les éventuelles inexactitudes avant l'envoi

## 5.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT D'ÉCRIRE

## 5.1.1 Décoder la situation de communication

SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE  
LIÉ À LA PRODUCTION ÉCRITE

→ Planifier.

ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

Identifier les informations essentielles dans la consigne :

- *se forger une représentation\* mentale de la production attendue;*
- *envisager les informations à communiquer;*
- *prendre en compte le destinataire du message;*
- *sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées.*

## 5.1.2 Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication

## SAVOIR LEXICAL

✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P5-P6

Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.

Associer des mots ou expressions à un champ thématique/une fonction langagière.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAL

→ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

Classer/catégoriser des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.

Relier le signifiant\* et le signifié\*.

## Champs thématiques ([Annexe 2] pour les détails)

P5	P5-P6	P6
3. Vie quotidienne 6. Relations avec les autres 8. Enseignement et apprentissage	1. Caractérisation des personnes 2. Habitat, environnement 4. Sports et loisirs 9. Achats et services 10. Nourriture et boissons 12. Division du temps	5. Transports, déplacements et voyages 7. Santé et bien-être 11. Météo et climat

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 160).

**BALISES ET SENS**



Durant l'analyse de la situation\* de communication, l'élève prend le temps de la réflexion avant d'écrire [FR 4.1], il se met en projet [VT 4], ce qui stimule chez lui l'envie d'écrire. Afin de faire émerger un maximum d'idées, il peut être intéressant de prévoir une procédure créative de partage d'idées comme le brainstorming\*.

L'étape suivante consiste à **identifier les mots ou expressions qui peuvent être réutilisés** au sein des productions écrites. Il est évident qu'à ce stade, l'élève ne possède pas l'ensemble du lexique adéquat et qu'il est donc indispensable de **passer par des moments de recherche** (référentiel\*, demande à l'enseignant, support écrit déjà découvert...). En production, il est important que l'élève passe du « vouloir dire » à « avoir quelque chose à dire » car tout ne peut être traduit mot pour mot surtout si l'on ne dispose pas de tout le vocabulaire nécessaire.

Selon Ellis et Brewster cités par Debeaumont (2018, p. 6) « pour maintenir la motivation ... il faut que les activités écrites ne se limitent pas à la copie mais qu'elles incluent des occasions d'expression plus libre », il est donc primordial de prendre également en compte les **envies de l'élève**. (Suite en [5.2.2])



**PISTES POUR L'APPRENTISSAGE**

**Décoder la situation de communication – Activer le vocabulaire à partir de la situation de communication**

**RÉDIGER UN COURRIEL** [p. 209]

**1. Anticiper le contenu d'un courriel et identifier le vocabulaire nécessaire**

*Vous êtes en vacances et vous allez écrire chacun un petit courriel à votre correspondant pour les lui raconter. Ce courriel devra contenir au minimum 3 phrases qui décrivent vos vacances.*

À qui vas-tu écrire ? Pour dire quoi ? En utilisant quel support ? Reprends le premier courriel reçu de nos correspondants.

Recopie sous forme de liste tous les mots ou toutes les expressions qui pourraient t'être utiles.

**RÉDIGER UN QUESTIONNAIRE** [p. 209]

**1. Identifier les éléments essentiels de la consigne et anticiper la production**

*Nous allons créer un questionnaire pour nos amis des cantons de l'est. Vous allez devoir rédiger par deux, 3 questions concernant leur école en vous aidant des questions modèles.*

Vérifions que vous avez bien compris la consigne grâce au « 3QOPC » [1.1.1] « Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ? »

Quels mots et morceaux de phrase déjà découverts pourraient nous aider ?

**Réaliser un brainstorming pour envisager les idées à développer dans la production**

*Vous allez chacun écrire une carte de vœux à votre voisin de classe dans la langue cible. Écrivez votre message et ensuite décorez-la à l'aide du matériel à votre disposition.*

Lorsque je vous dis « Carte de vœux » quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ? Les mots peuvent être en français ou dans la langue\* cible. J'écris toutes vos idées au tableau.

**Écrire les nouveaux mots dans le référentiel en les classant en fonction de leur champ\* thématique**



Lors de la lecture du texte, nous avons découvert de nouveaux mots.

Écris-les à la bonne page de ton référentiel. À quel thème correspond le mot « bloemist » ?

Recopie-le et dessine ce qu'il signifie.

**Exemple de structuration à réaliser avec les élèves**

**Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe**

**S'interroger à propos de la situation de communication<sup>2</sup>**



Afin de découvrir un maximum de structures de texte (narratif, argumentatif, descriptif...) et d'avoir davantage de modèles, les échanges avec le titulaire peuvent s'avérer très riches. En effet, quelle que soit la langue, les modèles d'organisation du texte se ressemblent (une recette, une liste de consignes, un courriel... sont toujours structurés de la même façon.) Enfin, il est intéressant de travailler des sujets qui ont pu être travaillés dans la langue d'enseignement au préalable afin de privilégier le sens de la tâche\*.



**CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)<sup>2</sup>**

- mettre en place des stratégies de planification (quelles idées communiquer, quelles ressources linguistiques mobiliser) qui pourront être réinvesties lors de chaque tâche d'expression écrite.

1. Le courriel ne fait pas partie des exemples de messages proposés par le référentiel en P5-P6. Cependant, l'association du travail de la lettre et les croisements avec le numérique donnent du sens à l'activité. Il s'agira de respecter les [Caractéristiques d'une production en Expression écrite – p. 203].  
2. Méthodologie interdisciplinaire permettant d'interroger la situation de communication.

## 5.2 PRODUIRE UN MESSAGE ÉCRIT

## 5.2.1 Construire le message (1/2)

## SAVOIR LEXICAL

- ✓ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.

## ATTENDUS

P5-P6

Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.

## SAVOIR-FAIRE LEXICAUX

- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de l'année.
- Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de l'année.

P5-P6

Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.  
Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.



**BALISES ET SENS**



À cette étape, l'élève active et mobilise les savoir-faire lexicaux afin de construire son message. Il choisit parmi les ressources identifiées à l'étape précédente celles qui lui seront utiles lors de la production de l'écrit. Dans la mesure du possible, l'élève est invité à **écrire sur des sujets qui lui font sens**.

Repartir d'une activité de lecture [LM 4] pour familiariser l'élève au type de texte à produire, à sa structure, à ses caractéristiques est une bonne manière de l'aider à construire sa production. Le choix d'un support authentique peut le mener à sortir de la sphère, il faut néanmoins veiller à ce que celui-ci soit utilisable et adaptable au niveau de l'élève.

Comme à l'oral, l'enseignant veille à **outiller l'élève** au fur et à mesure de la construction du message afin de **lui donner confiance en lui**.

Comme en Français [FR 4.1.1], il peut être intéressant de mettre en place des partenariats d'écriture (Structuration ci-dessous) afin de favoriser les échanges d'idées : en duo, les élèves échangent leurs idées et se questionnent mutuellement.



**PISTES POUR L'APPRENTISSAGE**

**Construire le message**

**RÉDIGER UN COURRIEL [p. 209]**

**2. Sélectionner les mots ou les expressions utiles pour sa propre production**



Nous venons de lister les mots et expressions utiles. Sélectionne ceux qui correspondent à ta production.

Quelles formules de politesse vas-tu réutiliser ? À quel endroit peux-tu les utiliser ?

**RÉDIGER UN QUESTIONNAIRE [p. 209]**

**2. Sélectionner les mots utiles et les utiliser pour poser des questions à l'écrit**

Wie viele Klassen gibt es?

Wie heißt ihr Sportlehrer

Was ist dein Lieblingskurs

Wie lange dauert die Pause

Par deux, observez les étiquettes. Quel est leur point commun ? Quels sont les mots qui reviennent plusieurs fois ?

Dresse la liste des mots interrogatifs et cherchons leur signification.

**Sélectionner les mots utiles pour créer un calendrier**



De quels mots allons-nous avoir besoin pour créer un calendrier ? Rappelons-nous le nom des mois de l'année, des jours de la semaine. Complète la grille du calendrier.

Écris le nom des fêtes découvertes.

**Sélectionner les mots ou expressions nécessaires à la création d'un itinéraire**

- links
- rechts
- rechtdoor
- draai
- doorgaan
- bakkerij
- school
- kerk
- ...

Nous avons listé le vocabulaire que l'on connaît pour créer l'itinéraire.

Observe la carte et imagine celui-ci. Entoure tous les mots ou expressions que tu utiliseras lors de la production de ton itinéraire.

**Exemple de structuration à réaliser avec les élèves**

**Les partenaires d'écriture**

1. L'un à côté de l'autre
2. Partenaire 1 dit ses idées
3. Partenaire 2 pose des questions
4. Partenaire 1 redit ses idées avec plus de détails
5. On change !

**Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe**

Inscrire le projet d'écriture dans des projets de classe, d'école ou dans des réalités quotidiennes vécues par l'élève, permet de donner du sens aux apprentissages. Partager les productions avec les autres classes (affichages dans l'école, invitation...) permet de donner une visibilité et une importance au cours de langue.



**CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)**

- prendre l'habitude de s'exprimer en mobilisant les ressources lexicales que l'on connaît déjà.

## 5.2 PRODUIRE UN MESSAGE ÉCRIT

5.2.1 Construire le message (2/2)<sup>1</sup>

## SAVOIR-FAIRE GRAMMATICaux

- Le groupe nominal.
- Le groupe verbal.
- La phrase.

## ATTENDUS

P5-P6

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

- placer l'élément correctement dans un message ;
- former correctement en production.

P5

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

- utiliser à bon escient l'élément dans un message.

## [Annexe 5 : Tableau des savoirs et des savoir-faire grammaticaux]

NÉERLANDAIS		
	P5	P6
Groupe nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs (<i>mijn, je, uw, zijn, haar</i>).</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La place de l'adjectif épithète.</li> <li>• Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de <i>hen</i> et <i>hun</i>).</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
Le groupe verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'OTT: <i>hebben</i> et <i>zijn</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rejet du verbe à l'infinitif.</li> <li>• L'OTT:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ les autres verbes (en fonction du lexique abordé);</li> <li>▫ les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li>• Impératif (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel).</li> </ul>
La phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative (<i>niet/geen</i>).</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

1. En Expression écrite, les élèves utilisent des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées [Caractéristiques d'une production en Expression écrite - p. 203].

ANGLAIS		
	P5	P6
<b>Groupe nominal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs.</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'adjectif épithète : place et invariabilité.</li> <li>• Les pronoms personnels compléments.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).</li> </ul>
<b>Le groupe verbal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Present simple</i>: formes pleines ou contractées de <i>to have/have got</i> et <i>to be</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Present simple</i>: les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.</li> <li>• <i>Imperative</i>: formes affirmative et négative (formes contractées).</li> </ul>
<b>La phrase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative.</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

ALLEMAND		
	P5	P6
<b>Groupe nominal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms personnels sujets.</li> <li>• Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, Ihr, ihr, sein</i> (nominatif).</li> <li>• Les déterminants démonstratifs.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les déclinaisons : le nominatif.</li> <li>• Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ articles indéfinis : <i>(k)ein</i> (nominatif) ;</li> <li>▫ articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif).</li> </ul> </li> <li>• La place de l'adjectif épithète.</li> <li>• Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif).</li> </ul>
<b>Le groupe verbal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Präsens</i> : <i>haben</i> et <i>sein</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rejet du verbe à l'infinifit.</li> <li>• <i>Präsens</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ formes régulières et irrégulières :</li> <li>▫ les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).</li> </ul> </li> <li>• <i>Imperativ</i> (2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, forme polie).</li> </ul>
<b>La phrase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.</li> <li>• L'adjectif attribut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase simple affirmative.</li> <li>• La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>).</li> <li>• La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).</li> </ul>

## BALISES ET SENS

(Suite de [LM 3.2.1 (2/2)]) Dans les situations de production (comme en Expression orale), la grammaire est mise au service de la **construction du message** mais aussi de sa **correction**.

En ce qui concerne la construction, l'élève peut se servir de la grammaire pour **adapter les phrases modèles**, proposées par l'enseignant, au message qu'il veut faire passer. Par exemple: s'il veut modifier le sujet de la phrase, il l'identifie à la lecture au sein de la phrase modèle, le modifie et adapte la conjugaison du verbe ainsi que les pronoms personnels qui s'y rapportent.

Au niveau de la correction, demander à l'élève **d'observer sa production**, de vérifier que le verbe soit bien accordé avec le sujet, que les déterminants correspondent bien aux noms qu'ils accompagnent... permet **d'augmenter la qualité de la production**.

Enfin, bien qu'il soit recommandé de demander à l'élève d'observer ses phrases pour les corriger, il convient d'éviter de soumettre à celui-ci des phrases erronées à corriger (créées par les autres élèves ou fournies par l'enseignant) surtout au niveau fondamental.

## PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

## Construire le message

## RÉDIGER UN COURRIEL [p. 209]

## 3. Construire une phrase négative à partir de phrases découvertes

I **don't** eat vegetables.

I **don't** like candy.

I **don't** understand.

I **don't** have a car.

Observe les phrases négatives que nous avons déjà rencontrées. Quels sont les éléments nécessaires à la rédaction d'une phrase négative en anglais ?

## Décrire des images de la vie quotidienne pour exercer les déterminants démonstratifs

**Diese** beiden kleinen Mädchen schreiben/zeichnen an **der** **weiBen** Tafe...  
eise

**Dieses** große Mädchen zeichnet an **der** Tafel und **dieses** kleine Mädchen sitzt auf **dem** Boden.

Pour entraîner ce que nous avons découvert sur les déterminants démonstratifs, écris quelques phrases simples qui décrivent la photo. Fais des flèches entre la photo et tes phrases pour préciser ce que tu désignes.

## RÉDIGER UN QUESTIONNAIRE [p. 209]

## 3. Analyser la structure d'une question afin de construire ses propres questions

**Wie** geht es dir?

**Warum** lachst du?

**Was** machst du?

Voici une question correctement formulée. Que dire à propos du mot interrogatif ? Où se trouve-t-il ?

Identifiez ceux qui peuvent vous être utiles et écrivez-les pour ne pas les oublier.

## Jouer à un jeu numérique pour vérifier sa compréhension des déterminants démonstratifs anglais

« Mijn trui is paars en mijn jeans is wijd ».



Tu vas être amené à écrire 2-3 phrases pour décrire ta photo. Tu dois utiliser au moins 3 déterminants possessifs dans ta production. Quel est celui que tu pourrais utiliser ? Pourquoi ?

Et si tu parlais de la tenue de ta voisine ?

## Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Les déterminants possessifs en néerlandais			
Les déterminants possessifs servent à désigner la personne à qui appartient un objet.			
mon, ma, mes	→	<b>mijn</b>	ex. : Mijn pyjama
ton, ta, tes	→	<b>je</b>	ex. : Je trui
votre, vos (forme de politesse)	→	<b>uw</b>	ex. : Uw muts
son, sa, ses (appartient à un garçon)	→	<b>zijn</b>	ex. : Zijn handschoenen
son, sa, ses (appartient à une fille)	→	<b>haar</b>	ex. : Haar sokken

## Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

« Pour entrer dans l'écrit, les élèves peuvent user des stratégies littéraires acquises en français, comme ils peuvent le faire pour l'oral. Les activités d'apprentissage d'une langue vivante étrangère sont l'occasion de comparer celle-ci avec le français du point de vue de la construction grammaticale, du fonctionnement de la langue. »

## CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- exercer les structures grammaticales pour améliorer, progressivement, ses propres productions.

Quelques pistes de fixation'

Ces activités peuvent être menées à plusieurs moments de l'apprentissage. Elles travaillent certains points grammaticaux spécifiques par langue.

Ces derniers sont travaillés au sein de chaque compétence en fonction de celle-ci (ex.: à l'écrit en Expression écrite) mais peuvent être réinvestis dans toutes les compétences.

NÉERLANDAIS											
Point matière pour l'enseignant	La phrase négative										
<p><b>NE...PAS</b></p> <p><b>GEEN</b> (l'empêchement devant un nom)          UN NOM PRÉCÉDÉ DE "DE"          Ik heb een hond. → Ik heb <b>geen</b> hond.          UN NOM COMPOSÉ SANS ARTICLE          Het huis is klein. → Het huis is <b>geen</b> groot.          UN NOMBRE (UN, TROIS, ...)          Het is een kat. → Het is <b>geen</b> hond.</p> <p><b>NIET</b> (l'empêchement devant les autres cas)          DEVENANT CE QUI EST UN V.          Ik ben blij. → Ik ben <b>niet</b> blij.          À LA FIN DE LA PHRASE SI ON VEUT LE VERBE OU TOUTE LA PHRASE.          Hij werkt hard. → Hij werkt <b>niet</b> hard.</p>	<p>Réécrit les phrases en remettant les mots dans l'ordre. Attention, il s'agit de phrases négatives !</p> <table border="1"> <tr> <td>draagt</td> <td>geen</td> <td>lucie</td> <td>bril</td> <td></td> </tr> <tr> <td>vergeeft</td> <td>mijn</td> <td>paraplu</td> <td>niet</td> <td>ik</td> </tr> </table>	draagt	geen	lucie	bril		vergeeft	mijn	paraplu	niet	ik
draagt	geen	lucie	bril								
vergeeft	mijn	paraplu	niet	ik							

ANGLAIS	
Point matière pour l'enseignant	Les déterminants numéraux cardinaux
<p><b>LES DÉTERMINANTS NUMÉRAUX CARDINAUX EN ANGLAIS</b></p> <p>De 1 à 20          1 one 7 seven          2 two 8 eight          3 three 9 nine          4 four 10 ten          5 five 11 eleven          6 six 12 twelve</p> <p>De 13 à 19          13 thirteen          14 fourteen          15 fifteen          16 sixteen          17 seventeen          18 eighteen          19 nineteen          20 twenty</p> <p>Ils se terminent par teen, mais attention à l'orthographe de <b>thirteen</b> et <b>fifteen</b>.</p> <p>A partir de 21          On ajoute one, two, three ... comme ceci:          21 twenty-one 23 twenty-three          22 twenty-two 27 twenty-seven</p>	<p>1. Complète le nombre de lots en lettres          There are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.....whistles;</li> <li>.....soccer balls;</li> <li>.....rings;</li> <li>.....pencils.</li> </ul> <p>2. Pour le journal de l'école, écrivons les résultats du tirage en toutes lettres.          Number.....won a scooter.          Number.....won a backpack.          Number.....won a tennis racket.</p>

ALLEMAND																						
Point matière pour l'enseignant	Déclinaison du nominatif : les déterminants possessifs																					
<p><b>Les déterminants possessifs :</b></p> <p><b>DÉCLINAISON DU NOMINATIF</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Termination</th> <th>ICH</th> <th>DU</th> <th>ER</th> <th>SIE</th> <th>ES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MASCULIN / NEUTRE</td> <td>○</td> <td>MEIN</td> <td>SEIN</td> <td>DEIN</td> <td>SEIN</td> <td>IHR</td> </tr> <tr> <td>FÉMININ / PLURIEL</td> <td>-E</td> <td>MEINE</td> <td>DEINE</td> <td>SEINE</td> <td>IHRE</td> <td>SEINE</td> </tr> </tbody> </table>		Termination	ICH	DU	ER	SIE	ES	MASCULIN / NEUTRE	○	MEIN	SEIN	DEIN	SEIN	IHR	FÉMININ / PLURIEL	-E	MEINE	DEINE	SEINE	IHRE	SEINE	<p><u>Entraînement</u>  <u>Accorde le déterminant quand cela est nécessaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mein... Schwester</li> <li>• Mein... Bruder</li> <li>• Dein... Cousin</li> <li>• Dein... Cousine</li> <li>• Sein... Hund</li> <li>• Sein... Auto</li> </ul>
	Termination	ICH	DU	ER	SIE	ES																
MASCULIN / NEUTRE	○	MEIN	SEIN	DEIN	SEIN	IHR																
FÉMININ / PLURIEL	-E	MEINE	DEINE	SEINE	IHRE	SEINE																

1. [Introduction générale - Structure des pages grammaticales - p. 39]

## 5.2 PRODUIRE UN MESSAGE ÉCRIT

## 5.2.2 Produire le message en l'ajustant

## SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE

→ Exécuter.

ATTENDUS<sup>1</sup>

P5-P6

*Prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles.*

*S'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs.*

*Organiser le message de façon logique.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 160).

BALISES ET SENS



(Suite en [5.1.1 - 5.1.2]) Lors de cette phase de production du message, l'enseignant doit prendre une posture positive afin d'**encourager l'élève à oser écrire**. Il doit s'assurer que l'élève réponde aux attentes en étant là en soutien tout au long de la tâche\* d'écriture.

L'expression écrite est la dernière étape de l'apprentissage, et peut constituer une tâche finale. **Pour aider l'élève à réussir, il est important de travailler le vocabulaire et les structures grammaticales en amont**. Pour vérifier la compréhension des mots lus, il est possible de proposer un travail sur la remise en ordre de phrases par exemple. Enfin, seulement en dernier lieu, l'Expression écrite devient possible, avec ou sans modèle d'accroche. Tout comme pour la Compréhension à la lecture, **l'Expression écrite n'intervient qu'après une longue phase orale** avec l'élève. Il est important de passer par des moments de recherche, comme l'utilisation des référentiels\*, correcteurs ou tout autre support susceptible de lui fournir des réponses, favorisant ainsi le développement de son autonomie (Debeau-morel, 2018, p. 5).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Produire le message en l'ajustant

RÉDIGER UN COURRIEL [p. 209]

4. Compléter la structure du courriel proposé

Envoyer
To : eloisebot@ecoledeci.eu
CC : paulvdv@ecoledela.eu
Objet : My Holidays
Signature

Utilise une formule de politesse déjà rencontrée pour commencer et pour terminer ton courriel.  
Écris à l'ordinateur les 3 phrases qui décrivent ce que tu as envie de dire dans la langue\* cible.  
N'oublie pas de signer.

RÉDIGER UN QUESTIONNAIRE [p. 209]

2. Rédiger et organiser les questions en utilisant la tablette



Rédige maintenant tes questions sur la tablette en t'aidant de toutes les ressources répertoriées plus tôt.  
Pense à organiser tes 3 questions dans un ordre logique.  
N'oublie pas de changer la langue de ton application.

Créer par équipe des affiches de sensibilisation à l'écologie dans le cadre d'un projet d'école



Maintenant que nous avons observé des affiches dans toutes les langues, identifié le vocabulaire dans les référentiels et choisi les différents thèmes à aborder : rédige ton slogan.

Mobiliser ses acquis pour compléter son portrait chinois



Voici des phrases gabarit : « Wenn ich... wäre, wäre ich... ». Que signifient-elles ?  
Complète-les à l'aide des différents mots du lexique connu.  
Si tu es en panne d'idées, utilise ton référentiel.  
Affichons les productions.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Avantages du numérique et du papier :

Facile à multiplier

Personnel

Rapide

Réutilisable

Convivial

Professionnel

Avec dessins

[FR 4.7.1]

Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

En Français, l'élève travaille à rendre son message lisible et à adapter la présentation à son destinataire [FR 4.7.1]. L'outil numérique peut également être utilisé pour présenter ses productions personnelles ou collectives.  
À ce sujet, le référentiel propose des croisements avec le numérique [Introduction générale p. 38].



