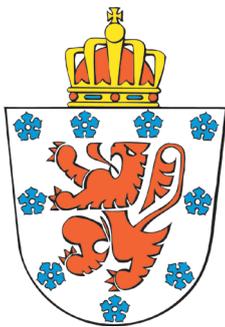


VERSION FRANÇAISE

---



Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

# RAHMENPLAN

## *Französisch*

### *Erste Fremdsprache*

---

Rahmenplan für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Regelsekundarschule



---

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>1. PRINCIPES D'UN COURS AXÉ SUR LES COMPÉTENCES</b>	
1.1. Que sont les compétences ?	5
1.2. Compétences disciplinaires et transversales	5
1.3. Macro-compétences et compétences terminales	7
1.4. Contenus/contextes	7
1.5. Apprentissage et enseignement	8
1.6. Évaluation formative et certificative des compétences	10
1.7. Structure des référentiels de compétences	11
<b>2. CONTRIBUTION DU COURS DE FRANÇAIS, PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE, AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES</b>	13
<b>3. COMPÉTENCES REQUISES ET COMPÉTENCES TERMINALES</b>	
3.1. Compétences requises	15
3.2. Compétences terminales	17
<b>4. RECOMMANDATIONS POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ</b>	19
<b>5. RÉFÉRENCES AUX COMPÉTENCES ET CONTENUS/CONTEXTES D'APPRENTISSAGE</b>	
5.1. Aperçu des domaines de compétences	23
5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage	24
5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire	24
5.2.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire	31

# 1. PRINCIPES D'UN COURS AXÉ SUR LES COMPÉTENCES

L'acquisition et l'implémentation de référentiels de compétences ainsi que la promotion et le développement des macro-compétences constituent l'une des priorités de la politique d'enseignement de la Communauté germanophone. Les nouveaux référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition sont, comme les référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire, élaborés sur la base de modèles de compétences. Ils s'alignent du point de vue du contenu et de la méthodologie sur les référentiels de compétences déjà introduits et assurent ainsi la continuité du travail d'enseignement jusqu'à la fin du parcours scolaire. En même temps, ils tiennent compte de trois nouvelles exigences :

- L'enseignement et tous les acteurs de la vie scolaire doivent prendre en considération le fait que les élèves deviennent de jeunes adultes.
- Les élèves élargissent et approfondissent leurs compétences acquises jusqu'ici et se préparent avec zèle aux exigences des études supérieures ou en vue d'une formation professionnelle. Par conséquent, il faut concevoir et adapter les cours et les apprentissages scolaires aux besoins de la vie quotidienne et du monde du travail dans la société actuelle et future.
- L'apprentissage et la vie à l'école secondaire permettent aux élèves de vivre et d'expérimenter la manière dont la société est organisée. Ils apprennent à prendre des décisions par consensus, à agir de manière responsable dans la communauté et à contribuer activement à la vie harmonieuse en groupe au sein de l'école. Ils acquièrent ainsi des connaissances et des expériences visant l'action démocratique.

Les référentiels de compétences fixent les objectifs de formation qui doivent être acquis par les élèves à un degré d'enseignement défini. Ils forment la pierre angulaire de l'ensemble des efforts consentis pour garantir et améliorer la qualité du travail scolaire. Ils constituent également un système de référence pour le travail des enseignants. Ils rendent les exigences scolaires transparentes et vérifiables pour la société et garantissent considérablement la qualité de l'enseignement, assurent la comparabilité des diplômes et contribuent au caractère équitable des études.

Dans le cadre de la mise en place des macro-compétences obligatoires et des référentiels de compétences, les pouvoirs organisateurs et les établissements scolaires jouissent d'une grande liberté quant à la planification d'apprentissage interne et à la réalisation de leurs objectifs pédagogiques. Les référentiels de compétences sont un défi pour la prise de responsabilité propre des établissements scolaires et des pouvoirs organisateurs. Les référentiels de compétences n'enferment pas l'enseignement dans un carcan, mais lui donnent une liberté d'action sur les plans pédagogique, didactique et méthodologique. Ils appellent en même temps à la responsabilité professionnelle des enseignants.

Un enseignement basé sur l'acquisition des compétences aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire, garantit :

- **L'apprentissage tout au long de la vie et la capacité d'enchaînement**

Une structure linéaire et cohérente de l'acquisition des compétences est établie de la 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement primaire à la 6<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Les qualifications que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études secondaires sont

Capacité  
d'enchaînement

transparentes pour les enseignants. Il s'agit là d'un gage de sécurité quant à la planification de leurs cours.