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE... (S1 À S3)

- développer des stratégies d'expression écrite comme :
  - s'inspirer de modèles (types de texte, structures) ;
  - recourir à des outils de référence classiques (lexique, glossaire, dictionnaire...) ou informatiques (correcteur d'orthographe, dictionnaire en ligne...).

## 5.3 AFFINER UN MESSAGE ÉCRIT

5.3.1 Améliorer le message en l'ajustant<sup>1</sup>

## SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUES

→ Relire sa production.

→ Remédier.

## ATTENDUS

P5-P6

*Vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique.*

P5-P6

*Corriger les éventuelles inexactitudes.*

1. Les attendus en italique sont des exemples de stratégies à activer au besoin issus de l'annexe 3 du référentiel de Langues Modernes (FWB, LM, 2022, p. 161).

BALISES ET SENS



Comme en Français [FR 4.8.2], il semble intéressant de faire la différence entre la révision et la correction. **La révision** est une **vérification approfondie pour améliorer la qualité globale** de la production (modification de fond, ajout de phrases, réorganisation du texte...) alors que **la correction** est une **vérification plus superficielle pour éliminer les erreurs de surface** (orthographe, grammaire, ponctuation...).

Pour aider l'élève à prendre conscience\* des erreurs commises dans ses premiers jets (2 jets peuvent être insuffisants), il peut être intéressant de lui montrer des formes correctes de productions autres que la sienne pour réviser et pour corriger son texte (ex. : un texte dont la structure est respectée, le « s » du pluriel, les accords sujets-verbe, la place des adjectifs...). Prendre de la distance face à son texte lui permet de le réviser et le corriger plus facilement.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Améliorer le message en l'ajustant

RÉDIGER UN COURRIEL [p. 209] +

5. Réviser sa production autant que possible

Grille de révision		
Mon texte contient :	oui	non
Une formule de politesse au début.	X	
Une formule de politesse à la fin.		X
Au moins 3 phrases qui parlent des vacances.	X	X
Une phrase négative	X	

Dear Witney,  
I spend my holidays in Spain.  
It didn't rain.  
I've visited a lot.  
I've been to the pool every day

Relis l'entièreté de ta production.

Celle-ci te semble-t-elle compréhensible? Cohérente?

As-tu bien écrit un courriel?

As-tu respecté toutes les parties de celui-ci?

RÉDIGER UN QUESTIONNAIRE [p. 209] +

5. Corriger les éventuelles inexactitudes avant l'envoi



Vous m'avez tous partagé vos questions.

Relisons une dernière fois tous ensemble.

Respectent-elles toutes les règles grammaticales découvertes?

Le vocabulaire utilisé est-il adéquat?

Corrigeons.

Valider la graphie utilisée dans les affiches « Goodplanet » [5.2.2]



Parcourez les affiches. Chaque groupe a un objectif de relecture (les mots du lexique, la ponctuation, la grammaire...). Si vous constatez une erreur, notez-la sur un post-it et placez-le sur l'affiche concernée.

Corriger une production d'écrit à partir d'un support



Compare cette phrase de ton texte à la phrase reprise dans cet écrit. Qu'est-ce qui diffère de la tienne? Comment corrigerais-tu ta production?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



Liens avec la vie de l'école et/ou de la classe

Des outils de révision sont souvent utilisés par le titulaire lors de la production d'un écrit. Il peut être intéressant de réutiliser ces outils. Par exemple le DRAS [FR 4.8.2] peut s'avérer utile: Que puis-je: Déplacer? Remplacer? Ajouter? Supprimer?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'... (S1 À S3)

- apprendre à se relire et à améliorer ses propres textes.

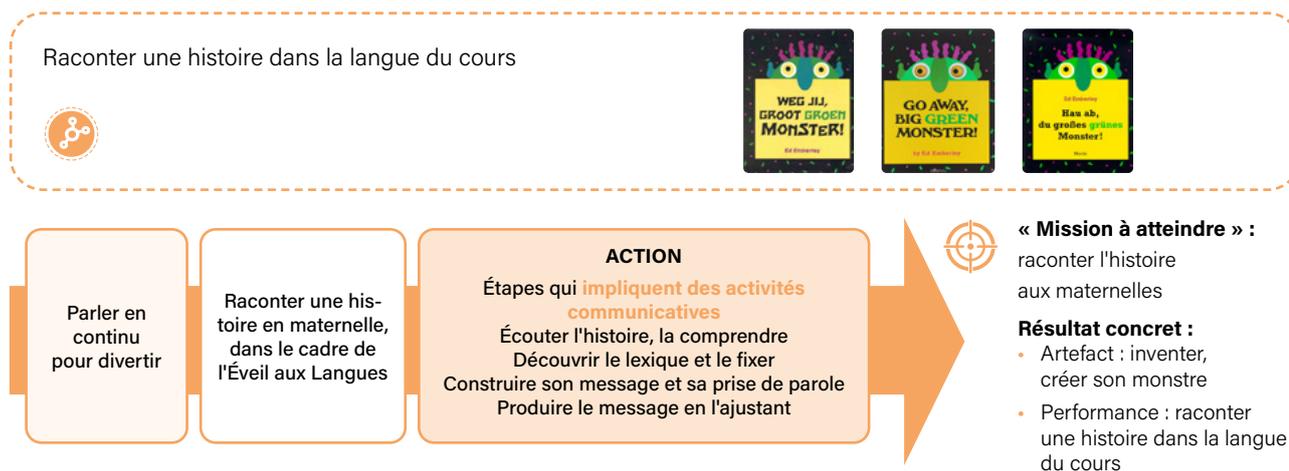
# ANNEXE 1

## ACTIVITÉ ILLUSTRANT L'APPROCHE ACTIONNELLE : PARLER POUR DIVERTIR

Approche actionnelle [Introduction générale p. 32]

Bien qu'elle existe, l'intention « divertir » n'apparaît pas dans les tableaux dans la mesure où il n'y a pas d'attente en la matière. Ceci ne doit pas empêcher l'enseignant d'exploiter cette intention, notamment par le recours à des supports avant tout conçus à cette fin, tels qu'une chanson, un livre de jeunesse, un récit fictionnel, un document audiovisuel.

(FWB, LM, 2022, p. 25)



Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Se sentir à l'aise pour prendre la parole seul.	Ouvrir la possibilité de travailler en duo pour assurer la sécurité affective.
Créer une nouvelle histoire.	Recopier l'histoire d'origine.
Créer un climat calme propice aux activités d'Expression orale.	Prévoir un baromètre sonore pour les activités d'Expression orale.

### Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



## Mise en situation

Vous allez apprendre à raconter une histoire simple dans la langue du cours. Dans le cadre de l'Éveil\* aux Langues, chacun de vous va raconter une histoire en néerlandais à un élève de 3<sup>e</sup> maternelle. Vous allez transformer et illustrer une histoire<sup>1</sup> qui existe déjà.



## Déroulement

Étape 1 : construire le sens du message	Étape 2 : construire le message
<p></p> <p></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter l'histoire sans voir la couverture ni les illustrations.</li> <li>Lister les mots reconnus.</li> <li>Émettre des hypothèses sur le sens de l'histoire [FR 2.3.3] [1.2.1].</li> <li>Réécouter l'histoire en regardant la couverture et les illustrations.</li> <li>Vérifier les hypothèses [1.3.1].</li> </ul>	<p></p> <p></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lister et afficher le lexique nécessaire en groupe classe : les couleurs, les parties du visage [2.1.2].</li> <li>Créer son propre monstre au brouillon en choisissant les couleurs et s'approprier l'histoire en gardant la même structure narrative [ECA 1.3] [VT 4].</li> <li>Construire le message à l'aide du modèle et s'exercer [2.2.1].</li> </ul>
Étape 3 : créer son monstre et structurer sa prise de parole	Étape 4 : produire le message en l'ajustant [FR 1.7.1]
<p></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Créer son monstre avec des éléments mobiles comme support pour la prise de parole [ECA 1.3].</li> <li>Structurer sa prise de parole selon les trois temps : se présenter, présenter le sujet, conclure [FR 1.7.1] [2.1.1].</li> <li>Faire des liens avec le cours de Français et collaborer avec le titulaire si possible [VT 2].</li> </ul>	<p></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se présenter à un élève de l'école maternelle [VT 1].</li> <li>Raconter son histoire à l'aide des éléments mobiles [2.2.2].</li> <li>Échanger avec l'élève de l'école maternelle à propos de ce qu'il a compris et ressenti [VT 1].</li> </ul>



## Prolongements possibles

- Mettre en mémoire le lexique utilisé via des flashcards visages et couleurs, des comptines, des jeux de Memory, des Dobble...
- Aller dans plusieurs classes de maternelle pour améliorer l'aisance
- S'échanger les monstres : faire l'exercice de présenter celui d'un camarade de classe
- Ritualiser l'échange dans le cadre de l'Éveil\* aux Langues, par exemple trimestriellement

## Autres idées d'activités de mise en lien

- Raconter d'autres albums avec des structures syntaxiques simples
- Créer un spectacle de marionnettes
- Produire un kamishibai plurilingue et le raconter (Français, langue du cours et langues des familles)



1. EMBERLEY, E. (1992). *Go Away Big Green Monster !* Little, Brown and Company

## ANNEXE 2

### LANGUE MODERNE 1 – CHAMPS THÉMATIQUES

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

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

Tous les champs thématiques sont potentiellement vecteurs de culture mais les items en orange le sont plus particulièrement.

(FWB, LM, 2022, p. 135)

PRÉ A1		A1	A2.1
P3	P4	P5	P6
<b>1. Caractérisation des personnes</b>			
<b>Identité de l'enfant</b>		<b>Identité de soi et d'autrui</b>	<b>Identité</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nom, âge, genre</li> <li>Numéro de téléphone (chiffre par chiffre)</li> <li>Quelques noms d'animaux domestiques les plus courants</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Nom, âge, genre</li> <li>Quelques types d'êtres imaginaires liés à l'enfance</li> <li>Lieu de naissance et date d'anniversaire</li> <li>Composition de la famille proche</li> <li>Langue(s) parlée(s) ou apprise(s) et pays en relation avec ces langues</li> <li>Nationalité de l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Date de naissance</li> <li>Nationalités en relation avec les langues apprises</li> </ul>
<b>Description</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les couleurs les plus courantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aspect physique (quelques adjectifs de base et leurs opposés)</li> <li>Vêtements les plus courants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vêtements</li> <li>Aspect physique</li> </ul>	
<b>2. Habitat, environnement</b>			
	<b>Description</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habitations courantes (réelles ou imaginaires) et pièces de la maison</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Éléments constitutifs de base d'un bâtiment</li> <li>Mobilier de base</li> </ul>	
		<b>Environnement</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques lieux du quartier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principaux bâtiments publics</li> </ul>
<b>3. Vie quotidienne</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fêtes et quelques mots en lien avec les anniversaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques activités routinières à l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques activités routinières à la maison et à l'école</li> </ul>	
<b>4. Sports et loisirs</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques noms de sports, de jeux et de hobbies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques activités sportives</li> <li>Quelques lieux et objets relatifs à des loisirs de l'enfant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques activités culturelles</li> <li>Quelques lieux relatifs aux activités culturelles</li> <li>Types de médias les plus courants</li> </ul>

## ANNEXE 2 – LANGUE MODERNE 1 – CHAMPS THÉMATIQUES

<b>5. Transports, déplacements et voyages</b>			
• Quelques moyens de transport			• Directions simples (à droite, à gauche, tout droit)
<b>6. Relations avec les autres</b>			
• Quelques formules de politesse • Titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur)	• Salutations en fonction des moments de la journée	• Relations avec son entourage (amis, amies, famille...)	
<b>7. Santé et bien-être</b>			
• Humeur (quelques expressions courantes)	• Quelques parties du corps		• État de santé (quelques expressions courantes)
<b>8. Enseignement et apprentissage</b>			
• Quelques éléments du matériel scolaire • Quelques consignes liées à la vie de la classe	• Cours suivis par l'élève • Quelques éléments du mobilier de la classe	• Quelques consignes de base liées aux exercices courants du cours de Langues Modernes • Quelques lieux et intervenants liés à la vie scolaire • Quelques activités liées à la vie scolaire	
<b>9. Achats et services</b>			
		• Quelques articles de consommation courante • Quelques noms courants de commerces et commerçants	• Quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix)
<b>10. Nourriture et boissons</b>			
	• Quelques boissons et aliments courants, dont ceux propres à l'enfance • Actions de base liées à la consommation de nourriture et aux boissons	• Les repas de la journée • Quelques objets liés à la restauration et propres à l'enfance	• Les saveurs : sucré, salé
<b>11. Météo et climat</b>			
• Le temps qu'il fait au quotidien			• Le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température
<b>12. Division du temps</b>			
• Division de la journée • Quelques jours de la semaine et quelques mois de l'année en fonction des besoins • Saisons	• L'heure (heure entière)	• Les jours de la semaine et les mois de l'année • La date	• L'heure (demi-heure, quart d'heure) • Congés qui jalonnent l'année

## ANNEXE 3

### LES EXEMPLES DE MESSAGES P3-P4

Compréhension à l'audition		
À visée informative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• monologue ou dialogue</li> <li>• chanson, comptine, histoire contée</li> <li>• document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeu)</li> </ul>	P3-P4
À visée injonctive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consignes, en classe ou dans un tutoriel</li> </ul>	
Expression orale sans interaction		
À visée informative	Monologue portant sur une <ul style="list-style-type: none"> <li>• description de personnes</li> <li>• présentation d'objets et de lieux</li> </ul>	P4
	Monologue portant sur <ul style="list-style-type: none"> <li>• une présentation personnelle</li> </ul>	P3-P4
Expression orale en interaction		
À visée informative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conversation</li> </ul>	P3-P4
Compréhension à la lecture		
À visée informative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste</li> </ul>	P4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• invitation</li> <li>• album jeunesse</li> <li>• livre d'images</li> <li>• BD</li> <li>• calendrier</li> </ul>	P3-P4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste de fournitures scolaires, de vêtements, d'animaux</li> </ul>	P3
À visée injonctive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recette simplifiée</li> </ul>	P4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste</li> <li>• consignes</li> </ul>	P3-P4

## ANNEXE 4

### LES EXEMPLES DE MESSAGES P5-P6

Compréhension à l'audition		
À visée informative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• monologue ou dialogue</li> <li>• chanson, comptine, histoire contée</li> <li>• document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeu)</li> </ul>	P5-P6
À visée injonctive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consignes, instructions relatives à l'environnement immédiat</li> <li>• annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin</li> <li>• tutoriel</li> </ul>	
Expression orale sans interaction		
À visée informative	Monologue portant sur une <ul style="list-style-type: none"> <li>• présentation personnelle et d'autrui</li> <li>• présentation d'objets et de lieux</li> <li>• description de personnes et d'objets</li> </ul>	P5-P6
À visée injonctive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consignes ou instructions pour effectuer une activité (bricolage, jeu, itinéraire avec plan)</li> </ul>	P6
Expression orale en interaction		
À visée informative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogue</li> </ul>	P6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conversation</li> </ul>	P5-P6
À visée injonctive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ordres</li> <li>• consignes</li> <li>• instructions</li> </ul>	P6
Compréhension à la lecture		
À visée informative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste</li> <li>• carte postale, courriel, SMS</li> <li>• écriteaux et panneaux</li> <li>• prospectus et publicités</li> <li>• invitation</li> <li>• menu de restauration rapide</li> <li>• album jeunesse</li> <li>• livre d'images</li> <li>• BD</li> <li>• calendrier</li> <li>• blog</li> </ul>	P5-P6
À visée injonctive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste</li> <li>• consignes</li> <li>• recette simplifiée</li> </ul>	P5-P6

Expression écrite		
Pour informer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• carte de vœux, d'anniversaire (postale ou électronique)</li> <li>• schéma commenté (itinéraire, plan)</li> </ul>	P6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• questionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construire</li> <li>• affiche/poster</li> <li>• illustration commentée</li> <li>• mémo/liste</li> </ul>	P5-P6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• invitation pré-imprimée à compléter</li> <li>• mémo/Post-it</li> <li>• invitation pré-imprimée à compléter</li> <li>• schéma commenté</li> </ul>	P5
Pour faire agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mémo/liste</li> <li>• affiche/poster</li> <li>• illustration commentée</li> <li>• schéma commenté (itinéraire, plan)</li> </ul>	P6
Pour informer et faire agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• invitation pré-imprimée à compléter</li> <li>• mémo/liste</li> <li>• affiche/poster</li> <li>• illustration commentée</li> <li>• schéma commenté (itinéraire, plan)</li> </ul>	P6

## ANNEXE 5

### TABLEAU DES SAVOIRS ET DES SAVOIR-FAIRE GRAMMATICAUX

Le tableau ci-dessous donne une vue synoptique de la répartition des éléments grammaticaux au fil du parcours d'apprentissage de l'élève.

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, il convient de lire le tableau en distinguant trois moments à prendre en compte :

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

(FWB, LM, 2022, p. 170)

ALLEMAND	P5	P6
<b>Le groupe nominal</b>		
Les déclinaisons		Nom <sup>1</sup>
Les pronoms personnels	Nom	
Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, ihr, ihr, sein</i>	Nom	
Les déterminants démonstratifs	Nom	
Les déterminants numéraux ordinaux de 0 à 31	Nom	
Les déterminants numéraux ordinaux au-delà de 31		Nom
Les déterminants numéraux cardinaux de 0 à 99	X	
Les déterminants numéraux cardinaux au-delà de 99		X
Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• articles indéfinis : <i>(k)ein</i></li> <li>• articles définis : <i>der, die, das</i></li> </ul>		Nom
La place de l'adjectif épithète		X
Le mot interrogatif « wer »		Nom

1. Nom = Nominatif

<b>Le groupe verbal</b>		
Präsens : <i>haben</i> et <i>sein</i>	X	
Präsens : <i>haben</i> et <i>sein</i> X Präsens : <ul style="list-style-type: none"> <li>• formes régulières et irrégulières</li> <li>• les verbes à particules séparables (en fonction du lexique abordé)</li> </ul>		X
Imperativ (2 <sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, forme polie)		X
Le rejet du verbe à l'infinitif		X
<b>La phrase</b>		
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative	X	
La phrase simple affirmative, négative (sur la base de modèles) et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)		X
L'adjectif attribut	X	
La phrase simple négative (le choix de la négation « nicht » ou « kein »)		X
<b>ANGLAIS</b>		
	<b>P5</b>	<b>P6</b>
<b>Le groupe nominal</b>		
Les pronoms personnels sujets	X	
Les déterminants possessifs	X	
Les déterminants démonstratifs	X	
Les pronoms démonstratifs	X	
Les déterminants numéraux cardinaux (de 0 à 99)	X	
Les déterminants numéraux cardinaux (au-delà de 99)		X
Les déterminants numéraux ordinaux (de 0 à 31)	X	
Les déterminants numéraux ordinaux (au-delà de 31)		X
L'adjectif épithète : place et invariabilité		X
Les pronoms personnels compléments		X
<b>Le groupe verbal</b>		
Present simple : formes pleines ou contractées de « to have/have got » et « to be »	X	
Present simple : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes		X
Imperative : formes affirmative et négative (formes contractées)		X



## ANNEXE 5 – TABLEAU DES SAVOIRS ET DES SAVOIR-FAIRE GRAMMATICAUX

<b>La phrase</b>		
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative	X	
La phrase simple affirmative, négative (sur la base de modèles) et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)	X	
L'adjectif attribut	X	
<b>NÉERLANDAIS</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
<b>Le groupe nominal</b>		
Les pronoms personnels sujets	X	
Les déterminants possessifs ( <i>mijn, je/jouw, uw, zijn, haar</i> )	X	
Les déterminants démonstratifs	X	
Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99)	X	
Les déterminants numériques cardinaux (au-delà de 99)		X
Les déterminants numériques ordinaux (de 0 à 31)	X	
Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 31)		X
La place de l'adjectif épithète		X
Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de « hen » et « hun »)		X
<b>Le groupe verbal</b>		
L'OTT : <i>hebben</i> et <i>zijn</i>	X	
L'OTT : les autres verbes (en fonction du lexique abordé)		X
L'OTT : les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé)		X
Le rejet du verbe à l'infinitif		X
Impératif : 2 <sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel		X
<b>La phrase</b>		
L'adjectif attribut	X	
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif)	X	
La négation « niet » ou « geen », choix et position		X





# **VISÉES** TRANSVERSALES

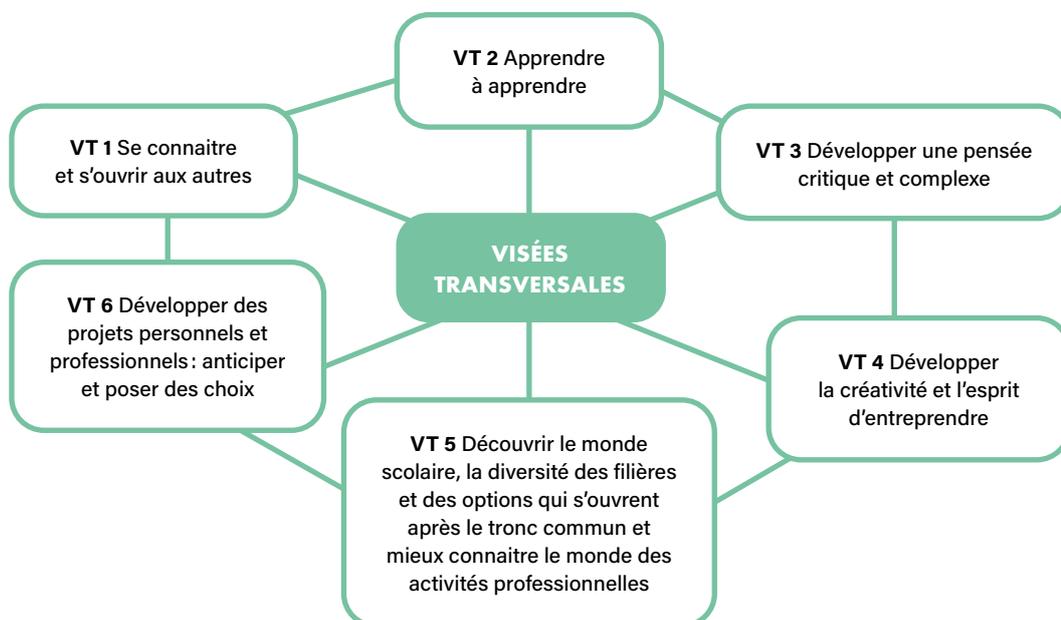


<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>235</b>
<b>VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES</b> .....	<b>236</b>
<b>VT 2 APPRENDRE À APPRENDRE</b> .....	<b>240</b>
<b>VT 3 DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE</b> .....	<b>244</b>
<b>VT 4 DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE</b> .....	<b>248</b>
<b>VT 5 DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAITRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES</b> .....	<b>252</b>
<b>VT 6 DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS: ANTICIPER ET POSER DES CHOIX</b> ....	<b>256</b>

# INTRODUCTION

## VISÉES TRANSVERSALES

**Les six Visées Transversales** du tronc commun se développent via les contenus répertoriés dans l'ensemble des disciplines. « Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. » (FWB, LM, 2022, p. 12)



Les visées sont **complémentaires** et présentent des **interconnexions**. Elles se nourrissent l'une l'autre, avec des zones non négligeables de recouvrement.

### Structure des Visées Transversales

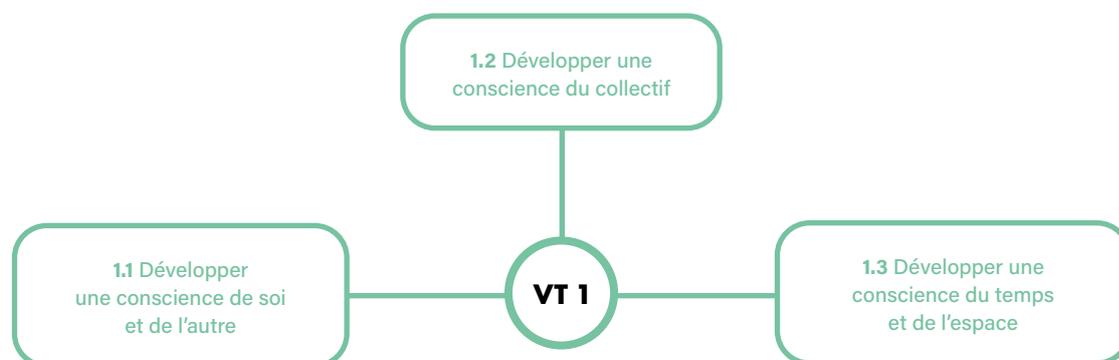
Chaque Visée Transversale est structurée en 4 parties :

1. une reprise du **contenu du référentiel** ainsi que **des balises formulées par le réseau** sont présentées pour permettre de situer la visée dans son cadre théorique et général (pour l'ensemble des disciplines);
2. des éléments à développer qui varient selon la visée déployée (démarches, outils, partenariats, postures...) en lien avec les Langues Modernes;
3. ce que les élèves **devront être capables de réaliser afin que chaque visée soit considérée comme atteinte en fin de troisième secondaire** (les composantes). Ces composantes doivent donc être travaillées progressivement tout au long du tronc commun;
4. des **exemples non exhaustifs de situations de classe de P3-P4 et P5-P6** qui peuvent servir de points d'appui pour développer la visée traitée. Ces exemples sont à lier avec les composantes de la visée décrite en page de gauche. La lecture s'effectue donc horizontalement à travers la double page.

## VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

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

(FWB, LM, 2022, p.108)



## QUELLES BALISES ?



**Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres**, c'est développer des compétences relationnelles qui participent à la création des différentes facettes de sa propre identité. À l'école, l'élève tisse des relations sociales autres que celles de sa famille, il est mis en contact avec autrui d'une autre manière. Cette visée est étroitement liée aux contenus de **l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté\***, ceux-ci sont donc travaillés en parallèle au sein des disciplines. C'est en partageant avec l'autre que l'élève prend conscience\* qu'il existe d'autres manières que la sienne d'appréhender le monde (se positionner et se décentrer\* [EPC 1.3], s'exercer à la discussion [EPC 4.1]). Cette découverte de l'autre l'amène à questionner\* ses propres croyances, ses idées, ses préférences, ses domaines de compétences... (distinguer et confronter ses besoins et ses désirs [EPC 2.1]). L'élève prend peu à peu conscience de soi et de l'autre. Il découvre son rôle de citoyen : droits, devoirs, règles du vivre-ensemble... (identifier la pluralité\* des préférences et des règles [EPC 2.2], coopérer [EPC 4.2]).

Il importe également qu'il prenne **conscience du collectif** en étant sensible à ses différents groupes d'appartenance. L'élève prend conscience qu'il fait partie d'une famille, d'une classe, d'une école, d'une ou plusieurs culture(s)... La mise en mots par l'adulte dans le respect de chaque groupe d'appartenance puis par l'élève lui-même renforce encore cette prise de conscience. Prendre conscience du collectif, c'est aussi apprendre à connaître les autres et en particulier leur identité socioculturelle, leur langue, leurs codes verbaux ou non verbaux, s'y intéresser et percevoir les différences comme une richesse. Cette découverte de l'autre lui permet d'apprendre à se connaître lui-même par similitude ou par différence et, donc, de se positionner comme membre de la société, de l'humanité à part entière (identifier des indices du caractère multiculturel de notre société [EPC 2.2]).

Apprendre à se connaître et s'ouvrir aux autres revêt également une **dimension spatiotemporelle** (Où suis-je situé dans le temps par rapport à des repères universels et personnels à ma portée ? Où suis-je situé dans la classe, l'école, le quartier, le pays, le monde... ?) :

- Prendre **conscience du temps** permet de percevoir le présent comme la résultante d'orientations volontaires ou non des hommes et des femmes qui nous ont précédés. « Accompagner l'enfant dans une démarche de structuration du temps, c'est créer un cadre rassurant et poser les prémices de sa construction identitaire. » (Dessy, 2016, p. 6-7)
- Prendre **conscience de l'espace** permet de contextualiser des phénomènes, des actions, des manières de vivre en les inscrivant dans son propre environnement. « En apprenant à se situer et à situer d'autres personnes ou d'autres faits, l'élève prend conscience de la variabilité des contextes naturels et humains dans lesquels lui et les autres évoluent. » (FWB, FHGES, 2022, p. 109)



## ET EN LANGUES MODERNES ?

Au travers du cours de Langues Modernes, les élèves développent leur compétence interculturelle, c'est-à-dire la capacité de se comprendre les uns les autres par-delà toutes les barrières culturelles, comme le souligne le Conseil de l'Europe.

(FWB, LM, 2022, p.108)



## QUELLES DÉMARCHES ?

- Favoriser **les activités** de classe permettant aux élèves **de se mettre en projet, en action collectivement** (expositions, créations, projets divers, jeux collectifs...) [**Introduction générale - approche actionnelle - p. 32**].
- Amener les élèves à **s'interroger sur eux-mêmes**.
- Identifier les différentes langues de la classe.
- **Créer un environnement de classe respectueux, d'écoute**.
- **Amener les élèves à parler, expliquer, se questionner\*** pour les aider à percevoir et comprendre le monde.
- Sortir de l'école afin d'**utiliser l'environnement proche** comme outil d'apprentissage.
- Favoriser les activités qui permettent **la découverte de l'autre (langue, us et coutumes) et la valorisation des différences**.
- Varier les dispositifs pédagogiques (travail en duo, tutorat, travaux de groupe...) afin que les élèves aient de multiples occasions de coopérer (apprentissage coopératif).
- Mettre les élèves en confiance en variant les situations et les aides proposées.

## QUELLES POSTURES ?



- **Facilitateur\*** : favorise des échanges, détermine et fait respecter les règles du vivre-ensemble, met les élèves en confiance dans un cadre sécurisant.
- **Organisateur** : organise la parole et veille à l'écoute de chacun.
- **Observateur** : observe pour mieux connaître chaque élève, sa personnalité, ce avec quoi il est à l'aise ou non, ce qui le met en sécurité, sa manière d'appréhender le groupe...



## QUELS OUTILS ?

- Portfolio individuel de présentation (Qui suis-je ?), portfolio d'habiletés langagières, carnet des préférences : mes caractéristiques personnelles, l'évolution du profil linguistique
- Tableau de tutorat ou parrainage selon les besoins
- Carte du monde et/ou d'Europe pour se situer dans l'espace (origines) : Où parle-t-on français dans le monde ? Où parle-t-on la langue du cours dans le monde ?



## Nederlands in de wereld



## QUEL PARTENARIAT PROFESSEUR DE LANGUES/TITULAIRE ? (voir liens avec la vie de l'école/de la classe)

- Échanger avec le titulaire sur les réussites et les difficultés des élèves au cours de LM.
- Échanger sur le comportement d'un élève au travers du double regard : titulaire/professeur de Langues.

## VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

## Composantes de la visée à développer jusqu'en fin de tronc commun

1.1 Développer  
une conscience\*  
de soi et de l'autre

## L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- **développer une confiance** en soi et en l'autre ;
- **connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses projets** et prendre conscience de ceux des autres, être capable d'en développer de nouveaux ;
- **connaître ses domaines de compétences** et en développer de nouveaux ;
- **connaître ses droits et identifier ses devoirs** ;
- **connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble**, lors des interactions avec les autres, y compris lors des interactions virtuelles ;
- **vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect** des orientations sexuelles, des identités et des origines socio-culturelles, dans le monde réel et virtuel ;
- **comprendre ce qui peut guider son comportement et celui des autres**, alimenter ses opinions personnelles (déterminismes\* sociaux et culturels, croyances, valeurs, représentations...), ce qui peut guider ses choix ;
- **apprendre le respect de l'égalité des genres** ;
- **développer une capacité d'empathie pour les autres**, qu'ils soient proches ou géographiquement éloignés, et, pour cela, être capable d'identifier et de réguler ses propres émotions et celles d'autrui ;
- **apprendre à coopérer, à contester, à négocier** (en découvrant et en prenant en compte le point de vue d'autrui) et **à décider** ;
- **oser se mettre en projet**, individuellement et collectivement ; oser agir de façon entreprenante, prendre des initiatives et des risques raisonnables ;
- **mettre en place des stratégies collectives et de/d'(auto)régulation\*** afin de résoudre un problème de façon collective.

1.2 Développer  
une conscience  
du collectif

- **prendre conscience de ses multiples groupes d'appartenance**, de ses identités et de leur évolution ;
- **s'ouvrir à la diversité des identités socio-culturelles** et considérer la diversité comme une richesse ; se décentrer\* et sortir de son point de vue égo\*-, socio\*-, ethnocentré\*, comprendre les facteurs qui influencent notre capacité à vivre ensemble et de ce qui peut constituer une appartenance commune ou au contraire engendrer le rejet de l'autre/l'exclusion.

1.3 Développer  
une conscience  
du temps et de  
l'espace

- **se référer à son passé et se projeter dans l'avenir** ;
- **se situer dans son environnement**, dans la réalité qui l'entoure ;
- **anticiper, organiser et planifier**<sup>1</sup> ;
- **sursoir\*** à l'acte et résister à l'immédiateté<sup>2</sup>.

1. Cette composante est directement liée à la fonction exécutive « Planification » [Fonctions Exécutives p. 268].

2. Cette composante est directement liée à la fonction exécutive « Inhibition » [Fonctions Exécutives p. 268].

## Exemples non exhaustifs de situations de classe

### 1.1 Développer une conscience de soi et de l'autre

P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oser prendre la parole dans la langue du cours pour présenter une personne que l'on admire [2.2.2].</li> <li>• Proposer des conseils à son voisin pour améliorer sa préparation avant qu'il s'enregistre [2.2.2].</li> <li>• Analyser comment un élève a perçu l'incompréhension d'un pair et comment il lui est venu en aide [3.2.2].</li> </ul>	
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Témoigner de son respect de l'autre dans sa façon de communiquer (en particulier lors des prises de parole C2 - C3).</li> <li>• Créer en binôme des affiches pour mobiliser les autres élèves à diminuer leur impact écologique [AML - C1] : choisir ensemble et coopérer.</li> <li>• Travailler en binôme autour de tableau de Van Gogh et construire ensemble une production orale [2.1.1 - 2.1.2 - 2.2.1 - 2.2.2].</li> <li>• Construire son identité, la communiquer et découvrir celle d'un autre enfant du même âge.</li> </ul>	

### 1.2 Développer une conscience du collectif

P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cibler le destinataire du courriel à envoyer afin d'utiliser les formules de politesse adéquates [5.1.1].</li> <li>• Formuler des hypothèses sur le sens de la comptine « Goede Kleren » en observant les gestes réalisés par l'enseignant [1.2.1].</li> </ul>	
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience des régions/pays dans lesquels la langue enseignée est utilisée [AML - C3].</li> <li>• S'intéresser à l'Éveil* aux Langues des plus jeunes et s'y impliquer [Annexe 1].</li> <li>• Participer à un goûter de Noël avec les seniors [AML - C4].</li> </ul>	

#### De manière générale :

À travers les contenus d'apprentissage retenus [et des supports authentiques], l'élève accède à différents vecteurs culturels propres à la langue apprise (livres, BD, chansons...).

À travers les contenus d'apprentissage retenus pour cette année, l'élève est confronté à des données culturelles qui lui permettent d'identifier différents groupes d'appartenance ainsi que des éléments culturels qui les caractérisent. L'élève peut ainsi se situer comme membre d'un ou plusieurs groupes d'appartenance et accueillir les autres groupes avec bienveillance et respect.

### 1.3 Développer une conscience du temps et de l'espace incluant une conscience des limites et des possibilités

P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se souvenir du contexte d'apprentissage dans lequel des mots ou des expressions ont été utilisés et en imaginer un autre qui solliciterait ce même vocabulaire [1.2.2].</li> <li>• Questionner un sportif en organisant sa venue, et en préparant les questions à lui poser [3.2.2].</li> <li>• Prendre le temps de collecter toutes les informations avant d'écrire une carte de vœux [5.1.1 - 5.1.2].</li> </ul>
-------	---

## VT 2 APPRENDRE À APPRENDRE

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

(FWB, LM, 2022, p.110)



## QUELLES BALISES ?



Cette visée porte sur **une autre facette de la connaissance de soi et des autres** : elle permet de mieux **se connaître d'un point de vue cognitif**. Apprendre à apprendre consiste à **s'outiller face aux apprentissages** et à **prendre conscience\* des opérations\* mentales sollicitées** tout au long des activités vécues et des démarches infructueuses.

L'objectif est de rendre les élèves de plus en plus autonomes face aux situations d'apprentissage d'une autre langue. Pour commencer, il est primordial de développer chez les élèves une conception évolutive de l'intelligence (à l'inverse d'une conception « figée »), c'est-à-dire qu'ils comprennent que l'intelligence est quelque chose qui s'acquiert et se développe (tout le monde est capable d'apprendre), et non quelque chose que certains ont et d'autres pas. Pour cela, il est utile de leur dire que c'est le cerveau qui apprend et de leur expliquer de façon simple comment il fonctionne (Blanchette Sarasin et al., 2018).

Pour outiller les élèves face aux apprentissages, l'enseignant peut **enseigner de façon explicite des techniques** qui aident à comprendre, à organiser les apprentissages, à les mémoriser, à les réactiver, etc. Tout au long de l'activité, l'enseignant joue aussi un rôle de **facilitateur\*** (Vianin, 2011) : **interroger les élèves sur les opérations mentales mises en place, proposer des pistes** aidant leur mobilisation, **identifier les erreurs** commises afin de faire progresser la réflexion, **questionner** les façons de s'y prendre pour mémoriser, pour sélectionner ou organiser les informations... Ce type de guidance nécessite des **moments de pause réflexive** (phase métacognitive\*) durant lesquels les élèves vont devoir porter un regard sur leurs démarches, les comparer et en essayer d'autres.

En outre, à l'école, les élèves doivent aussi apprendre une **nouvelle posture mentale**, ce que certains appellent la « **culture scolaire** ». L'école ne fonctionne, en effet, pas tout à fait comme la vie à la maison ou dans d'autres sphères sociales : elle a ses propres règles et son propre mode de fonctionnement. Or, certains élèves sont davantage initiés que d'autres à ces codes de l'école, qui sont souvent implicites. Pour certains élèves, c'est un monde très étrange qui ne ressemble en rien à ce qu'ils connaissent ailleurs. Ce « métier d'élève » (Perrenoud, 2018), qui semble complètement évident pour un enseignant, ne l'est pas pour tous les élèves : **certaines cultures familiales et sociales en sont très éloignées**. Cette culture scolaire se marque dans certaines règles de fonctionnement très visibles mais aussi au cœur des apprentissages eux-mêmes : que signifie cette consigne ? Qu'est-ce qui est attendu par l'enseignant exactement ? À quoi faut-il être attentif ? Quel est le sens, le but des activités réalisées ? Quels liens y a-t-il entre les différentes activités proposées ? Quels sont les moments, les informations importantes au cours d'une leçon ? Que faut-il que je mémorise et quelles techniques de mémorisation mettre en place ? etc. **La prise en compte de ces différences de compréhension et d'interprétation des expériences scolaires par les élèves**, notamment en explicitant tous les implicites, **est cruciale** pour lutter contre les inégalités face aux apprentissages. Les informations sont ainsi plus transparentes aux yeux des élèves. L'échange verbal élève-enseignant permet une meilleure compréhension des représentations de chacun.



## ET EN LANGUES MODERNES ?

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

(FWB, LM, 2022, p. 110)



## QUELLES DÉMARCHES ?

- **Expliquer l'objectif d'apprentissage de l'activité** avant de donner les consignes pour aider les élèves à mieux comprendre l'importance du but recherché, à vérifier la compréhension de celui-ci, à se centrer sur l'essentiel et à distinguer ce qu'il faut apprendre de ce qu'il faut faire.
- **Proposer plusieurs exemples et contre-exemples du concept travaillé** pour que les élèves puissent observer, comparer, (se) questionner\*, raisonner, conceptualiser\*.
- **Appréhender l'erreur** comme normale et même indispensable... L'erreur est considérée comme une étape sur le chemin de l'apprentissage.
- Expliquer, dans un vocabulaire adapté aux élèves, le principe de **plasticité cérébrale** : le cerveau est comme un muscle qui se développe quand on l'entraîne, il peut apprendre de nouvelles choses mais pour cela il faut les répéter plusieurs fois, tout le monde est capable d'apprendre car tout le monde a un cerveau qui évolue, qui change, qui apprend...
- **Aider les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils font** en les questionnant sur leurs démarches pendant et après l'activité (métacognition\*).
- **Pratiquer l'évaluation formative** tout au long de l'apprentissage : s'arrêter, analyser, ajuster.
- **Prévoir des niveaux différents** lors de la phase d'exercices ou d'accompagnement personnalisé.
- **Évoquer** les moments clés de l'apprentissage (le quoi et le comment) pour laisser une trace sous la forme notamment de tableaux\* d'ancrage recueillant les démarches utiles et vérifiées.
- **Prévoir des moments pour expliquer que le cerveau retient mieux les informations sous certaines conditions** (sens/pertinence des informations, regroupements et organisation, multiples répétitions dans le temps, quantité limitée d'informations, découverte multimodale des apprentissages tant sur le plan visuel, auditif, de la manipulation et des émotions, liens entre nouveaux et anciens contenus...) et grâce à la mise en place de méthodes (analogies, rappels indicés comme les moyens mnémotechniques, contexte dans lequel l'information a été donnée...). **Faire expérimenter ces méthodes.**
- **Prévoir des moments d'autoévaluation ou de rétroaction** et mettre en avant les démarches qui aident à comprendre.
- **Partager les stratégies de réussite** proposées par des élèves.

## QUELS OUTILS ?

- Fiches de remédiation selon les difficultés de chacun
- Synthèse présentant les éléments essentiels de la matière sous une forme vivante et dynamique, leçon à manipuler, fiches outils...
- Recueil des démarches éprouvées par soi et/ou par les autres (tableau d'ancrage)
- Cahier\* des apprentissages complété en fin de séquence, dans lequel l'élève réexplique, à sa façon (phrases, schémas, exemples...), une nouvelle chose qu'il a apprise au cours
- Outils pour mémoriser : cartes\* mentales (mind map), cartes\* conceptuelles, fiches de procédure, référentiels\*, flashcards, boîtes à mots, applications numériques...



## QUEL PARTENARIAT PROFESSEUR DE LANGUES/TITULAIRE ? (voir liens avec la vie de l'école/de la classe)

- Faire voyager les traces personnelles d'un cours à l'autre (carnet de démarches, capsules vidéo faites par l'enseignant et/ou les élèves...).
- Partager à propos des conditions qui favorisent la concentration de l'élève en classe (l'endroit, les personnes, les moments...) et partager des techniques de concentration.
- Échanger sur l'attitude (langage corporel, mimiques, paroles...) de l'élève : quand il se sent en insécurité, quand il a peur, quand il éprouve des difficultés... afin de le soutenir lors des apprentissages.
- Partager les activités vécues.

## VT 2 APPRENDRE À APPRENDRE

## Composantes de la visée à développer jusqu'en fin de tronc commun

**2.1 Développer  
des opérations\*  
mentales de base**
**L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE D'...**

- **observer, comparer, raisonner** (de manière inductive\* et déductive\*), **conceptualiser\*, abstraire**;
- **catégoriser, ordonner et modéliser**;
- **élaborer des outils de modélisation** (représentation/schématisation du réel);
- **utiliser un vocabulaire et des supports langagiers** (en ce compris les langages médiatiques) permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie;
- **Développer des techniques de mémorisation.**

**2.2 Prendre  
conscience\*,  
analyser et réguler  
les opérations  
mentales de base  
(métier d'élève)**

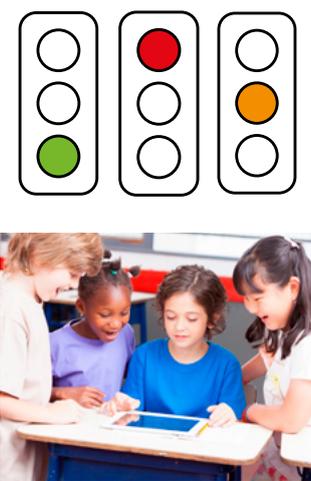
- **maitriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève »;**
- **acquérir une conscience des apprentissages :**
  - ☒ expliciter le sens (utilité, valeur, pertinence pour le développement...) de ce qu'on fait et pourquoi on le fait de cette manière;
  - ☒ prendre conscience des implications et des raisons des choix et communiquer à propos de ceux-ci;
  - ☒ transformer en connaissances disciplinaires les apprentissages réalisés au travers des dispositifs pédagogiques (institutionnalisation du savoir);
  - ☒ analyser soi-même ses propres démarches et procédures d'apprentissage (métacognition\*) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie;
  - ☒ appréhender l'erreur comme un élément normal situé dans le temps, un cheminement vers une occasion d'apprendre, de progresser;
  - ☒ s'autoévaluer, c'est-à-dire identifier et évaluer ses savoirs, savoir-faire et compétences, ainsi que ceux à développer et à améliorer.
- **développer un environnement personnel d'apprentissage**, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques que l'élève mobilise et agence pour apprendre.
- **mobiliser des outils numériques propres aux disciplines.**

**Exemples non exhaustifs de situations de classe**

**2.1 Développer des opérations mentales de base**

<p><b>P5-P6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observer les réponses données aux différentes questions posées pour dégager la structure d'une phrase affirmative [3.2.1].</li> <li>Dégager des phrases gabarit à partir de l'observation de phrases écrites dans un SMS [4.2.3].</li> <li>Mettre en mémoire le vocabulaire lié au sport découvert précédemment [1.2.3].</li> </ul>	
<p><b>P3-P4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Citer, classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ* thématique [1.2.3 - 2.1.2 - 3.1.2 - 4.2.2].</li> <li>Travailler la mise en mémoire des mots du lexique [1.2.3 - 4.2.2].</li> <li>À partir des éléments visuels d'un support de langue étrangère (affiche, carte, couverture d'un magazine...), identifier le type de document, anticiper les éléments du message et le lexique de manière déductive* [4.1].</li> <li>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée [4.2.2].</li> </ul>	

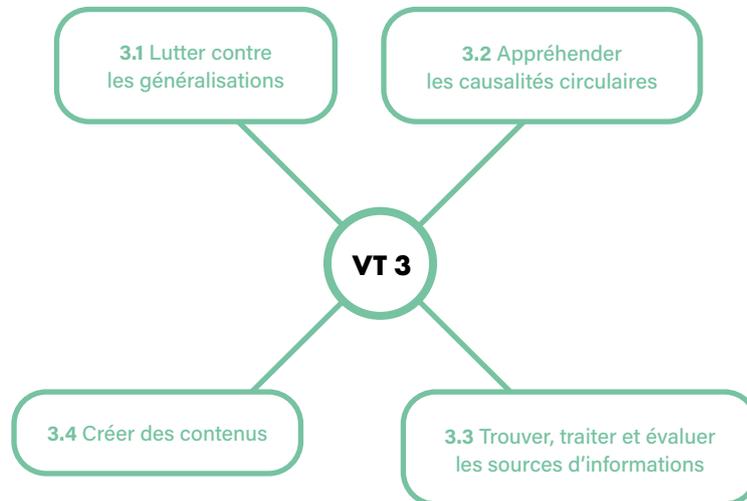
**2.2 Prendre conscience, analyser et réguler les opérations mentales de base (métier d'élève)**

<p><b>P5-P6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se concentrer sur certains éléments permettant de caractériser l'affiche montrée afin d'en créer une sur la fête scolaire [4.1.1].</li> <li>Oser prendre la parole en allemand en acceptant de commettre des erreurs [2.2.2].</li> <li>Préciser le degré d'écoute dans une consigne orale [1.3.1 - 1.3.2].</li> <li>Utiliser des stratégies et des outils de référence pour chercher de nouvelles informations [4.3.1 - 4.3.2].</li> </ul>	
<p><b>P3-P4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer son écoute et évaluer les démarches qui ont permis de comprendre [1.3.1].</li> <li>S'autoévaluer après la production orale du message [AML - C2].</li> <li>S'enregistrer dans une production orale, se réécouter pour s'améliorer, puis reproduire le message en s'ajustant [2.2.2].</li> <li>Accueillir la rétroaction donner par ses pairs sur une production orale [C2 - C3].</li> </ul>	

## VT 3 DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

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

(FWB, LM, 2022, p. 111)



## QUELLES BALISES ?

L'esprit critique vise « à évaluer la solidité et le bienfondé d'une affirmation, d'une théorie ou d'une idée par un processus de questionnements et de mises en perspectives pouvant à son tour aboutir (ou non) à la production d'une affirmation ou d'une théorie nouvelle » (Vincent-Lancrin et al., 2020, chapitre 2).

Développer une pensée critique et complexe sur un sujet dépend des connaissances spécifiques que l'on a sur celui-ci (SeGEC, 2021). Il est effectivement compliqué de développer cette habileté sur un sujet méconnu. De surcroît, elle peut impliquer divers types d'activités selon le sujet traité. Il importe donc de développer cette habileté en l'entraînant au sein de chaque discipline avec « des connaissances préalables dans le domaine d'application » (Vincent-Lancrin et al., 2020).

Les enjeux sont multiples et se déclinent à plusieurs niveaux :

- le développement d'une pensée critique et complexe contribue au **bien-être individuel** et à **l'existence des sociétés démocratiques** dans la mesure où elle permet au **citoyen** d'avoir un **avis éclairé**. La première visée de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté\* « Construire une pensée autonome et critique » [EPC 1.3], s'inscrit d'ailleurs pleinement dans cette troisième visée transversale. « Elle [la pensée critique] permet aux élèves de questionner\* ce qui leur semble évident ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. [...] À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions controversées. » (FWB, EPC, 2022, p. 79) ;
- l'esprit critique est une habileté qui sera de plus en plus importante dans **la vie professionnelle des individus**. Il sera plus recherché sur le **marché du travail** dans les décennies à venir. En effet, il permet une adaptation plus aisée aux **innovations** et à l'assimilation des changements qui en découlent [VT 5-6] ;
- à l'heure d'un **essor numérique** croissant, la pensée critique et complexe est plus que nécessaire afin que chaque individu puisse **traiter la multitude d'informations**, de faits, de points de vue, de théories et d'hypothèses à sa disposition, ce qui se travaille notamment via l'Éducation aux Médias [EaM, p. 270] ;
- cette visée permet d'**améliorer et d'approfondir les apprentissages scolaires**.

Notons que cette visée est étroitement liée à la créativité [VT 4]. Toutes deux requièrent des processus mentaux importants et similaires conduisant à **réfléchir par soi-même**. Mais tandis que la créativité met davantage l'accent sur l'imagination, l'esprit critique accorde **plus de place à la recherche, à l'analyse et au tri des informations**.



## ET EN LANGUES MODERNES ?

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

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

(FWB, LM, 2022, p. 111)



## QUELLES DÉMARCHES ?

- **Confronter** les élèves à des **exemples** ou à **des problèmes authentiques** et situés dans le temps, l'espace...
- Prévoir **des moments de questionnement** lors des activités d'apprentissage pour émettre des avis, des hypothèses, réfléchir sur les informations reçues et sur leur fiabilité (prendre le temps).
- Aborder **des questions ouvertes** qui invitent à des réponses nuancées, des situations complexes qui ne possèdent pas une seule bonne réponse.
- Mettre en évidence le **caractère dynamique et évolutif** des idées et des informations: une opinion ou un savoir peuvent évoluer dans le temps. Par ailleurs, il peut y avoir des questions auxquelles nous n'avons pas encore de réponse.
- **Instaurer un climat bienveillant** dans lequel chacun peut émettre un avis sans se sentir jugé.
- Organiser des **jeux de rôle** pour se décentrer\*, pour observer qu'il peut exister plusieurs points de vue différents sur une même réalité.
- Organiser des **brainstormings\*** pour formuler des idées multiples et entendre les idées des autres (pensée\* divergente).
- **Pratiquer le débat, la discussion, la réflexion** sur et à partir de critères\* de jugement et organiser des délibérations.
- **Définir les conditions d'échec** pour comprendre les conditions nécessaires au succès d'une idée.
- Poser un regard distancié et réflexif sur la tâche.

## QUELS OUTILS ?

- Jeux de rôle
- Brainstorming
- Diversité d'endroits où recueillir des ressources: bibliothèque de classe, d'école, ordinateur, tablette, personne-ressource, patrimoine...
- Carte\* mentale (mind map), carte\* conceptuelle



## QUELLES POSTURES ?

- **Accompagnateur**: anime, stimule les discussions et les débats en posant des questions, en reformulant, en interpellant, en manifestant un intérêt pour la prise en compte de la complexité et de la pensée critique.



## VT 3 DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

## Composantes de la visée à développer jusqu'en fin de tronc commun

## L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

## 3.1 Lutter contre les généralisations

- **recourir à des catégories\* d'analyse multiples** pour lutter contre les généralisations/éviter les généralisations opérées au départ de cas particuliers ou des apparences et débouchant sur des stéréotypes\*/préjugés.

## 3.2 Appréhender les causalités\* circulaires

- **développer une appréhension des causalités circulaires** (par exemple, les cercles\* vicieux ou vertueux) et les interactions qui relient les éléments d'un système.

## 3.3 Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations quel qu'en soit le support, y compris numérique

- **s'initier à la recherche documentaire** en partant d'une démarche\* heuristique;
- **évaluer la fiabilité des informations**, pour déceler s'il s'agit de faits\* avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés:
  - se poser les questions relatives au(x) producteur(s) et au contexte de production de l'information, pour identifier l'intention du producteur, son rapport aux informations traitées, les procédés utilisés pour produire un effet sur soi et sur autrui;
  - se poser les questions relatives à la manière dont sont produites, diffusées et relayées les informations (déceler le cheminement de l'information, par exemple, s'il s'agit ou non d'informations de première main, recoupées...)<sup>1</sup>;
  - connaître de façon élémentaire le fonctionnement de plusieurs types de médias porteurs des informations traitées;
- **synthétiser des informations**, ce qui suppose, notamment, la capacité à organiser les informations, à les mettre en forme et à en garder une trace sous des formats appropriés;
- **s'initier aux principes de la citation et du référencement des sources** selon des normes<sup>2</sup>;
- **être attentif aux traces laissées en ligne** lors d'une utilisation des outils numériques<sup>3</sup>;

## 3.4 Créer des contenus

- **créer des contenus, au départ de productions existantes** pour enrichir ses propres réalisations en respectant les règles et licences légales.

1. Composantes travaillées à partir de P5-P6.

2. Composantes travaillées à partir de P5-P6.

3. Composantes travaillées à partir de P5-P6.

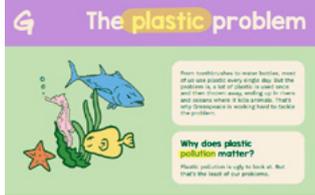


## Exemples non exhaustifs de situations de classe

### 3.1 Lutter contre les généralisations

<p>P5-P6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer des idées drôles sans aucun préjugé pour réaliser un chatterpax [2.1.2].</li> <li>Inventer une chorégraphie sans manifester de réactions stéréotypées [2.2.1].</li> <li>S'ouvrir à d'autres types de folklore [AML - C2].</li> </ul>	
<p>P3-P4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profiter du cours de Langues Modernes et de la découverte d'autres cultures, pour réfléchir aux généralisations liées aux spécialités d'un pays (ex.: les anglais ne boivent que du thé) [C4].</li> </ul>	

### 3.2 Appréhender les causalités circulaires

<p>P5-P6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser un vocabulaire adapté à des élèves de 2<sup>e</sup> primaire afin de leur faire réaliser un bricolage de Noël [2.1.2].</li> <li>Se corriger mutuellement afin de produire un bulletin météorologique [3.2.1].</li> </ul>	
<p>P3-P4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observer que l'on peut se faire comprendre lorsque l'on s'exprime dans la langue du cours même si on fait des erreurs [3.2.2] (ce qui permet d'augmenter la confiance en ses capacités et donc davantage oser s'exprimer et de se faire comprendre).</li> <li>Prendre conscience que l'on comprend le contenu d'un texte dans une langue étrangère en s'appuyant sur des indices non verbaux [4.2.1]</li> </ul>	

### 3.3 Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations

<p>P5-P6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construire un message oral en respectant la grille de critères proposée [2.2.1].</li> <li>Construire un message en utilisant des phrases gabarit, des mots clés et le répéter plusieurs fois pour exercer la prononciation et l'intonation [AML - C2]</li> </ul>	
<p>P3-P4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les informations pertinentes par rapport à la tâche :</li> <li>identifier les informations essentielles dans la consigne (le tableau de van Gogh – Mon superhéros) [2.1.1];</li> <li>identifier les informations à communiquer dans le cadre de la préparation d'un bar à fruits [4.1.1].</li> </ul>	

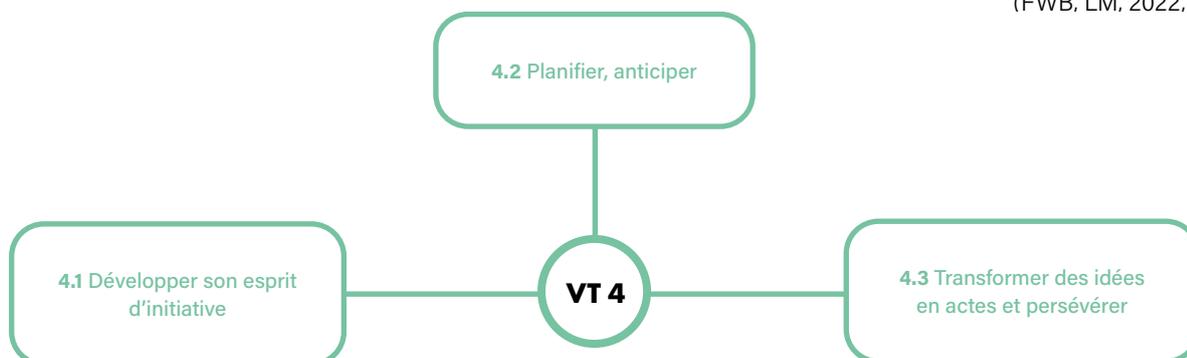
### 3.4 Créer des contenus

<p>P5-P6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier différentes manières de relier signifiant et signifié afin d'enrichir les productions écrites [5.1.1 - 5.1.2].</li> <li>Exploiter différents indices pour compléter un calendrier [4.2.1].</li> <li>Utiliser des mots et des expressions déjà connues pour réaliser un chatterpax [2.1.1 - 2.1.2].</li> </ul>	
<p>P3-P4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se préparer à parler en construisant le message à l'aide d'une structure donnée (Jeu du « Qui est-ce? ») [3.2.1].</li> <li>Poser des questions pour retrouver son jumeau [3.1.2 - 3.2.1]</li> <li>Construire le message avec un support (Mon superhéros) [2.2.1]</li> <li>Produire un message de gratitude pour Thanksgiving [2.2.1]</li> <li>S'approprier une histoire existante et la personnaliser [Annexe 1]</li> </ul>	

## VT 4 DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

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

(FWB, LM, 2022, p. 112)



## QUELLES BALISES ?

Bien qu'étroitement liée à toutes les visées transversales, cette visée l'est plus spécifiquement de la **VT 3** : développer une pensée critique et complexe. En effet, la créativité et l'esprit critique ont longtemps été travaillés comme une seule et même compétence cognitive car ils mobilisent tous deux le même processus de pensée complexe. Cependant, leurs objectifs sont bel et bien complémentaires. Là où l'esprit critique met l'accent sur la recherche, **la créativité met l'accent sur l'imagination, le développement d'idées.**

Être créatif, c'est être capable de penser et de produire quelque chose de neuf mais également de pouvoir apporter une innovation à quelque chose d'existant.

Le développement de la créativité chez l'élève permet de :

- **renforcer son identité** lorsqu'il fait preuve d'originalité ;
- **accroître son estime de lui-même** ;
- **exprimer certaines émotions, idées** même lorsqu'il est plus timide ;
- **s'ouvrir aux autres** en percevant les choses sous différents angles ;
- **travailler la concentration et l'autodiscipline** ;
- **favoriser la recherche d'idées et de solutions originales.**

Développer la créativité doit se faire dans l'ensemble des disciplines, cela ne concerne pas seulement le manuel ou l'artistique. En effet, être créatif, c'est aussi trouver différentes manières de résoudre un problème, émettre des hypothèses inédites, trouver différents moyens de les vérifier, interroger les lieux communs, questionner\* les réponses toutes faites...

La créativité est l'une des qualités principales à acquérir afin de favoriser l'autre pôle de cette 4<sup>e</sup> visée : **l'esprit d'entreprendre**. Développer cet esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la capacité à transformer des idées en actes, de l'engagement, de l'innovation, de la prise de risque, de la persévérance et de la créativité. Travailler cela à l'école contribue à développer la **persévérance scolaire** et favorise **la réussite éducative**. Développer cette visée est également indispensable à **l'adaptation aux nouveaux enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle**. En effet, stimuler un esprit d'entreprendre permet de « préparer les jeunes à une trajectoire professionnelle non linéaire dans un contexte d'incertitude économique et d'évolution permanente. La meilleure réponse serait que chacun puisse devenir entreprenant, quel que soit le métier exercé, entrepreneur ou non. » (Verzat & Toutain, 2014, p. 7)

En proposant des situations nécessitant l'adaptation, le réajustement et la reconstruction, l'école aide les élèves à relever ces défis, avec esprit critique, esprit d'entreprendre et créativité **[VT 3]**.



## ET EN LANGUES MODERNES ?

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

(FWB, LM, 2022, p. 112)



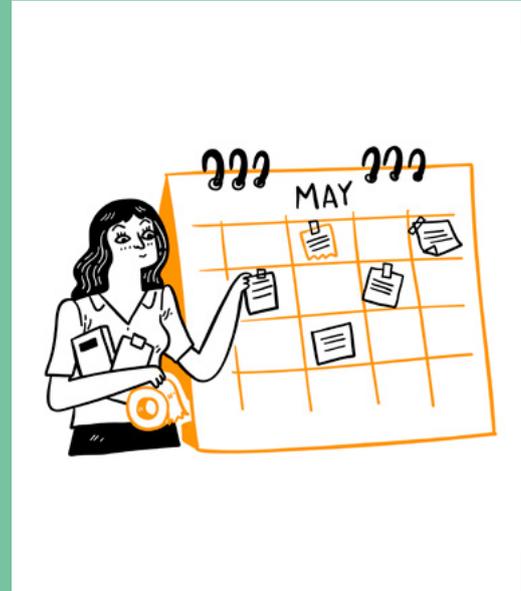
## QUELLES DÉMARCHES ?

- Mettre les élèves **en projet et/ou en situation de création**.
- Prévoir **des moments pour la réalisation de projets** individuels et collectifs.
- **Rebondir sur les idées de projets** suggérées par les élèves (recadrer, stimuler...).
- Aider les élèves à **planifier leurs différentes responsabilités** en fonction des étapes de la tâche à réaliser.
- Guider les élèves en **décomposant les différentes tâches** et prévoir **des moments de réaménagement**.
- **Répartir les tâches** entre les différents élèves du groupe de travail.
- **Prévoir l'espace de travail adéquat** en fonction du projet/ de la tâche à mener afin de favoriser la créativité.
- **Fournir le matériel** et/ou présenter des personnes-ressources contribuant à la réalisation de la tâche.
- **Organiser une évaluation collective** du projet/de la tâche réalisé(e).
- **Laisser les élèves s'exprimer**, faire leurs propres découvertes sans obligation de résultat.
- **Stimuler régulièrement l'imagination**.

## QUELLES POSTURES ?



- **Partenaire** : travaille main dans la main avec les élèves vers un objectif commun.
- **Accompagnateur/organisateur** : aide les élèves à organiser leur travail.
- **Motivateur** : aide les élèves à aller au bout d'un projet, d'une tâche



## QUELS OUTILS ?

- Outils favorisant le travail coopératif : feuille de route, règle de vie pour un travail d'équipe, bâton de parole, baromètre du bruit
- Carnet créatif
- Brainstorming\* collectif



## QUEL PARTENARIAT PROFESSEUR DE LANGUES/TITULAIRE ?

- Créer des projets collectifs interdisciplinaires.

## VT 4 DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

## Composantes de la visée à développer jusqu'en fin de tronc commun

	L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE D'...
4.1 Développer son esprit d'initiative	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>oser entreprendre</b>, prendre des initiatives.</li></ul>
4.2 Planifier, anticiper	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>planifier, gérer et organiser des projets</b> en vue de la réalisation d'objectifs;</li><li>• <b>anticiper les conséquences et les effets</b>, pour soi ou pour autrui, de sa production;</li><li>• <b>découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches</b> proposées, repérer les actions « qui fonctionnent » et <b>les facteurs explicatifs</b>, de manière à pouvoir créer des « <b>combinaisons inédites</b> ».</li></ul>
4.3 Transformer des idées en actes et persévérer	<ul style="list-style-type: none"><li>• apprendre à se connaître pour trouver <b>une voie d'expression personnelle</b>;</li><li>• <b>réaliser une œuvre</b>, une production médiatique ou un projet;</li><li>• s'engager dans <b>des actions concrètes</b>, au sein ou à l'extérieur de l'école, que ce soit <b>seul ou collectivement</b>, de façon graduellement autonome.</li></ul>

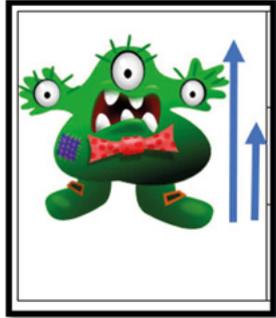


## Exemples non exhaustifs de situations de classe

### 4.1 Développer son esprit d'initiative

P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer les dialogues d'une saynète en mobilisant des mots et des expressions déjà connus, en créant des questions/réponses, en listant des achats <b>[AML - C3]</b>.</li> </ul>	
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se baser sur des modèles pour démarrer une création personnelle (superhéros, monstre vert) <b>[2.2.1] [Annexe 2]</b>.</li> <li>Oser prendre la parole pour dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte <b>[2.2.2 - 3.2.2]</b>.</li> <li>Oser prendre des risques pour s'exprimer et communiquer son message même si cela entraîne des erreurs <b>[2.2.2]</b>.</li> </ul>	

### 4.2 Planifier, anticiper

P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier le but de l'exposé à faire, préciser ce que l'on peut voir dans une chambre et lister les mots utiles <b>[2.1.1]</b>.</li> </ul>	
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifier la prise de parole sans interaction <b>[2.1.1] [Annexe 1]</b>.</li> <li>Planifier la prise de parole en interaction :           <ul style="list-style-type: none"> <li>dresser la liste du lexique nécessaire pour jouer au « Qui est-ce ? » <b>[3.1.2]</b>;</li> <li>identifier les informations à communiquer : jeu des jumeaux <b>[3.1.2]</b>;</li> <li>identifier les informations à communiquer dans le cadre de la préparation d'un bar à fruits <b>[3.1.2]</b>.</li> </ul> </li> </ul>	

### 4.3 Transformer des idées en actes et persévérer

P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser le non-verbal pour exprimer un message <b>[3.2.2]</b>.</li> <li>Réaliser son autoportrait <b>[1.1.1]</b>.</li> <li>Expliquer le bricolage à des élèves de 2<sup>e</sup> primaire <b>[2.1.1 - 2.1.2]</b>.</li> </ul>	
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer une affiche pour mobiliser les autres élèves à diminuer leur impact écologique <b>[AML - C1]</b>.</li> <li>Créer des saynètes sur un sujet donné <b>[3.2.2]</b>.</li> <li>Créer et offrir une carte de Noël <b>[AML - C4]</b>.</li> </ul>	

## VT 5 DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAÎTRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

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

(FWB, LM, 2022, p. 113)



### QUELLES BALISES ?



L'objectif de cette visée au début de l'école primaire est **d'ouvrir l'élève à la diversité professionnelle** et non pas déjà, à ce stade de la scolarité, de l'amener à faire des choix professionnels.

Trois étapes progressives peuvent être envisagées lors de la découverte d'un métier avec les élèves :

- avoir une **réflexion sur le sens du métier** ;
- proposer des **jeux et des activités pour découvrir les métiers** ;
- vivre des **rencontres avec des professionnels** de différents secteurs.

Une vigilance particulière est à porter sur le choix de la présentation des métiers afin de **déjouer les stéréotypes\*** sur les métiers « de fille » ou « de garçon » en montrant des exemples de professionnels des deux genres, mais aussi de montrer dans les différents métiers des personnes qui reflètent la diversité de notre société (personnes issues de différentes cultures, personnes porteuses d'un handicap...).

Les apprentissages disciplinaires et les découvertes des élèves constituent des opportunités intéressantes pour intégrer des métiers ou des sphères professionnelles dans le vécu de la classe.

Certains savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires font écho à des connaissances mobilisées dans des métiers ou des sphères professionnelles. Les apprentissages vécus en classe et les contacts avec des professionnels sont des ouvertures sur le monde du travail (rémunéré, domestique, bénévole). En P5-P6, les élèves sont sensibilisés à ce monde socioéconomique et la problématique de la mondialisation. Ils aborderont celle-ci à travers ses dimensions à la fois locale et globale via des actions centrées sur l'ouverture au monde.



### ET EN LANGUES MODERNES ?

- Apprendre une langue permet de communiquer avec les gens qui la parlent, donne accès à des livres ou magazines écrits dans cette langue et à la culture spécifique propre à celle-ci. En outre, le cours de Langues Modernes contribue à la prise de conscience\* des élèves de leur rôle en tant qu'acteurs engagés face aux enjeux environnementaux.

(FWB, LM, 2022, p. 113)



### QUELLES DÉMARCHES ?

- Vivre des **rencontres avec des milieux professionnels** liés aux langues.
- Profiter des **occasions disciplinaires** pour s'ouvrir au monde professionnel (Dans quelles situations aurions-nous besoin d'utiliser tels ou tels savoir-faire ? Quels métiers y sont associés ?).



### QUELLES POSTURES ?



- **Facilitateur\*** : au sein des activités déjoue les stéréotypes\* de genre, facilite les échanges sur des sujets qui font débat (préjugés, stéréotypes, discriminations).
- **Proactif** : recherche les contacts possibles avec des sphères professionnelles en amont de la conception des apprentissages, rencontre les professionnels afin de préparer la découverte avec les élèves.



### QUELS OUTILS ?



- Fiches d'identité des métiers découverts.



### QUEL PARTENARIAT PROFESSEUR DE LANGUES/TITULAIRE ? (voir liens avec la vie de l'école/de la classe)

- Carnet évolutif pour garder une trace des professionnels rencontrés et des métiers découverts commun à l'enseignement des disciplines dont LM et EP&S.
- Organiser, en collaboration avec le titulaire, une semaine autour des métiers des membres de la famille.

## VT 5 DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAÎTRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

### Composantes de la visée à développer jusqu'en fin de tronc commun

#### 5.1 Découvrir ce que le monde extérieur offre en matière de filières et de métiers (liens)

#### L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- **découvrir différents milieux professionnels et leur diversité** (que ce soit dans les secteurs primaire, secondaire, tertiaire, privé, public, socioculturel, associatif, des ONG, des médias, des interlocuteurs\* sociaux, etc.);
- **être sensibilisés tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socio-professionnels**;
- **identifier les stéréotypes\*** pesant sur les études et les professions reliées, dont les stéréotypes de genre;
- **développer progressivement sa capacité à comprendre et à agir dans le monde de l'économie**:
  - être capable d'expliquer les notions relatives aux différentes formes d'entreprises, au marché et au droit du travail, au travail, aux interlocuteurs sociaux, aux initiatives citoyennes et socioculturelles, aux ONG et développer un regard critique sur ces notions<sup>1</sup>;
  - être capable d'expliquer les notions relatives à la consommation et à la formation des revenus, devenir des consommateurs capables de faire des choix éclairés, responsables et éthiques, reposant notamment sur l'acquisition d'une littératie\* financière et fiscale.

#### 5.2 Établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignés à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine

- **relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options** qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.
- **découvrir les différentes options et filières de formation** ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun;
- **relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formation**<sup>2</sup>;
- **transposer des problèmes locaux vers des enjeux globaux** pour prendre conscience\* des interdépendances mondiales et de notre responsabilité locale et globale via nos actions (individuelles et collectives) sur les autres et sur le monde<sup>3</sup>.

1. Composantes travaillées à partir de P5-P6

2. Composantes travaillées à partir de P5-P6

3. Composantes travaillées à partir de P5-P6

## Exemples non exhaustifs de situations de classe

### 5.1 Découvrir ce que le monde extérieur offre en matière de filières et de métiers

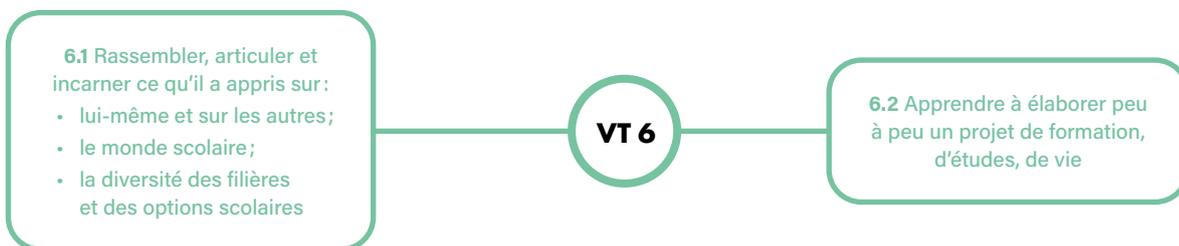
### 5.2 Établir une relation entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignés à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine

<p><b>P5-P6</b></p>	<p>Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels. À travers les champs* thématiques (ex.: caractérisation des personnes; vie quotidienne; transports, déplacements et voyages; enseignement et apprentissage), la curiosité des élèves vis-à-vis de la diversité des métiers sera éveillée.</p>	
<p><b>P3-P4</b></p>	<p>D'une manière générale, la formation en Langues Modernes offrira la possibilité de sensibiliser à l'importance des langues étrangères en rapport au sein de mondes socioprofessionnels divers.</p> <p style="text-align: right;">(FWB, LM, 2022, p. 113)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontrer un interprète, un guide touristique, un guide de musée... qui vient parler de son travail et de l'importance qu'a la maîtrise des langues dans son travail.</li> </ul>	

## VT 6 DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS : ANTICIPER ET POSER DES CHOIX

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

(FWB, LM, 2022, p. 114)



### QUELLES BALISES ?



Cette visée possède de **nombreuses connexions** avec toutes les autres visées. À l'école primaire, elle se développe essentiellement par la **mise en place d'activités qui vont permettre à l'élève de faire des choix éclairés et de pouvoir les expliquer** (ex.: j'ai choisi telle stratégie pour comprendre le message car... ; j'ai choisi de réaliser ce projet parce que...). Lors d'un apprentissage et d'un exercice, l'élève active cette visée chaque fois qu'il opère des choix (ex.: j'ai choisi telle hypothèse, tel outil car...). Petit à petit, il fait des liens et pose ses choix, de manière plus critique, pour sa vie future en fonction de ses préférences et de son cheminement intellectuel en termes de contenu **sans pour autant que ces décisions soient définitives**.

Dans cette perspective, cette visée participe à « ancrer la dynamique du choix dans une meilleure connaissance de soi et pas uniquement sur des projections de ce que l'on aimerait faire plus tard ». (FWB, 2017, p. 13)

La **rencontre avec le monde professionnel** permet à l'élève de **se projeter dans l'avenir en fonction de ses goûts et de ses intérêts actuels**. Il importe pour cela de travailler sur l'identification de ceux-ci au sein des différentes activités de classe (Qu'est-ce qui m'a plu dans cette activité ? Quelles ont été mes forces ou mes difficultés dans la réalisation de cette tâche ? Quels sont les éléments qui peuvent influencer mes choix ? La décision prise auparavant est-elle la même suite à ma nouvelle expérience ? Comment, cette décision, s'inscrit-elle dans mon parcours d'élève/d'enfant ? Et comment je le justifie ?).



## QUELLES DÉMARCHES ?

- Favoriser les dispositifs pédagogiques qui laissent la place à la **mise en projet personnel ou collectif**.
- Construire, avec les élèves, des **supports soutenant la gestion d'un projet**, de l'idée à la concrétisation en utilisant la schématisation et la description du résultat final.
- Offrir la possibilité aux élèves de rencontrer des personnes ayant réalisé des projets spécifiques.
- Créer des **partenariats avec des asbl ou des entrepreneurs** en lien avec des réalités d'école, l'actualité ou bien en lien avec des contenus pédagogiques.
- Favoriser des dispositifs pédagogiques qui laissent **l'opportunité à l'élève de faire des choix** au-delà des stéréotypes.
- Dessiner ou décrire le résultat final auquel l'élève souhaite aboutir au terme d'un projet.
- **Lister les avantages et les inconvénients** d'un choix avant de prendre sa décision.
- Imaginer, dessiner ou décrire, individuellement ou collectivement, comment serait notre classe, notre école, notre ville, notre monde si tel ou tel élément était différent.
- Prendre le temps d'organiser des **débats qui invitent à faire des choix collectifs ou sociétaux [EPC 4.1]**.

## QUELLES POSTURES ?



- **Facilitateur\***: incite les élèves à la verbalisation de leurs démarches et de leurs choix; interroge les émotions ressenties par les élèves avant et après une prise de décision.
- **Ouvert**: offre des possibilités de choix aux élèves au sein d'ateliers variés et les accompagne dans cette démarche.



## QUELS OUTILS ?

- Carnet de route avec les étapes à suivre pour élaborer un projet commun à l'ensemble des disciplines (à construire avec le titulaire)
- Fleurs des réussites, arbres des forces, tableau « J'ai osé prendre la parole pour... »
- Matrice des décisions (avantages, inconvénients)
- Tableau des avantages (pour) et des inconvénients (contre)



## QUEL PARTENARIAT PROFESSEUR DE LANGUES/TITULAIRE ?

- S'informer de la culture de la classe en matière de choix ainsi que des activités vécues indépendamment du genre auprès du titulaire.
- Communiquer clairement sur les projets programmés : objectif, durée, avancement... afin de respecter les autres impératifs de la classe.
- Communiquer autour des intérêts de l'élève (ses goûts, ses hobbies, ses forces, ses rêves...).

## VT 6 DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS : ANTICIPER ET POSER DES CHOIX

### Composantes de la visée à développer jusqu'en fin de tronc commun

#### 6.1 Rassembler, articuler et incarner ce qu'il a appris sur :

- lui-même et sur les autres;
- le monde scolaire;
- la diversité des filières et des options scolaires

#### 6.2 Apprendre à élaborer peu à peu un projet de formation, d'études, de vie

#### L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- **développer sa capacité à pouvoir agir sur sa vie**, mais aussi prendre conscience\* des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir;
  - **transformer des connaissances et des observations en choix et en actions** qui les concrétisent;
  - **repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites**, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun: stéréotypes\* de genre, stéréotypes sociaux, proximité géographique, amis, goûts, projet, poursuite d'études... .
- 
- **développer divers scénarios de son avenir** et être capable de s'y projeter;
  - **être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix** et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles;
  - **argumenter ses choix.**



## Exemples non exhaustifs de situations de classe

### 6.1 Rassembler, articuler et incarner ses apprentissages sur :

- lui-même et sur les autres;
- le monde scolaire;
- la diversité des filières et des options scolaires.

<b>P5-P6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se représenter ce que son interlocuteur comprend ou ne comprend pas et analyser les moyens qu'il a utilisés pour exprimer son message <b>[3.2.2]</b></li> <li>• Utiliser des outils ressources quand on ne comprend pas un message <b>[4.3.1 - 4.3.2]</b></li> </ul>
--------------	---

### 6.2 Apprendre à élaborer peu à peu un projet de formation, d'études, de vie

<b>P5-P6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre du recul sur l'enregistrement de sa production orale et pointer des améliorations afin d'enrichir ou de simplifier le texte <b>[AML - C2]</b>.</li> </ul>	
<b>P3-P4</b>	<p>Produire un message en duo, faire des choix et les ajuster :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• créer des capsules audio présentant la vie de la classe <b>[AML - C2]</b></li> </ul>	





# AUTRES ÉLÉMENTS

## TRANSVERSAUX



<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>263</b>
<b>1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION.....</b>	<b>264</b>
<b>2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES.....</b>	<b>268</b>
<b>3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS.....</b>	<b>270</b>
<b>4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT.....</b>	<b>272</b>
<b>5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE.....</b>	<b>273</b>
<b>6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE.....</b>	<b>275</b>

## INTRODUCTION AUTRES ÉLÉMENTS TRANSVERSAUX DU TRONC COMMUN

En complémentarité des Visées Transversales, six éléments sont à travailler au travers des différents savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires. Ceux-ci ne sont pas à considérer comme des disciplines.

### 1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco)

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève est confronté à une diversité d'emplois du français propres à l'école, dont la langue de scolarisation (FLSco). Selon leur parcours, les élèves sont plus ou moins familiarisés à cette dimension de la langue, ce qui peut créer certaines inégalités au sein de la classe. L'apprentissage du FLSco doit être l'une des préoccupations de chaque enseignant quelle que soit la discipline car il favorise la compréhension des apprentissages scolaires et réduit la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

### 2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)

Les fonctions exécutives sont des habiletés cognitives qui permettent de faciliter l'adaptation à des situations nouvelles. Elles se construisent au fur et à mesure des apprentissages.

### 3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EaM)

### 4. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATION- NELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS) \*

### 5. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVI- RONNEMENT (ErE)

Les modes de vie personnelle, familiale, sociale ou professionnelle ne cessent d'évoluer. La relation aux médias et à l'information a été profondément modifiée en quelques décennies. Les changements climatiques, les enjeux environnementaux et les différentes dimensions (relationnelle, affective et sexuelle) de l'humain constituent des défis inédits pour l'humanité. L'École du XXI<sup>e</sup> siècle initie les élèves à ces enjeux contemporains à travers différentes « éducations » transversales.

**Ces trois éducations transversales** prennent principalement ancrage au sein de contenus disciplinaires ou transversaux. Mais elles peuvent également être des **sources de réflexions et d'actions** à mener à l'école.

### 6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA)

Le tronc commun a pour ambition de proposer aux élèves un **Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique** durant l'ensemble de leur scolarité. Cette ambition est traduite clairement au sein du référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique mais aussi au travers d'autres disciplines comme le Français (la littérature de jeunesse par exemple), les Mathématiques (les différentes manières de calculer à travers les différentes périodes historiques)... La culture, la sensibilisation artistique et le développement de la créativité traversent l'ensemble des référentiels.

### 1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLS<sub>co</sub>)

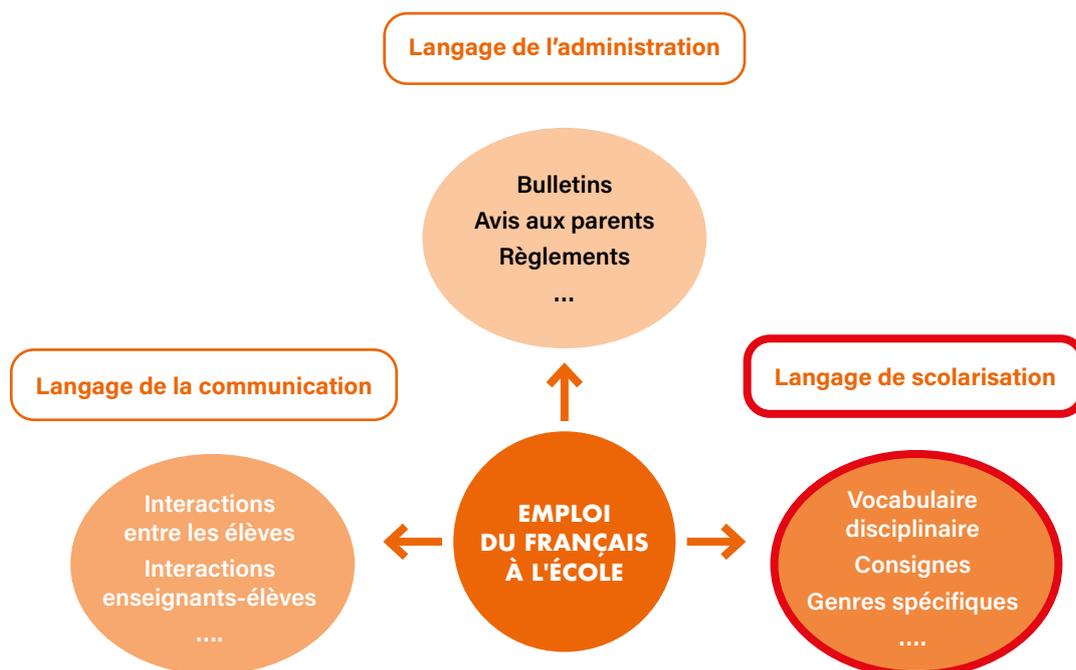
Avant son entrée à l'école, l'enfant – quelle que soit sa langue maternelle – a appris à parler grâce aux interactions avec son entourage. Il s'agit de la « langue de communication familière ». À son entrée à l'école, l'élève a acquis « les bases élémentaires de la communication : il sait demander, désigner, exprimer un refus, un regret, un désir » (FRB, 2019, p. 59). Toutefois, au sein d'une classe – quelle que soit l'année –, des écarts considérables existent entre les langues de communication familière des élèves (Boisseau, 2005) ; certaines se rapprochant fort de la langue de scolarisation, d'autres en étant relativement éloignées.

Une acculturation réussie à la langue de scolarisation conditionne en partie la réussite de la scolarité.

Or, la rencontre et la fréquentation de ce langage peuvent être déstabilisantes pour certains élèves, allophones ou non, et être sources d'inégalités entre élèves. Les élèves en situation de « vulnérabilité linguistique » sont particulièrement à risque de souffrir de ces inégalités. Chaque enseignant doit donc être particulièrement attentif à cet aspect de son enseignement.

Tout au long de son cursus scolaire, l'élève est confronté à une diversité d'emplois du français propres à l'école (Thürman et al., 2010, pp. 9-10) :

- **le langage de la communication**, que l'on retrouve dans les interactions entre élèves, entre élèves et enseignants... C'est un langage essentiellement oral ;
- **le langage de l'administration** (et de l'organisation), que l'on retrouve dans les bulletins, les avis aux parents, les courriers, les règlements... C'est un langage plus formel ;
- **le langage de scolarisation**, que l'on retrouve dans les synthèses, les interventions de l'enseignant, les textes lus, les consignes... **Le Français Langue de Scolarisation (FLS<sub>co</sub>)** regroupe les usages langagiers du français propres à l'école. Il s'agit du français utilisé dans les apprentissages, enseigné, appris et utilisé en contexte scolaire.



## 1.1 Les caractéristiques du FLSc

Le FLSc se traduit par de nombreuses caractéristiques, qui sont autant de différences potentielles par rapport à la langue de communication familiale : vocabulaire et structures de phrases, mais aussi thématiques abordées, caractère abstrait des concepts, intonations, manières de prendre la parole, statut de l'émetteur... Les caractéristiques sont ici artificiellement isolées par souci descriptif.

	<b>LANGUE DE COMMUNICATION FAMILIÈRE, AVEC UNE GRANDE VARIABILITÉ SELON LES MILIEUX, LES FAMILLES...</b>	<b>LANGUE DE SCOLARISATION (OU LANGUE DES APPRENTISSAGES)</b>
<b>Vocabulaire</b>	vocabulaire courant, vocabulaire des centres d'intérêt, caractère générique du vocabulaire employé (truc, machin...), vocabulaire concret, code restreint...	vocabulaire spécifique des disciplines, caractère précis du vocabulaire, verbes opérateurs des consignes, vocabulaire abstrait, code élaboré, emploi polysémique des mots...
<b>Structure de phrases</b>	syntaxe plus ou moins élaborée, phrase incomplète (terminée par l'entourage), compréhension « à demi-mot », abondance de pronoms répétitifs...	phrases complètes, présence de consignes, diversité de pronoms et des substituts lexicaux, diversité du système des temps...
<b>Thématiques</b>	proches des centres d'intérêt de l'enfant, langage en situation...	scolaires, disciplinaires, langage d'évocation...
<b>Niveau d'abstraction</b>	caractère pragmatique des échanges...	présence de nombreux concepts abstraits (le temps, le métalangage...)
<b>Manière de prendre la parole</b>	prises de parole principalement spontanées...	variété des prises de parole (en collectif; préparée ou spontanée; face à un pair ou non...)
<b>Statut dans la situation de communication</b>	attention conjointe (interlocuteurs côte à côte ou face à face), langue de proximité...	un récepteur parmi d'autres, logique collective, langue de distance...

## 1.2 Les usages langagiers du FLSc

Selon Verdelhan-Bourgade (citée par Wauters, 2020, p. 19), il existe trois usages langagiers spécifiques au FLSc. Chacun d'eux permet aux élèves de mieux appréhender l'apprentissage grâce à une compréhension plus fine des discours liés à l'école.

<b>TRAVAILLER...</b>	<b>PERMET À L'ÉLÈVE DE...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>le langage dans lequel l'enseignant donne cours (discours des savoirs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre/utiliser un vocabulaire spécifique, souvent polysémique (plateau, racine, solide, sommet...);</li> <li>maîtriser des textes de genres et de types spécifiques (énoncés, définitions...; tableaux, graphiques, schémas...).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>le langage qui accompagne et rend possible la structuration de la pensée, qui soutient l'appropriation des savoirs, la mise en mots des démarches mentales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comparer, faire des liens, classer/catégoriser, ordonner, modéliser...;</li> <li>expliquer ce qu'il a fait et comment il s'y est pris;</li> <li>évaluer, juger, apprécier, justifier, expliquer, argumenter...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>le langage dans lequel l'élève va exécuter les consignes ou les exercices, va s'entraîner et retenir les savoirs et procédures...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>développer son autonomie face aux tâches scolaires;</li> <li>organiser les savoirs et procédures pour les mémoriser (affichages, synthèse...);</li> <li>cibler les tâches demandées, comprendre et reformuler les consignes, les intentions.</li> </ul>

### 1.3 Des pistes pour travailler le FLScO en classe

L'immersion dans ces usages langagiers propres à l'école ne suffit pas pour l'apprendre et l'utiliser soi-même par la suite. Il est donc nécessaire d'enseigner à chaque élève les caractéristiques propres à la langue de scolarisation, quelle que soit la discipline (FWB, FRALA, 2022). Pour cela, on privilégiera **un enseignement explicite** (avec des objectifs définis et expliqués aux élèves) **et structuré** (avec des objets d'apprentissage délimités et progressifs) de la langue de scolarisation, en prenant en compte ses différentes caractéristiques.

POUR APPRENDRE À L'ÉLÈVE À...	EXEMPLES DE SITUATIONS DE CLASSE	INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT FAVORISANT LE TRAVAIL DU FLScO
<ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser le <b>vocabulaire spécifique</b> à la discipline.</li> </ul>	L'élève mobilise le vocabulaire spécifique nécessaire, ainsi que le métalangage utile (adjectif...)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre les nuances apportées par les connecteurs et les déterminants</li> </ul>	L'élève approfondit le sens de déterminants polysémiques <b>[FR 3.6.3]</b> .	Comment traduis-tu « het » ? Comment dis-tu « un » en allemand ? Compare avec le français.
<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre la <b>polysémie de certains mots</b>. Prendre conscience que certains mots peuvent être polysémiques aussi bien en <b>LM</b> qu'en <b>FR</b>.</li> </ul>	Lors de l'observation de la liste de courses pour la réalisation des sablés de Noël, s'interroger sur la vraisemblance de la compréhension : l'élève explique pourquoi « bloem » signifie « farine » et pas « fleur » <b>[4.3.1]</b> .	Quelle autre signification peut avoir le mot « bloem » ? Quels sont les indices qui nous aident à comprendre qu'il s'agit du mot « farine » ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer ses <b>démarches</b> en utilisant le langage adapté (lexique, verbes opérateurs...).</li> </ul>	L'élève explique la démarche qui lui a permis de comprendre <b>[AML - C1]</b> .	Comment t'y prends-tu pour comprendre le sens du message ? Reconnais-tu des sons proches/différents des sons en français ? Reconnais-tu des mots ? Comprends-tu la signification de certains mots ? T'es-tu aidé des images/du support visuel ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>lire, construire et expliquer <b>des schémas, des tableaux, des diagrammes, des photos...</b></li> </ul>	L'élève réalise une production, qui témoigne de sa compréhension à travers l'identification d'informations pertinentes au travers d'un dessin, d'un schéma... <b>[AML - C4]</b> .	Que signifie ton schéma ? Quelles informations transmet-il ? Comment l'expliquerais-tu en une phrase ? Quel titre pourrais-tu lui donner ? Quelle est l'utilité d'un schéma ? En quoi cela nous aide-t-il ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>reformuler <b>les consignes</b>.</li> </ul>	L'élève reformule régulièrement les consignes données en français avant de se mettre au travail. Il indique les informations essentielles <b>[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]</b> .	Quelles sont les informations importantes que tu dois rechercher durant l'écoute ? Quels mots clés vas-tu retenir avant d'écouter ? Comment vas-tu procéder pendant l'écoute pour identifier les informations utiles ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer <b>l'objectif d'apprentissage et le rendre visible</b> tout au long de l'activité.</li> </ul>	L'enseignant explique l'objectif d'apprentissage avant de commencer une leçon. <b>[Introduction Compréhension à la lecture]</b> L'élève peut être amené à le reformuler ou à le découvrir par lui-même.	Pour quelle raison allons-nous lire ce texte ? Quelles informations nous donne le titre ? Qu'allons-nous apprendre à votre avis ?  Pour quelle raison avons-nous lu ce texte ? Qu'avons-nous appris grâce à lui ? Que faire avec les informations retenues ?

## 1.4 Des démarches et des postures enseignantes pour accompagner l'élève

### Avant la leçon

- identifier **les démarches mentales** (classer/catégoriser, ordonner, modéliser, faire des liens...) principalement mises en œuvre lors de l'activité;
- identifier et sélectionner **les structures langagières** utiles à la réalisation de la tâche, de l'activité et qu'il faudra expliciter;
- identifier les mots issus **du vocabulaire spécifique** et qui feront l'objet d'un apprentissage langagier à part entière;

### Pendant la leçon

- **donner la parole** à l'élève pour qu'il apprenne les usages de la langue de l'école en la parlant;
- **accorder une place à la langue, à l'observation, aux genres de textes, aux structures langagières** utiles quelle que soit la discipline;
- intégrer le **travail langagier** (vocabulaire, structure de phrases, genre de textes...) sur base de ce qui a été identifié avant la leçon;
- montrer **des exemples** de productions attendues et de procédures utilisées;
- penser tout haut (modéliser) pour rendre explicites les stratégies employées et inviter les élèves à faire de même;
- **expliciter les non-dits** nécessaires à la réalisation de la tâche (sens de lecture des schémas, structure d'une réponse, emploi de la structure explicative quand on résume une expérience scientifique...);
- **éviter les simplifications systématiques** du langage pour se rendre accessible;
- **activer la métacognition\*** et utiliser les mots, les structures langagières qui permettent de verbaliser le mode de fonctionnement de l'élève;
- **reformuler les propos d'un élève** avec un langage soutenu, **montrer la transformation du langage** oral familier en langage oral ou écrit des apprentissages;
- s'appuyer sur la langue maternelle de l'élève, partir des connaissances existantes, comparer avec la langue de l'élève;
- prévoir des moments durant lesquels chaque élève a l'occasion de **s'exprimer sur les apprentissages enseignés** (utiliser les mots appris, la structure de texte apprise...);
- **maintenir l'ambition et les exigences** pour tous les élèves, et en particulier pour ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire.

### Après la leçon

- proposer des **phases de métacognition et de verbalisation de la pensée** également après la leçon;
- proposer **des moments de réactivation** du vocabulaire et des structures langagières spécifiques;
- en fin d'activité ou en tâche d'évaluation, privilégier **la reformulation** de ce que les élèves ont retenu de l'apprentissage plutôt que des questions fermées ou à choix multiples;
- **utiliser les traces** pour faire parler les élèves autour des synthèses, schémas.

## 1.5 Des facteurs favorisant les apprentissages en FLSco

- Diagnostiquer régulièrement et finement le niveau des élèves afin de créer des groupes de besoins (flexibles).
- Proposer des jeux d'écriture pour consolider les compétences syntaxiques et lexicales.
- Conter des albums de jeunesse pour baigner l'élève dans une langue écrite (acculturation à l'écrit).
- Favoriser les petits groupes pour permettre à chacun de verbaliser les acquis.
- Varier les dispositifs (sous-groupe, tutorat, collectif, individuel...).
- Se concerter avec ses collègues sur le sens des mots de chaque discipline afin de s'accorder sur le concept, le mot ou l'action et la formulation de consignes (verbes opérateurs...).
- Déplier l'objet d'apprentissage en étapes pour faire évoluer la perception fine des notions.
- Vérifier la compréhension du sens (mots, consignes, concepts...) par chacun des élèves, avec une attention particulière aux élèves en situation de vulnérabilité linguistique.
- Passer du concret à l'abstrait : le mot « chaîne » renvoie, à la fois, à une réalité concrète (chaîne de vélo) et il renvoie, aussi, à un concept qui nécessite de structurer la pensée (chaîne alimentaire).

### 2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)

#### 2.1 Quoi et pourquoi ?

Les fonctions\* exécutives permettent de **faciliter l'adaptation à des situations nouvelles**, notamment lorsque les routines, les automatismes ou les habiletés\* cognitives surappries (Masson, 2020) deviennent insuffisantes pour réaliser une action ou une activité de manière appropriée.

Il existe plusieurs modèles liés aux fonctions exécutives, le plus répandu est celui de Miyake et ses collaborateurs **qui distinguent trois fonctions exécutives de base** (Miyake et al., 2000 cités par Débarre, 2020)

PRINCIPALES FONCTIONS EXÉCUTIVES	L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE/D'...
<p><b>Inhibition</b></p> <p>Implique un contrôle de l'attention (sélective ou exécutive), du comportement, de pensées ou d'émotions afin d'éviter des distracteurs qui pourraient éloigner l'individu de la réalisation de son objectif initial.</p> <p>Le contrôle inhibiteur permet donc de contrer les réponses automatiques pour accéder à une autorégulation (des émotions, du comportement ou de la pensée).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'empêcher de produire une réponse prépondérante et automatique pertinente ou non à la situation ;</li> <li>• attendre la fin de la consigne avant de se mettre au travail ;</li> <li>• interrompre momentanément sa pensée, son action ;</li> <li>• prendre le temps de la réflexion avant d'agir ;</li> <li>• maintenir l'attention en évitant les distractions.</li> </ul>
<p><b>Mémoire de travail</b></p> <p>Maintient une information de manière temporaire et traite d'éventuelles informations supplémentaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• élaborer volontairement des représentations mentales ;</li> <li>• maintenir des informations (nouvelles ou anciennes) actives ;</li> <li>• évoquer ses savoirs pour s'en servir mentalement ;</li> <li>• effectuer des groupements d'informations.</li> </ul>
<p><b>Flexibilité cognitive</b></p> <p>Favorise les changements de perspectives face à une situation ou un problème. L'élève peut s'adapter avec souplesse à une éventuelle variabilité de contraintes et d'exigences de son environnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• passer d'un comportement à un autre en fonction des exigences au sein même d'une activité ;</li> <li>• modifier sa façon de fonctionner lorsque l'on s'écarte de l'objectif fixé ;</li> <li>• rebondir lorsqu'une erreur survient ;</li> <li>• penser de manière créative ;</li> <li>• passer facilement d'une activité à une autre</li> </ul>

« Le contrôle de l'inhibition et la mémoire de travail sont considérés comme les précurseurs du développement ultérieur de la flexibilité cognitive, puis de **fonctions exécutives de plus haut niveau** incluant la planification et la résolution de problème » (Roy, 2015, p. 247) :

**La planification** : « les capacités de planification concourent à l'élaboration mentale d'un plan ou d'une série d'actions dans une séquence suffisamment optimale pour atteindre un objectif ou résoudre un problème ».

**La résolution de problème** « permet à l'individu... d'établir des relations entre des éléments en ayant intégré les potentielles relations abstraites sous-jacentes propres au raisonnement logique inductif\* et/ou déductif\* ».

(Débarre, 2020, p. 6)

#### 2.2 Comment ?

Plongé dans une situation nouvelle, l'élève mobilise des fonctions exécutives de manière appropriée ou non. **Les fonctions exécutives peuvent faire l'objet d'un apprentissage à part entière à la condition de le lier à un apprentissage disciplinaire** (Moret et Mazeau, 2019). L'enseignant peut choisir de se centrer sur une seule des fonctions exécutives en l'intégrant aux disciplines (ex. : travailler l'inhibition, passer de la pensée automatique à la pensée réfléchie dans une activité en lecture [FR 3.4.1]). Il identifie la difficulté potentielle ou rencontrée par l'élève, l'explique et enseigne comment la surmonter. **Les phases métacognitives [VT 2]** menées par l'enseignant amènent l'élève à **mettre des mots sur les démarches cognitives utilisées**. Elles lui permettent de **prendre conscience\* des moyens mis en œuvre** pour solliciter les fonctions\* exécutives nécessaires à la réalisation de la tâche.

### 2.3 Exemples non exhaustifs de situations de classe

#### Inhibition

- Attendre son tour lors d'une production orale en interaction [3.2].
- S'interroger sur la compréhension de la consigne avant de se lancer dans la tâche [1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1].



#### Mémoire de travail

- Mémoriser de nouveaux mots du lexique [1.2.3 - 4.2.2].
- Catégoriser les mots identifiés avant n'importe quelle écoute [1.2.3].
- Faire appel à ses connaissances sur le monde lors d'une Compréhension à la lecture [4.2.1].



#### Flexibilité cognitive

- Vérifier ses hypothèses et ajuster sa compréhension [1.3.1 - 4.3.1].
- Oser entrer en communication dans une langue moins connue [3.2.2].



### 3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EaM)

#### 3.1 Quoi et pourquoi ?

On entend, par média, tout type de message communiqué à l'aide d'un support faisant circuler une information entre les membres d'une communauté. La notion considère à la fois le message, les interlocuteurs et l'objet technique (qui permet d'inscrire, de traiter, de stocker, de diffuser ou de restituer ce message).

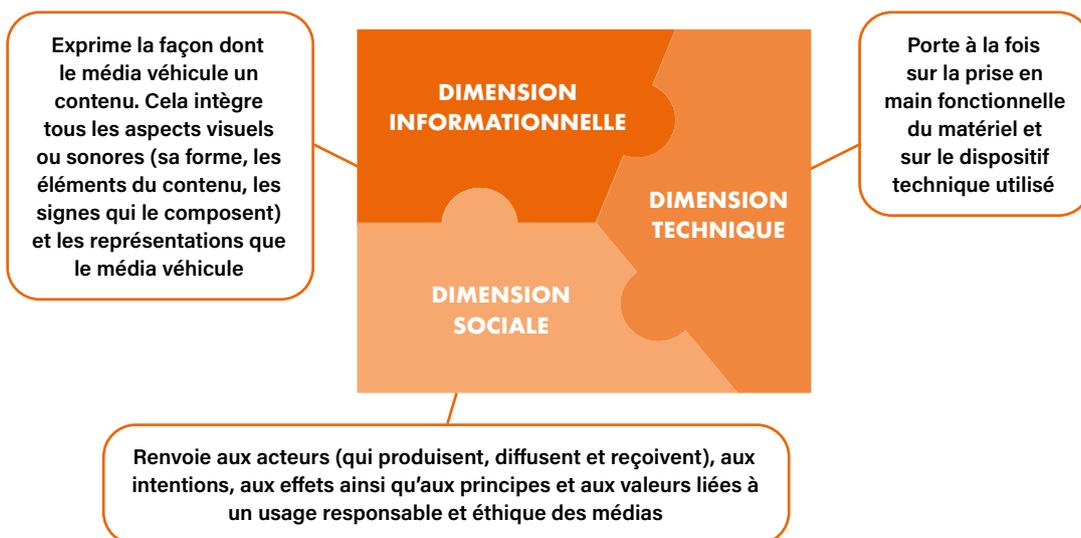
**Les éléments du message peuvent être verbaux** (texte) **ou non verbaux**: à voir (schéma, dessin, photo...), à entendre (bruitage, musique...), à toucher (vibreux du téléphone, réaction du joystick...).



L'EaM poursuit quatre objectifs complémentaires :

- développer chez l'apprenant une analyse critique des messages et des représentations médiatiques ;
- comprendre le contexte économique, social et culturel dans lequel les médias sont produits, partagés et utilisés ;
- favoriser l'apprentissage de l'expression et de la communication par les médias ;
- permettre une réflexion sur ses propres comportements à l'égard des médias, tant comme récepteur que comme émetteur ou contributeur. (FWB, 2022)

Tout média repose sur **trois dimensions qui interagissent les unes avec les autres** :



#### 3.2 Comment ?

L'EaM considère les **médias comme de véritables objets d'apprentissage**. Lorsqu'on les utilise comme outil ou support pédagogique au service d'apprentissages spécifiques, il ne s'agit donc pas d'Éducation aux Médias mais bien d'apprentissage par les médias.

L'exercice du regard créatif est une base de l'EaM. Pour comprendre les enjeux de la réception et de la communication médiatique, il est **essentiel que les élèves vivent pleinement des situations de productions** variées sur lesquelles ils sont amenés à porter un **regard réflexif**. On ne comprend jamais aussi bien les choses que lorsqu'on les vit concrètement.

#### PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- Tout au long du processus de production et de diffusion de contenus médiatiques, il est essentiel de sans cesse encourager l'élève à s'interroger sur la pertinence des éléments du message et sur les conséquences (les effets) potentielles de ses publications sur lui ou sur autrui.

#### POUR ALLER PLUS LOIN...

Pour trouver un ensemble d'outils :

- *Média Animation*, centre de ressources en EaM : [www.media-animation.be](http://www.media-animation.be)
- *Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias* : [www.CSEM.be](http://www.CSEM.be)

#### 3.3 Exemples de contenus sur lesquels s'appuyer

	CONTENUS SUR LESQUELS S'APPUYER	EXEMPLES D'ACTIVITÉS EN P3-P4 ET P5-P6
DIMENSION INFORMATIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représenter des mots ou expressions de façon non verbale. Relier les mots à des représentations* non verbales [4.2.2].</li> <li>• Représenter des mots et des expressions de façon non verbale [2.2.1].</li> <li>• Caractériser la situation de communication [4.1.1].</li> <li>• Formuler des hypothèses: exploiter des indices auditifs (phoniques: voix, bruits de fond...) [1.2.1].</li> </ul>	<p>Utiliser les pictogrammes pour comprendre un message, quelle que soit la langue.</p> <p>Élaborer ses propres pictogrammes pour assurer la compréhension des autres lors d'une Expression orale.</p> <p>Dégager les informations essentielles d'une affiche écrite dans une autre langue.</p> <p>Repérer les éléments sonores présents dans un extrait de film, un reportage... (bruit, musique, voix) en déterminer le rôle.</p>
DIMENSION TECHNIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression orale sans interaction: Parler pour informer [C2].</li> <li>• Compréhension à l'audition: lors de n'importe quelles activités de Compréhension à l'audition [C1].</li> </ul>	<p>S'interroger sur les modalités et le support les plus appropriés pour réaliser les capsules vidéos informant sur la vie de la classe.</p> <p>Lors du visionnage de vidéos sur la préservation de la planète dans une autre langue, se questionner sur la façon dont le choix du support pourrait ou a pu avoir une incidence sur son ressenti ou son intérêt.</p>
DIMENSION SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractériser la situation de communication [1.1.1] [AML - C1].</li> </ul>	<p>Avant de regarder les campagnes comme Greenpeace ou Oxfam, s'informer sur les organismes, leur fiabilité, leur éthique.</p> <p>Suite au visionnage de ces vidéos, s'interroger sur leur impact: qu'est-ce qui dans la vidéo me donne envie d'agir? Pourquoi ce média est plus percutant qu'un spot radio (par exemple)?</p>

### 4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ErE)

#### 4.1 Quoi et pourquoi ?

L'environnement, dans son sens commun, c'est ce qui nous entoure. C'est donc l'ensemble des conditions naturelles (eau, sol, température, exposition au soleil, au vent...) et culturelles (pâturages, sources d'eau potable, gestion des espaces...) qui agissent sur les organismes vivants et les activités humaines. Ces activités humaines influencent elles-mêmes l'environnement. L'ErE se penche sur les relations des humains, personnes et groupes sociaux, à l'environnement, du local au planétaire (éducation par l'environnement). Elle vise aussi à rendre compatible le fonctionnement de l'humanité avec l'écologie globale de la planète en privilégiant la participation des citoyens à la gestion responsable et solidaire de l'environnement et des ressources (éducation pour l'environnement).



Les objectifs de l'ErE s'intègrent dans les apprentissages scolaires tout au long de l'année.

#### Comment en LM ?

Tout comme pour les autres disciplines, sortir de l'école et découvrir l'environnement proche de celle-ci permet de vivre les apprentissages de Langues Modernes autrement.

Cette démarche s'inscrit parfaitement dans le cadre de la perspective\* actionnelle **[Introduction générale - Approche actionnelle - p. 32]**. D'une part car elle permet des tâches motivantes et d'autre part parce qu'elle permet d'aller à la rencontre de réelles situations de communication.

- Des activités extérieures peuvent être organisées (ex. : rechercher dans la nature des éléments listés sur une fiche pour réaliser collectivement un mandala d'automne **[4.2.1]**). Avant chacune de ces sorties, il importe de sensibiliser les élèves au respect de leur environnement.

#### Les petits plus pour sensibiliser à l'ErE en LM

Mettre en place des projets de préservation de la planète en coopération avec les titulaires;  
profiter du champ lexical « Habitat et environnement » pour réaliser des activités liées à l'ErE :

- créer des affiches pour mobiliser les élèves de l'école à diminuer leur impact écologique **[AML - C1]**;
- utiliser des vidéos liées à l'environnement lors des Compréhensions à l'audition (La biodiversité **[1.1.1 à 1.3.1]**);
- utiliser des textes liés à l'environnement en Compréhension à la lecture (Projet zéro déchet **[4.1.1 à 4.3.1]**).

## 5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE

### 5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS)

#### 5.1 Quoi et pourquoi ?

L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS\*) est une éducation à la vie dans ses multiples dimensions (affective, émotionnelle, relationnelle, sociale, culturelle, biologique, sexuelle...). Elle vise à éduquer l'enfant ou le jeune, tant sur le plan de son développement relationnel que de son épanouissement personnel ainsi que sur tout ce qui favorise le vivre-ensemble et un climat scolaire serein.

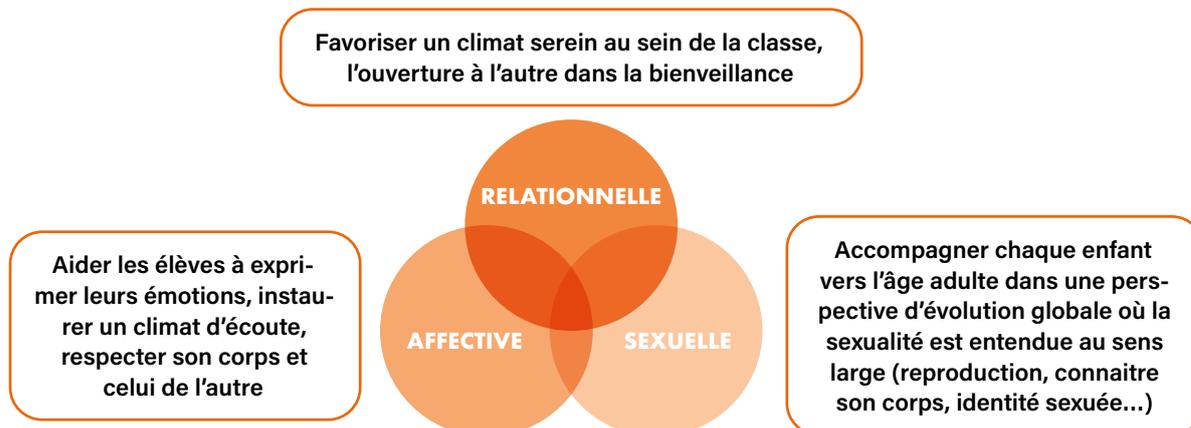


(FWB, 2013)

Il importe de veiller à envisager l'EVRAS\* sur l'ensemble de la scolarité,

- en **promouvant** le respect, le libre-choix, la responsabilité envers l'autre et envers soi-même, ainsi que l'égalité dans les relations amoureuses et les pratiques sexuelles;
- en **conscientisant** l'élève aux questions de genre, aux inégalités et aux différences afin de prévenir la violence dans les relations amoureuses et de déconstruire les stéréotypes\* sexistes et homophobes.

Trois dimensions sont à prendre en compte :



#### 5.2 Comment ?

Il existe de nombreuses portes d'entrée pour aborder l'EVRAS à l'école. Il est néanmoins essentiel d'adapter l'approche aux questions que se posent les élèves, à **leur âge** et à **leur développement psychoaffectif**.

Trois types de démarches complémentaires sont possibles :

1. **la sensibilisation** qui vise à améliorer le climat scolaire par la mise en place de dispositifs en classe mais aussi dans l'école (lieux de parole, médiation...);
2. **la prévention « ciblée »**, ou analyse des besoins, qui est un processus d'information et d'accompagnement pour répondre aux vécus et aux questionnements des élèves (discrimination, respect, relations...);
3. **l'intervention de crise** qui se présente à la suite d'un fait précis, souvent dramatique. Elle est plus rare et nécessite parfois l'intervention de partenaires extérieurs à l'école.

Dans cette dynamique d'écoute des besoins des élèves, l'EVRAS peut aborder les thématiques suivantes : Sentiments et émotions; Relations interpersonnelles; Corps et développement humain; Valeurs, cultures, société, droits et sexualités; Identités de genre, expressions de genre et orientations sexuelles; Sexualité et comportements sexuels; Violences; Santé sexuelle et reproductive.

### 5.3 Exemples de contenus sur lesquels s'appuyer

	CONTENUS SUR LESQUELS S'APPUYER
DIMENSION RELATIONNELLE NATURE	<ul style="list-style-type: none"><li>• Favoriser la coopération au cours de Langues [Introduction générale].</li><li>• Créer un climat propice à l'apprentissage [Introduction générale].</li></ul>
DIMENSION AFFECTIVE	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti par rapport à un texte écouté [1.3.1]; à un texte lu [4.3.1]; avant ou après une production orale [C2 - C3].</li></ul>

#### PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- Instaurer des moments de parole réguliers et libres dans un endroit ou un dispositif de classe prévu à cet effet (« plus cosy », où l'élève se sent à l'aise et en confiance...).
- Être à l'écoute des questions des élèves pour adapter les différentes thématiques aux besoins de la classe (boîte à questions...).

#### POUR ALLER PLUS LOIN...

- L'école ne peut assumer seule la responsabilité de l'EVRAS\*. La famille et les autres milieux de vie (mouvements de jeunesse, clubs sportifs, académies...) exercent un rôle tout aussi important.
- Pour la réflexion sur la mise en place au quotidien, le Centre PMS est le partenaire privilégié. Pour les animations EVRAS, il peut se créer un partenariat avec d'autres intervenants.
- 7 thématiques d'EVRAS développées sur <http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=17860>

### 6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA)

#### 6.1 Quoi et pourquoi ?

Le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) s'inscrit dans le cadre du tronc commun. C'est un parcours qui se construit progressivement tout au long de la scolarité et qui a pour objectifs principaux :



- d'offrir un égal accès à tous les élèves à l'art et à la culture par des expériences multiples et variées ;
- de renforcer le lien culture-école ;
- de développer la dimension culturelle des apprentissages de l'ensemble des disciplines.

#### 6.2 Pour quoi ?



Le PECA vise à imprégner chaque élève **du goût pour l'exploration culturelle et artistique**.

Il a aussi pour ambition **de réduire les inégalités** et, par conséquent, les écarts d'apprentissage entre élèves.

Certaines études<sup>1</sup> tendent à démontrer que le fait d'être initié tôt aux domaines culturels et artistiques favorise la réussite scolaire et l'épanouissement. En développant la créativité [VT 4], l'imaginaire, l'observation [VT 2], le sens esthétique, la pensée complexe [VT 3], l'esprit critique [VT 3]... l'Éducation Culturelle et Artistique renforce l'engagement des citoyens de demain [EPC 4.2].

#### Comment en Langues Modernes ?

- Appréhender les richesses des autres cultures dans ses divers aspects : patrimoine et traditions, création artistique (et notamment littéraire) ;
- percevoir et rectifier ses stéréotypes\* sur les autres cultures ;
- découvrir des métiers liés à la dimension Culturelle et Artistique qui nécessite la maîtrise d'une langue étrangère : rencontrer un guide touristique, guide de musée... et l'interroger sur ce que lui apporte les langues, le nombre de langues qu'ils parlent... ;
- aller voir une pièce de théâtre bilingue compréhensible de tous.

#### 6.3 Garder des traces

Suite aux expériences culturelles et artistiques vécues au fil des ans, l'élève peut compiler ses souvenirs dans un carnet de bord, un recueil de traces intégrant ses dessins, productions, photos, commentaires, émotions... Il crée sa propre collection de traces (œuvres, productions personnelles, photos). Ce recueil de traces est évolutif et personnel.

##### Caractéristiques du recueil de traces

- La forme est libre et créative (farde, boîte, valise, support numérique comme des textes, des photos, des vidéos...).
- Il n'est pas exhaustif (c'est une sélection de rencontres et d'expériences propre à chacun).
- Il peut traverser différentes disciplines : ECA, Français, Éveil aux Langues, Mathématiques...
- Il peut éventuellement être conservé et modifié d'une année à l'autre lorsque les conditions le permettent (l'élève peut remplacer alors certaines productions par d'autres plus récentes au fur et à mesure de son parcours scolaire). C'est un outil offrant la possibilité à l'élève de garder des traces de son parcours, de communiquer et d'observer, à travers sa collection, l'évolution de sa pensée, de ses goûts [VT 1] et de son sens critique [VT 3].



1. <https://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/361675/l-education-aux-arts-est-un-facteur-de-reussite-scolaire-et-sociale>





**ÉDUCATION**  
À LA PHILOSOPHIE  
ET À LA CITOYENNETÉ

---



# INTRODUCTION

## ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

---

### 1. Enjeux et objectifs généraux de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté

Les objectifs de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté\* (EPC) sont :

- le développement de compétences et de savoirs relatifs notamment à l'éducation philosophique et éthique ainsi qu'à l'éducation au fonctionnement démocratique, y compris l'éducation au bien-être qui constitue un objectif inhérent aux objectifs précités ;
- le développement de modes de pensée, de la capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires.

De manière transversale [...], l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de la citoyenneté.

(FWB, EPC, 2022, p. 18)

L'ambition de l'enseignement catholique est également de conjuguer la tradition chrétienne de l'éducation aux exigences contemporaines de la citoyenneté. Ces deux références se renforcent l'une l'autre au service d'un humanisme pour notre temps.

### 2. L'EPC dans l'enseignement catholique : trois types de points d'appui possibles

#### 2.1 L'intégration au sein des différentes disciplines

Le choix de l'enseignement catholique est de dispenser l'EPC en l'articulant le plus souvent possible avec **l'enseignement des disciplines** : Français, Sciences, Sciences Humaines, Religion, Éducation Culturelle et Artistique et aussi l'Éducation Physique & à la Santé... Ce choix est dicté par l'évidence pédagogique de **la transversalité** entre les compétences d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté et l'approche disciplinaire.

Les compétences de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté peuvent être travaillées **au sein même des activités disciplinaires** en faisant simplement « **un pas plus loin** ». Il s'agit de développer le questionnement philosophique et les compétences citoyennes pendant et/ou après l'activité.

Les disciplines constituent une base pour l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté qui, en retour, permet de les enrichir par la démarche qu'elle propose.

#### 2.2 L'ouverture aux opportunités et à l'actualité

À l'école primaire, les apprentissages sont souvent alimentés par **le questionnement et le débat** autour **d'évènements marquants de l'actualité ou de la vie quotidienne**. En effet, les discussions peuvent aussi être organisées pour gérer des conflits, discuter à propos d'un décès, d'une naissance, de l'arrivée d'un nouvel élève, d'un changement de titulaire... Ces échanges s'effectuent tout au long de la journée et de la semaine, en saisissant certaines opportunités au moment où elles se présentent.

## 2.3 L'intégration à la vie de la classe

Même si l'EPC est généralement donnée par le titulaire de classe, qui est en première ligne pour la construire avec ses élèves, à travers le **contact quotidien** qu'il entretient avec eux, les autres professeurs peuvent également la travailler si l'occasion se présente. L'EPC s'inscrit donc aussi dans un grand nombre de **moments de la vie de la classe** : l'apprentissage de la vie en collectivité, la découverte des autres, la création et l'application des règles de vie, le conseil de classe, l'élection d'un délégué de classe... Certains sujets de discussion émanent aussi **à la suite de projets** choisis par les élèves, **d'une visite** dans un lieu (musée, Église, lieu culturel...), **d'une lecture** faite en classe ou **d'une rencontre** avec un intervenant extérieur [VT 5] (parent invité en classe, animateur, pompier, policier, comédien, sportif...).

## 3. Structure du programme

Le programme d'EPC s'organise selon **4 visées** qui sont poursuivies tout au long du tronc commun dans lesquelles s'articulent **8 compétences** :

1. Construire une pensée autonome et critique	2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits	4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique
<p><b>1.1</b> Élaborer un questionnement philosophique</p> <p><b>1.2</b> Assurer la cohérence de sa pensée</p> <p><b>1.3</b> Prendre position de manière argumentée</p>	<p><b>2.1</b> Développer son autonomie affective</p> <p><b>2.2</b> S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions</p>	<p><b>3.1</b> Comprendre les principes de la démocratie</p>	<p><b>4.1</b> S'exercer au processus démocratique</p> <p><b>4.2</b> S'inscrire dans la vie sociale et politique</p>

## 4. Éléments généraux de continuité<sup>1</sup>

Beaucoup de savoirs sont des concepts (le beau, le juste, le bon...), une idée abstraite, générale et en perpétuelle construction.

« La conceptualisation\* se travaille, étape par étape, selon le développement cognitif des élèves, tout au long du tronc commun. C'est pourquoi les attendus de savoirs sont formulés dans ces termes : identifier\*-exemplifier\* ; questionner\*-explicitier\*, conceptualiser-problématiser\* . » (FWB, EPC, 2022, p. 21)

De P1 à P4, ce sont les démarches mentales « **identifier - exemplifier** » qui sont privilégiées.

En P5 et P6, les démarches mentales privilégiées sont « **questionner et expliciter** ».

1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, EPC, 2022, pp. 26, 31, 36, 46, 52).



	D'OU VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?	OÙ VA-T-ON ?
	P1-P2	P3-P4	P5-P6
<b>Construire une pensée autonome et critique</b>	L'élève <b>exprime un étonnement et partage son avis</b> sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	L'élève <b>dégage une question au départ d'un étonnement, organise ses idées et explique son avis.</b>	L'élève s'exerce au questionnement philosophique, <b>organise et articule</b> ses idées et <b>défend une position</b> sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
<b>Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre</b>	L'élève <b>reconnait et interroge ses émotions, ses besoins, ses envies.</b> Il apprend à se connaître, à connaître les autres et à s'y ouvrir.	L'élève identifie et exemplifie un spectre plus large d'émotions ainsi que leurs effets sur le comportement. Il identifie et exemplifie ce qui relève de l'intimité. Il identifie le consentement et le refus dans une situation donnée. Il distingue et confronte ses besoins et désirs. L'élève est capable d'identifier et d'exemplifier les stéréotypes de genre.	L'élève interroge et explicite ses émotions et leurs effets sur le comportement. Il exprime, questionne et explicite ses limites pour préserver son intimité et son intégrité. Il identifie et exemplifie ce qu'est le consentement et le refus. Il questionne et dégage des pratiques pour préserver son identité numérique. Il questionne explicite la notion de genre.
<b>Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits</b>	L'élève <b>identifie qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.</b> Il apprend à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits et commence à percevoir les effets des médias sur ses ressentis.	L'élève <b>caractérise une pratique démocratique</b> : en dégageant des caractéristiques de la citoyenneté, en questionnant l'importance des règles, en identifiant des situations d'atteintes à la dignité, aux droits (la liberté de la presse notamment)...	L'élève pense la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits en questionnant ce qui caractérise <b>une pratique démocratique</b> et en questionnant <b>les effets des médias</b> sur les jugements et les comportements.
<b>S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique</b>	L'élève discute dans un cadre établi collectivement et apprend à coopérer. En P2, il <b>s'initie à s'informer</b> pour questionner l'impact des gestes quotidiens et à imaginer les possibilités d'action et de coopération.	L'élève s'exerce au débat dans un cadre établi collectivement. Il <b>s'informe</b> pour questionner l'impact des gestes quotidiens et imagine des possibilités d'action et de coopération.	L'élève <b>participe</b> au débat dans le cadre établi collectivement. Il s'informe pour <b>questionner des sujets d'actualité</b> en vue de se positionner et imagine différentes possibilités d'action et de coopération.

Au regard des quatre visées, le référentiel préconise, le plus souvent, **une initiation** des contenus les années impaires et **un approfondissement** de ceux-ci les années paires.

## 5. Les contenus de l'EPC à privilégier en Langues Modernes

Les contenus sélectionnés basés uniquement sur l'intégration de l'EPC au sein de la discipline (point d'appui 1) sont **directement et explicitement liés** aux compétences de Langues Modernes.

N.B: Il est cependant possible de découvrir d'autres contenus de l'EPC en fonction des réalités et des opportunités rencontrées dans le cadre des Langues Modernes (points d'appuis 2 et 3). Pour consulter l'ensemble des contenus de l'EPC voir [\[Programmes de l'école primaire, Volume 1, Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté\]](#).

## 2.2 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

### SAVOIR

✓ Culture/  
multiculturalité.

### ATTENDUS

**P5-P6** Questionner\*-expliquer\*.

**P3-P4** Identifier\*-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.

### SAVOIR-FAIRE

➔ Reconnaître  
le caractère multiculturel  
de notre société.

**P5-P6** Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.

**P3-P4** Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.



## GLOSSAIRE

---

**(S')AJUSTER :** améliorer son message en tenant compte de la compréhension ou non compréhension du récepteur et/ou en ajustant certaines erreurs dans le moment de l'action.

**ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE :** état de stress qui se traduit par des difficultés à s'exprimer.

**ARTEFACT :** artifice, phénomène créé de toutes pièces par l'homme.

**BRAINSTORMING :** anglicisme désignant dans sa traduction littérale « tempête de cerveau », en français « remue-méninges ». Il s'agit d'une méthode collective et créative consacrée à l'émergence d'idées ou à la résolution de problèmes. Méthode inventée à partir de 1940 par Alex Osborn.

**CADRAGE :** action de baliser, mettre un cadre.

**CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECRL) :** « (...) fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. » (Éduscol, 2021).

**CAHIER DES APPRENTISSAGES :** cahier dans lequel, en fin de journée, l'élève réexplique à sa façon (phrases, schémas, exemples...) une nouvelle chose qu'il a apprise durant sa journée d'école. C'est une occasion de dialoguer avec la famille. Cela réactive les apprentissages. Le lendemain, l'enseignant peut vérifier le cahier et identifier les élèves dont la compréhension est lacunaire ou erronée. Le sujet peut être au choix de l'élève ou bien imposé par l'enseignant.

**CAPACITÉ MÉTALINGUISTIQUE :** métacognition\* qui concerne le langage et son utilisation. Capacité à mener une réflexion sur le langage et son utilisation.

**CARTE CONCEPTUELLE :** outil permettant de définir un concept et d'en donner une représentation structurée. Carte en étoile avec comme point de départ la notion ou le concept à définir. Tous les liens sous forme de flèches partent de ce concept à définir et l'associent à divers autres concepts. Chaque lien est nommé par un mot qui précise la relation entre les concepts.

**CARTE MENTALE (MIND MAP) :** appelée aussi schéma ou carte heuristique, en anglais « mind map ». Elle est la représentation du chemin de la pensée. Celle-ci est donc généralement personnelle et utilisée pour faciliter la mise en mémoire d'un contenu et en explorer tous les aspects. Elle est souvent accompagnée de pictogrammes, de dessins et de couleurs.

**CATÉGORIE :** classe dans laquelle on range les éléments/objets de même nature.

**CAUSALITÉ CIRCULAIRE :** en opposition à la causalité linéaire (1 cause – 1 effet) qui ignore la complexité des liens entre les éléments, la causalité circulaire perçoit les choses (effets, causes, comportements) reliées entre elles par des boucles pouvant ainsi amener la cause à devenir les effets et inversement. Il s'agit d'une conception qui élargit le regard afin de prendre en compte les éléments en amont, en aval et tout autour de la cause et des effets.

**CERCLE VERTUEUX :** ensemble de causes et d'effets qui forment une boucle améliorant la situation (ex. : plus on sourit, plus le monde autour de soi est souriant).

**CERCLE VICIEUX:** ensemble de causes et d'effets qui forment une boucle dégradant la situation car l'effet négatif amplifie les causes qui le provoquent (ex. : l'effet boule de neige).

**CHAMP THÉMATIQUE:** ensemble de mots qui se rapportent à un même thème.

**CINESTHÉSIQUE:** « Qui se rapporte à la perception consciente de la position ou des mouvements des différentes parties du corps. » (Larousse en ligne, 2022).

**CITOYENNETÉ:** « Au sens large, la citoyenneté n'est pas simplement un processus de socialisation. Elle implique des sentiments d'identité, d'appartenance, d'inclusion, de participation et d'engagement social. En tant que partie inhérente de la communauté, le citoyen peut peser de son influence sur celle-ci et contribuer à sa prospérité. Le citoyen est ainsi à la fois un "bénéficiaire" de droits et d'obligations et un "acteur" qui participe au sein d'un groupe auquel il a le sentiment d'appartenir. Selon cette définition, les citoyens sont égaux en dignité. » (Repères Junior, s.d.)

**CONCEPTUALISATION (CONCEPTUALISER):** « Mettre en œuvre un processus par lequel on cherche à définir une notion. Plusieurs approches existent pour passer de la notion à la conceptualisation : approche problématisée, métaphorique, linguistique, compréhensive et extensive. » (pour en savoir plus : <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/48193/consulter>).

**CONSCIENCE:** « La conscience est la présence constante et immédiate de soi à soi. C'est la faculté réflexive de l'esprit humain, c'est-à-dire sa capacité à faire retour sur soi-même. C'est la conscience qui permet à l'homme de se prendre lui-même comme objet de pensée, au même titre que les objets extérieurs. » (Kartable, 2022)

**CONSCIENCE DE SOI:** « ... sentiment qui caractérise pour un individu la certitude de sa propre existence. » (Kartable, 2022)

**CONTEXTE:** environnement dans lequel la communication a lieu.

**CRITÈRE:** une qualité employée pour comparer des objets, des personnes.

**DÉCODAGE:** mise en correspondance des graphèmes avec les phonèmes\* de la langue.

**DÉDUCTIF (PENSÉE):** qui est la pensée de la « méthode expérimentale » (Meirieu, 2018). Qui part des généralisations ou de la théorie vers les productions et les expériences.

**DÉMARCHE HEURISTIQUE:** qui s'apparente à une démarche de recherche sur base d'un questionnement émanant de l'élève, en opposition à la transmission de savoirs.

**(SE) DÉCENTRER:** entrevoir une autre réalité que la sienne dans le but de se mettre à la place de l'autre et de comprendre les circonstances de ses stratégies mentales, de l'attitude adoptée et de ses émotions ressenties. C'est la capacité de comprendre et d'entrevoir, dans la même situation vécue avec des pairs, d'autres points de vue, d'autres moyens d'expression et d'autres réactions.

**DÉTERMINISME:** « Théorie philosophique selon laquelle les phénomènes naturels et les faits humains sont causés par leurs antécédents. » (Larousse en ligne, 2022)

**DIDACTIQUE:** « Étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. La didactique sert alors à transposer des savoirs dits « utiles » en savoirs enseignables, et s'applique à définir avec précision chaque objet (savoir) qu'elle souhaite enseigner, mais également à définir comment on enseigne cet objet aux apprenants. » (« Didactique », 2022)

**DIMENSION SOCIOCULTURELLE:** dimension relative aux structures sociales du point de vue de leur dimension culturelle.

**DISCRIMINATION AUDITIVE:** distinction que fait l'oreille entre différents sons.

**DISCRIMINER:** « Établir une différence entre des personnes ou des choses en se fondant sur des critères\* distinctifs. » (Larousse en ligne, 2022)



**DISPOSITIF MÉDIATIQUE:** processus qui permet de communiquer, partager ou interagir sur un contenu et qui tient compte des intentions, des moyens techniques et des modalités d'interaction sociale envisagés.

**ÉGOCENTRÉ:** centré sur soi-même.

**ÉTAYAGE/ÉTAYER:** l'explicitation, l'argumentation d'une idée, de sa pensée.

**ETHNOCENTRÉ:** centré sur sa propre culture.

**ÉVALUATION:** processus qui consiste à prendre la mesure de ses connaissances.

**ÉVEIL AUX LANGUES:** il y a Éveil aux Langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner. Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école, et sur l'éventuelle langue étrangère ou régionale apprise.

**EVRAS:** «L'éducation la vie relationnelle, affective et sexuelle est un processus éducatif qui implique notamment une réflexion en vue d'accroître les aptitudes des jeunes à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'accompagner chaque jeune vers l'âge adulte selon une approche globale dans laquelle la sexualité est entendue au sens large et inclut notamment les dimensions relationnelle, affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique.» (FWB, 2013, p. 3)

**EXEMPLIFIER:** «L'élève est amené à illustrer le concept en fournissant des exemples contextualisés (situations, éléments concrets, vécus...) qui rencontrent au moins une des caractéristiques essentielles du concept travaillé.» (FWB, EPC, 2022, p. 22)

**EXPLICITER:** «L'élève sera amené à formuler un premier degré de généralisation du concept qui ira en se complexifiant. Par l'analyse, il dégagera progressivement des éléments qui renverront à des situations, des personnes et des objets concrets dans un contexte déterminé.» (FWB, EPC, 2022, p. 22)

**FACILITATEUR:** l'un des rôles joués par l'enseignant lors des apprentissages. Le facilitateur établit un climat serein, aide à clarifier les projets des élèves, prend en compte le désir de chaque élève. Il est la force motivante qui soutient un apprentissage significatif et peut devenir lui-même un participant en apprentissage.

**FAIT AVÉRÉ:** ce qui est arrivé, ce qui a lieu.

**FONCTIONS EXÉCUTIVES:** «Ensemble d'habiletés cognitives de haut niveau nécessaire à la réalisation d'un comportement dirigé vers un but.» (Roy, 2015)

**FORME SONORE:** «Qui se rapporte au son en tant que phénomène physique ou acoustique.» [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr)

**HABILITÉ COGNITIVE SURAPPRISE:** connaissance mobilisée dans des tâches similaires ou différentes, réactivée à différents moments de l'année et de la scolarité (même si elle semble maîtrisée) dans le but de consolider les réseaux neuronaux.

**IDENTIFIER:** «L'élève, après avoir repéré une ou plusieurs caractéristiques du concept abordé, est amené à reconnaître celles-ci :

- d'après leur expression en extension (ex. : la peur est une émotion, la joie est une émotion, le dégoût est une émotion...). L'élève apprend d'abord à reconnaître ce que telle situation, tel objet, telle personne... a en commun avec le concept et donc le caractérise, ou inversement, ce qu'il n'a pas en commun avec celui-ci. Cela revient à identifier des exemples OUI par analogie et des exemples NON par contraste ;
- d'après leur expression en compréhension (ex. : une émotion c'est un ressenti affectif, agréable ou désagréable, accompagné de signes physiologiques, qui s'empare de nous brusquement et momentanément).» (FWB, EPC, 2022, p. 22)

**INDICE AUDITIF :** élément oral déterminant à la phonique (voix, bruits de fond) et à la prosodique (intonation, ton...).

**INDICE LINGUISTIQUE :** élément déterminant lié au langage (P3-P6: mots clés, P5-P6: marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...).

**INDICE VISUEL/INDICE NON-LINGUISTIQUE :** élément visible déterminant (gestes, mimiques, regards, pictogrammes...).

**INDUCTIVE (PENSÉE) :** qui va des faits jusqu'au concept (Meirieu, 2018). Qui part des observations pour tirer des conclusions et créer des généralisations, des théories.

**INPUT :** Ensemble des facteurs entrant dans une production donnée. Larousse en ligne.

**INTERCOMPRÉHENSION :** « forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue, tout en développant, à différents niveaux, la connaissance de langues dans lesquelles on a des compétences de réception et non de production. » (brochure réalisée par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, en collaboration avec l'Organisation internationale de la Francophonie).

**INTERDÉPENDANCE (ENTRE LES LANGUES) :** bien que les propriétés de surface (ex. : la prononciation) de langues différentes soient clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est comme une seconde langue d'enseignement.

**INTERLOCUTEUR SOCIAL :** utilisé dans le langage politique, terme désignant des agents économiques participant à des négociations sociales, ils représentent les intérêts du monde du travail (conditions de travail, normes salariales, formations continues...).

**LANGUE CIBLE :** il s'agit de la langue du cours.

**LITTÉRATIE :** ce concept renvoie à la capacité, la volonté de comprendre, d'utiliser le langage tant oral qu'écrit, d'y réfléchir, afin de pouvoir développer ses connaissances, et de prendre sa place de citoyen dans la société.

**MARQUEUR SOCIOLINGUISTIQUE :** Partie de la linguistique qui étudie selon quelles constantes les facteurs sociaux déterminent les différences dans la langue et dans l'utilisation qu'en font les personnes qui la parlent.

**MÉTACOGNITION :** regroupe les représentations\* mentales qu'une personne se fait de ses propres activités mentales. Pour un élève, il s'agit de comprendre comment il apprend, résout un problème, mémorise, etc. afin de pouvoir réguler ses pratiques et ses démarches d'apprentissage.

**MOTS TRANSPARENTS :** « Mots qui, dans deux langues différentes, sont similaires voire identiques à l'écrit ou à l'oral et qui ont le même sens. Il peut s'agir de mots qui ont été empruntés par une des deux langues à l'autre, ou de mots ayant pour origine une langue tierce. » (« Mot transparent », 2020)

**MULTILINGUISME :** coexistence de plusieurs langues, de diverses langues, sur un seul territoire, dans une seule société. Ce sont toutes les langues qui sont en coexistence, qui cohabitent les unes avec les autres dans un seul pays, dans un seul lieu. Ainsi, un pays est multilingue s'il offre des programmes dans diverses langues. Le Conseil de l'Europe nous dit aussi qu'une école ou un système éducatif peuvent devenir multilingues s'ils diversifient l'offre des langues.

**OPÉRATION MENTALE :** action générique gérée par les fonctions exécutives pour traiter des informations. Les actions mentales sont par exemple l'observation, la comparaison, la modélisation, l'utilisation de stratégies...

**PENSÉE DIVERGENTE :** capacité de notre pensée à envisager des solutions multiples et créatives à un même problème.



**PERSPECTIVE ACTIONNELLE:** se définit comme une nouvelle façon d'enseigner, donnant de nouveaux objectifs pour les enseignants et pour les élèves. Comparée à l'approche communicative, elle va plus loin, puisqu'il s'agit pour les élèves de réaliser des actions concrètes. Dans cette approche, les élèves parlent, communiquent avec un but, une mission à réaliser, ce qui leur permet d'être de véritables acteurs de leur apprentissage. L'aspect collaboratif est également essentiel: les élèves, en travaillant ensemble, deviennent « coacteurs » et participent à la « coconstruction du sens ». L'apprentissage de la langue se fait par l'intermédiaire d'activités langagières, mais aussi par recours à la créativité, à l'habileté manuelle et à la résolution de problèmes.

**PHONÈME:** la plus petite unité sonore du langage oral.

**PLURALITÉ:** la pluralité réside dans le fait\* d'exister en grand nombre, de ne pas être unique. La pluralité des convictions renvoie à l'ensemble des croyances, des certitudes.

**PROBLÉMATISER:** « Être amené à identifier et formuler le problème à traiter, à questionner les concepts et la relation entre concepts, pour aller au-delà des évidences, faire apparaître des tensions, des contradictions, des liens... » (FWB, EPC, 2022, p. 22)

**PROCÉDURE COGNITIVE OU STRATÉGIE COGNITIVE:** « une stratégie est une activité qui demande un certain niveau de conscience\* et qui est déployée dans un but précis. Les stratégies cognitives facilitent la résolution d'un problème, comme comparer, souligner les informations pertinentes, paraphraser... » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

**PROCÉDURE COOPÉRATIVE:** mise en place d'un fonctionnement de groupe basé sur la solidarité.

**PROSODIE:** « Étude du rythme, du débit et des pauses dans la parole: accentuation, intonation, mise en relief. » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

**QUESTIONNER:** « L'élève est amené à s'interroger sur l'origine, l'existence, le sens de la notion, du concept afin d'en savoir plus. Il s'agit aussi de s'interroger sur la signification d'un concept abordé et sur le contexte dans lequel il évolue (dimension culturelle des savoirs). » (FWB, EPC, 2022, p. 22)

**RÉFÉRENTIEL:** « Un référentiel consiste en une synthèse, une trace, une structuration écrite d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une démarche. Il s'agit donc d'une ressource à laquelle l'élève va pouvoir se référer ou qu'il va être amené à mobiliser, lors du transfert de ces savoirs et savoir-faire dans de nouvelles situations d'apprentissage. Un référentiel peut se présenter sous la forme d'un texte suivi, d'une liste, d'un schéma, d'une carte mentale\*, d'un panneau explicatif... Le référentiel peut aussi être un outil extérieur à la classe, préconstruit et produit par le marché de l'édition tels qu'un dictionnaire, une anthologie, un conjugueur... » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

**REGISTRE DE LANGUE:** « Mode d'expression adapté à une situation d'énonciation particulière, qui détermine, notamment, certains choix lexicaux et syntaxiques ainsi qu'un certain ton. » (« Registre de langue », 2022)

**RÉGULATION (DE L'ACTIVITÉ):** ajustement apporté en cours d'activité.

**REPRÉSENTATION MENTALE:** image, film, « dessin animé intérieur » (Cèbe & Goigoux, 2017) que l'auditeur ou le lecteur se crée à l'écoute ou à la lecture d'un texte.

**REPRÉSENTATION NON-VERBALE:** action de représenter en utilisant le langage corporel, qui correspond de manière non exhaustive aux expressions faciales, aux gestes, aux postures.

**SAVOIR-FAIRE STRATÉGIQUE:** compétence professionnelle pratique qui combine et coordonne diverses actions pour atteindre un but.

**SEGMENTATION DE LA CHAÎNE PARLÉE:** division d'« une séquence d'événements sonores produite dans le langage parlé. » (« chaîne parlée », 2020)

**SIGNIFIANT:** désigne l'ensemble des signes linguistiques (phonèmes\*, morphèmes) utilisés pour communiquer avec autrui. « Le signifiant est l'outil que nous utilisons à l'oral ou à l'écrit pour faire référence à

une idée, à un concept, afin que la personne qui reçoit l'information comprenne... (ex.: dans le terme « maison », il faut utiliser ce mot exact (signifiant) pour pouvoir se référer au concept, à l'idée que nous avons tous de la maison (le signifié). Ainsi, dans le cas du mot « maison », lorsque nous parlons, le signifiant est l'ensemble des phonèmes articulés qui donnent ce qui suit: /m/ε/z/ɔ̃/.» (Zaza, 2020)

**SIGNIFIÉ:** « Désigne l'idée qui nous vient à l'esprit lorsque nous disons un mot, celle à laquelle nous nous référons dans notre monde réel lorsque nous parlons... relation entre l'esprit et la réalité... (ex.: lorsque nous parlons d'une maison, nous pensons tous à ce qu'est une maison - un édifice dans lequel vit et dort une personne). Toute cette association d'idées qui viennent en tête quand on parle de « maison » représente le « signifié » de ce mot. » (Zaza, 2020)

**SITUATION DE COMMUNICATION:** moment où quelqu'un s'adresse à quelqu'un d'autre à un moment et en un lieu donnés avec une intention particulière.

**SOCIOCENTRÉ:** en opposition à « égocentré\* ». Tourné vers la société, la collaboration et la vie en communauté.

**STÉRÉOTYPE:** représentation toute faite, propre à ses connaissances, réduisant les particularités par rapport à une personne ou un groupe de personne. Opinion sans réflexion et non soumise à un examen critique.

**STRATÉGIE COGNITIVE:** ensemble de démarches et d'étapes prises par un apprenant pour atteindre les buts d'une activité d'apprentissage.

**SURSOIR:** suspendre temporairement une action, imposer un délai supplémentaire.

**TABLEAU D'ANCRAGE:** outil de référence reflétant les notions enseignées ou certaines démarches utiles à un apprentissage ou à la réalisation d'une tâche. Construit avec les élèves, il comporte un titre accrocheur, utilise un langage reflétant le vocabulaire des élèves et est construit de manière très visuelle (emploi de couleurs, de flèches, de post-it, de dessins...).

**TÂCHE:** activité qui traduit le/les objectif(s) spécifique(s) de communication que les élèves doivent atteindre. Il s'agit d'une « activité humaine ayant une finalité » (REY, 2006).

**TÂCHE DISCURSIVE:** tâche qui nécessite des échanges entre les personnes impliquées.

**UTILISATEUR INDÉPENDANT:** niveau de maîtrise attendu en fin de tronc commun (S3) défini par le CECRL\* comme le niveau B2.

**VOCABULAIRE ACTIF:** « Mots qui viennent à l'esprit au moment de dire sa pensée en production orale ou écrite. Plus actifs que les autres, ces mots constituent le stock dynamique auquel on recourt usuellement. » (CI-FODEM, 2022)

**VOCABULAIRE PASSIF:** « Mots qu'on connaît à peu près mais qu'on n'utilise pas couramment. Ils sont en attente, passifs. Ce vocabulaire permet de construire plus précisément le sens en contexte\*. C'est un ensemble de "déjà disponible" susceptible d'être mobilisé. » (CI-FODEM, 2022)



## BIBLIOGRAPHIE

---

- ALEXIS, V., DE CLOEDT, M., DEGRAVE, P., DE RYCKE, K., HUVELIER, G., NIEMEGERTS, S., PATTYN, F., STIERNET, Y. (2023). *Ressources exercices*. Pelckmans.
- AMAÏRA, S. (1993). *Activité d'écriture en Langues vivantes au cycle 3*. DSDEN. [https://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/ecrit\\_lve.pdf](https://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/ecrit_lve.pdf)
- BERDAL-MASUY, F. & BRIET, G. (2010). *Stratégies pour une écoute efficace*. Institut des Langues vivantes. UCL.
- BIANCO, M. (2016). *La compréhension en lecture: pourquoi et comment l'enseigner?* Académie de Lyon. <https://www.canope-ara.fr/podcast/supports-de-conferences/bianco-comprehension-en-lecture-pourquoi-et-comment-l-enseigner.pdf>
- BIGRAS-DUNBERRY, C. (s.d.). *Lire un texte: Stratégies de lecture Guide de Méthodologie*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://guidemethodologie.cstjean.qc.ca/index.php/lire-et-rediger-un-texte/lire-un-texte-strategies-de-lecture>.
- BLANCHETTE SARRASIN, J., NENCIOVICI, L., BRAULT FOISY, L.-M., ALLAIRE-DUQUETTE, G., RIOPEL, M. & MASSON, S. (2018). *Croissance sur la motivation, la réussite et l'activité cérébrale: une méta-analyse*. Elsevier.
- BOISSEAU, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- BOURGUIGNON, C. (2004). *De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- BOURGUIGNON, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action*. <https://www.aply-languesmodernes.org/spip.php?article865>.
- BOURGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL-clés et conseils*. Delagrave, Paris.
- CANDELIER. (2019). *L'éveil aux langues – Une définition selon Michel Candelier*. Académie de Reims. <http://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/?EAL-quelques-videos-qui-explicitent-l-veil-aux-langues>
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International.
- CÈBE, S. & Goigoux, R. (2017). *Narramus: la sieste de Moussa*. Retz.
- CHAINE PARLÉE. (2020, 14 décembre). Dans *Wikipedia*. [https://fr.wiktionary.org/wiki/cha%C3%A9ne\\_parl%C3%A9e](https://fr.wiktionary.org/wiki/cha%C3%A9ne_parl%C3%A9e).
- CI-FODEM. (2022). *Développer le vocabulaire concerne autant le vocabulaire passif que le vocabulaire actif*. Université de Paris. <https://fodem-descartes.fr/developper-le-vocabulaire-concerne-autant-le-vocabulaire-passif-que-le-vocabulaire-actif/#:~:text=Le%20vocabulaire%20actif%20%3A%20ce%20sont,dynamique%20auquel%20on%20recourt%20usuellement>
- CONSEIL DE L'EUROPE (CE). (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: L'approche actionnelle*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/une-approche-actionnelle/1680a86407>
- CONSEIL DE L'EUROPE (CE). (2022). *Cadre de référence pour les approches plurielles*. <https://carap.ecml.at>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (CECRL). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

- CONSEIL DE L'EUROPE (CELV). (2022). *Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe*. <https://www.ecml.at>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2024). Ressources du CELV. Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/fr-FR/Default.aspx>
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (CSÉM). (2016). *Les compétences en éducation aux médias, un enjeu éducatif majeur, cadre général et Portefeuille de fiches d'activités*. <https://www.csem.be/sites/default/files/2021-01/cadre-competences-education-aux-medias-portefeuille-activites-pedagogiques-2016.pdf>.
- CRÉPIN, F., MATTAR, C., BLONDIN, C. (2008). *Apprentissage coopératif: un outil au service des cours de langues en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires: outil méthodologique à l'usage des enseignants*. Ministère de la Communauté Française.
- CRP. (2017). *La Communauté de recherche Philosophique de Matthew Lipman*. Philocité. [https://www.philo-cite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite\\_Presentation\\_CRP\\_Lipman.pdf](https://www.philo-cite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_CRP_Lipman.pdf).
- DÉBARRE, E. (2020). *Proposition de prise en charge psychomotrice des fonctions exécutives chaudes*. Université de Toulouse. En ligne : [https://medecine.univ-tlse3.fr/medias/fichier/debarre-elise\\_1613030893458-pdf?ID\\_FICHE=1008078&INLINE=FALSE](https://medecine.univ-tlse3.fr/medias/fichier/debarre-elise_1613030893458-pdf?ID_FICHE=1008078&INLINE=FALSE)
- DEBEAUMOREL, A. (2018). *L'entrée dans l'écrit en anglais au cycle 3 à travers un album de jeunesse authentique*. Université de Caen Normandie. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-UNIV-CAEN/dumas-01832104v1>
- DE PIETRO, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 70. pp. 17-25.
- DEHAENE, S. (dir), (2019). *La science au service de l'école*. Premiers travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale. Odile Jacob.
- DEHAENE, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage ou ce que nous disent les neurosciences*. ParisTech. [http://www.neurosup.fr/fs/Root/bx17m-Les quatre piliers de l'apprentissage Stanislas Dehaene.pdf](http://www.neurosup.fr/fs/Root/bx17m-Les_quatre_piliers_de_l_apprentissage_Stanislas_Dehaene.pdf)
- DE GRIEVE, W., (dir), (2020). *Éveil aux langues*. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2. Fédération Wallonie Bruxelles.
- DESSY, N. (2016). *La structuration du temps pour donner des repères sécurisants en maternelle*. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388185/document>.
- Didactique. (2022, 24 octobre). Dans *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>.
- ÉDUSCOL. (2016). *Langues vivantes: Élaborer une progression cohérente*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://eduscol.education.fr/document/14551/download>.
- ÉDUSCOL. (2016). *Pourquoi enseigner la compréhension des textes?* Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://eduscol.education.fr/document/16306/download>.
- ÉDUSCOL. (2021). *Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CERCL) et de son volume complémentaire*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>.
- ÉDUSCOL. (2022a). *Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>.



- ÉDUSCOL. (2022b). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>.
- ÉDUSCOL. (2022c). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>.
- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE (FÉDEFOC). (2021). *Le point sur... le FLSco et les dispositifs FLA-DASPA*. Salle Des Profs. <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/30713/consulter>.
- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE (FÉDEFOC). (2022). *Programme de l'école primaire P1-P2* (Vol. 2). Averbode.
- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FESEC). (2018). *Programmes Langues Modernes 1<sup>er</sup> degré commun*. <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/2378/consulter>.
- FÉDÉRATION DES CENTRES PLURALISTES DE PLANNING FAMILIAL (FCPPF), ORGANIZATION FOR YOUTH EDUCATION & SEXUALITY (O'YES) ET FÉDÉRATION LAÏQUE DE CENTRES DE PLANNING FAMILIAL (FLCPCF). (2016). *Evrás*. <https://www.evras.be/>
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, EPC). (2022). *Référentiel d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2013). *Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS). Circulaire n°4550*. [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000002/FWB%20-%20Circulaire%204550%20\(4773\\_20130910\\_155053\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000002/FWB%20-%20Circulaire%204550%20(4773_20130910_155053).pdf)
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2017). *Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2019). *Sexualité*. Yakapa. <https://www.yapaka.be/thematique/sexualite>
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FRALA). (2022). *Référentiel de Français et Langues Anciennes*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, LM). (2022). *Référentiel de Langues Modernes*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2013). *Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire*. [https://www.evras.be/fileadmin/user\\_upload/9/2013\\_-\\_FWB\\_-\\_Protocole\\_d\\_accord.pdf](https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/9/2013_-_FWB_-_Protocole_d_accord.pdf)
- FONDATION ROI BAUDOUIIN (FRB). (2019). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*. Fondation Roi Baudouin. <https://media.kbs-frb.be/fr/media/7631/20190215NT.pdf>
- GIASSON, J. (2008). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.
- GIROUX, L. (2016). *La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère*. *Synergies France*, 10, pp. 55-68.
- GRANDATY, M. (2011). *Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant*. *Carrefours de l'Éducation, HS n° 1*, pp. 121-135. Armand Colin.
- HUYNH THI, T. S. (2021). *Évolution des pratiques mises en place en contexte d'atelier d'écriture et leurs effets sur le développement de la compétence à écrire en français langue étrangère*. Université de Montréal Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26187>

- IFADEM. (s.d.). *Développer la compréhension orale chez l'élève au cours élémentaire*. Apprendre. <https://apprendre.auf.org/ressources-et-outils/livret-3-primaire-ameliorer-lenseignement-apprentissage-de-la-comprehension-et-de-lexpression-orales-en-francais-au-ce-sequence-1-developper-la-comprehension-orale-chez-leleve-au-cours/>.
- KARTABLE. (2022). *La conscience*. <https://www.kartable.fr/ressources/philosophie/cours/laconscience/11213>.
- KIRSCH, C. (2008). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. Continuum.
- KIRSCH, C. (2009). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. Continuum.
- L'interaction orale, qu'est-ce que c'est ?* (s. d.). Langues Dijon. <http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Definition.pdf>.
- LA LANGUE FRANÇAISE. (s.d.). Input. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/input>.
- LA LANGUE FRANÇAISE. (s.d.). Intercompréhension. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/intercomprehension>.
- LA LANGUE FRANÇAISE. (s.d.). Interlinguistique. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/interlinguistique>.
- LAROUSSE. (2022). Cinesthésique. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/kinesth%C3%A9sique/45562>.
- LAROUSSE. (2022). Déterminisme. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9sir/24525>.
- LAROUSSE. (2022). Discriminer. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/discriminer/25879>.
- LAROUSSE. (2022). Sociolinguistique. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/sociolinguistique/92346>.
- LE BDI ORIENTATION. (2015). Découvrir les métiers à l'école primaire. [https://departement85.sites.apel.fr/wp-content/uploads/sites/13/2016/09/BDIO\\_8\\_Decouvrir\\_les\\_metiers\\_en\\_primaire.pdf](https://departement85.sites.apel.fr/wp-content/uploads/sites/13/2016/09/BDIO_8_Decouvrir_les_metiers_en_primaire.pdf)
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford.
- MASSON, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- MARCHOIS, C. & DELMOTE, G. (2015). *Enseigner les langues vivantes à l'école*. Canopé.
- MÉDIA ANIMATION ASBL. (2019). *Les médias en jeux : 80 fiches*, Média Animation. <https://media-animation.be/-Les-medias-en-jeux-80-fiches-.html>.
- MÉDIA ANIMATION ASBL. (2021). *Tandem. Les ressources*. Média Animation. <https://mediatandem.eu/ressource/>.
- MEIRIEU, P. (2018). *Éthique et pédagogie*. [https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/CONFERENCE\\_AUXERRE.pdf](https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/CONFERENCE_AUXERRE.pdf)
- MORET, A. & MAZEAU, M. (2019). *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent, répercussions scolaires et comportementales*. Elsevier Masson.
- MOT TRANSPARENT. (2020, 13 septembre). Dans *Wikipedia*. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Mot\\_transparent](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mot_transparent)
- PARTOUNE, C. (2008). *Jusqu'où notre relation notre relation à la nature et à l'environnement remet-elle ou non l'environnement remet-elle ou non en cause le système socio-économique actuel ?* <https://www.reseau-idee.be/parcours-ere.pdf>.



- PERRENOUD, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Éditeur.
- PINTER, A. (2014). *Teaching Young Language Learners*. Presse universitaire d'Oxford.
- PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES – CONSEIL DE L'EUROPE (PELCE). (2010). *Language Passeport/Passeport de Langues*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/1680492ff8>.
- PUREN, C. (2013). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/>.
- RAVAZZALO, E. (2022). *Structurer l'enseignement – apprentissage de l'oral en classe de langue*. Hachette Français Langue étrangère. <https://www.hachettefle.com/dossiers/structurer-lenseignement-apprentissage-de-loral-en-classe-de-langue>
- REGISTRE DE LANGUE. (2022, 4 septembre). Dans *Wikipedia*. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Registre\\_de\\_langue](https://fr.wikipedia.org/wiki/Registre_de_langue).
- REPÈRES JUNIOR. (s.d.). *Manuel pour la pratique de l'Éducation aux droits de l'homme avec les enfants*. La citoyenneté. [http://www.eycb.coe.int/compasito/fr/chapter\\_5/1.html](http://www.eycb.coe.int/compasito/fr/chapter_5/1.html)
- RÉSEAU-IDÉE. (s.d.). *L'Éducation relative à l'Environnement, c'est quoi ?* <https://www.reseau-idee.be/dictionnaire/ErE.php>.
- ROY, A. (2015). *Approche neuropsychologique des fonctions exécutives de L'enfant : état des lieux et éléments de prospective*. Revue de neuropsychologie. DOI 10.3917/rne.074.0245
- SAUVÉ, L. & GIRAULT, Y. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable, croisements, enjeux et mouvance. *Astre*, 46, p. 231. <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/20028>.
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SEGEC). (2021). *Mission de l'école chrétienne*. <https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2021/07/mec-2021-def.pdf>.
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SEGEC). (2021). *L'école au coeur des transitions ? Connaissances, questionnement et engagement* – [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bpMU6rwUEh8>.
- SERVICE DE L'ÉDUCATION – CONSEIL DE L'EUROPE (SÉCE). (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (G. Breton & C. Tagliante, Trad.). Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- THORNBURY, S. (2005). *How To Teach Speaking*. Longman.
- THORNBURY, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan ELT.
- THORNBURY, S. (2010). *An A-Z of ELT, A dictionary of Terms and Concepts Enseignes*. Macmillan ELT.
- TOSCANI, P. (2012). Apprendre avec les neurosciences, rien ne se joue avant 6 ans. Chronique sociale.
- TOUTOU, M.-A. (2017). *L'influence du scénario d'apprentissage-action sur la motivation des élèves de 1<sup>er</sup> en cours d'anglais*. Hal Open Science. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02091122/document>.
- THÜRMAN, E., VOLLMER, H. et PIEPER, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168059e6b7>
- UFAPEC ET MÉDIA ANIMATION. (2012). *Internet à la maison en 10 questions*. <https://internetalamaison.be/>
- VERMONDEN, C. (2010). *Pourquoi mener une activité d'ErE ? Quelles en seront les finalités pour les élèves ?*

VERZAT, C. & TOUTAIN, O. (2014). Entraîner l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre ? Cahiers de l'action, 41, 7-17. <https://doi.org/10.3917/cact.041.0007>

VIANIN, P. (2011). Neurosciences cognitives et pédagogie spécialisée : un exemple d'évaluation diagnostique des processus cognitifs. Dossier « Neurosciences – Entre enthousiasmes et réticences », Éducateur 09-11, 36-40. SER.

VINCENT-LANCRIN, S., GONZÁLEZ-SANCHO, C., BOUCKAERT, M., DE LUCA, F., FERNÁNDEZ-BARRERRA, M., JACOTTIN, G., URGEL, J. & VIDAL, Q. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>.

WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. CGÉ.

ZAZA, P. (2020). *Différences entre signifiant et signifié*. <https://education.toutcomment.com/article/differences-entre-signifiant-et-signifie-14256.html>