En outre, les compétences acquises au cours de la scolarité permettent aux élèves de continuer à apprendre tout au long de leur vie et les préparent de manière optimale aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle ainsi qu'à celles de la société.

### ■ **La capacité d'apprentissage**

La capacité d'apprentissage vise la promotion des compétences nécessaires pour réussir ses études, sa formation ou sa carrière professionnelle (indépendant ou salarié) et permet d'organiser celles-ci de manière proactive. Elle implique la disposition de connaissances fondamentales, de références culturelles et des qualifications de base. Elle appréhende les relations et les développements des mondes du travail et de l'économie d'une manière différenciée et met en évidence leurs rapports à la société et à la vie privée.

Capacité  
d'apprentissage

---

### ■ **Participation responsable à l'organisation de la société**

La formation scolaire pose les bases qui permettront à tous les élèves de participer activement au développement et à l'organisation de la société en agissant en citoyens responsables conscients que les libertés et les frontières se déterminent mutuellement. Ils deviendront également des acteurs capables de développer des projets profitables à leur propre avenir et à celui de la société.

Participation  
responsable  
à l'organisation  
de la société

---

### ■ **Renforcement de la personnalité de chaque élève**

Si la société actuelle évolue vers plus de complexité et qu'elle se caractérise par une mondialisation des relations, il revient à chacun de planifier et d'organiser sa propre vie. L'école doit mettre l'épanouissement personnel et la responsabilité sociale au centre du travail pédagogique pour permettre à chaque élève de prendre les décisions adéquates quant à son développement personnel au sein de la société.

Renforcement  
de la personnalité

---

## 1.1. QUE SONT LES COMPÉTENCES ?<sup>1</sup>

Les compétences permettent aux élèves de résoudre des problèmes avec succès et de manière responsable dans diverses situations. Les compétences ne sont nullement détachées de connaissances, d'attitudes et de préparations ; leur développement et leur utilisation sont toujours liés à des contenus et des activités. Dans ce contexte, la personnalité des apprenants dans son entièreté est prise en compte. Dans leurs actes, les élèves associent à la fois connaissances, compréhension, volonté ainsi que savoir-faire.

En relation  
avec des contenus  
et des activités

---

## 1.2. COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET TRANSVERSALES

L'enseignement des compétences aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition de l'enseignement secondaire se fonde sur les relations entre compétences disciplinaires et transversales.

- Les **compétences disciplinaires** visent l'acquisition et la systématisation de connaissances et d'habiletés relatives à la discipline/spécialité en question, ainsi que l'application de celles-ci dans des mises en situation proches de la vie quotidienne. L'acquisition de compétences disciplinaires comprend notamment la reconnaissance de relations, la compréhension d'arguments et d'explications, la formulation d'hypothèses, la recherche méthodique et autonome de solutions, l'évaluation de thèses et de théories.

1 – Les caractéristiques de détermination utilisées ici pour les compétences tiennent compte des définitions des compétences du décret du 31 août 1998 relatif aux missions confiées aux pouvoirs organisateurs et au personnel des écoles et portant des dispositions générales d'ordre pédagogique et organisationnel pour les écoles ordinaires, du décret du 27 juin 2005 portant sur la création d'une haute-école autonome en CG, de même que des matériaux de base de l'OCDE (notamment l'étude PISA).

- Les **compétences transversales** sont des compétences qui sont développées et appliquées globalement dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Elles constituent l'assise permettant d'atteindre les qualifications de base et une condition importante pour l'épanouissement des élèves et le développement de compétences disciplinaires. L'acquisition des compétences transversales nécessite principalement des tâches ouvertes et complexes ainsi qu'une attitude pédagogique adaptée de la part des enseignants.

Les compétences transversales suivantes sont étroitement liées les unes aux autres :

#### ■ **Les compétences méthodologiques**

comprennent l'utilisation flexible de stratégies variées d'apprentissage et de travail ainsi que de moyens d'apprentissage qui permettent d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes. L'objectif à long terme est de développer l'apprentissage autonome, ciblé, créatif et responsable. Ceci inclut notamment :

- le reflet des méthodes d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage propres ;
- le développement de la compétence de lecture (développement de la capacité de lecture, des techniques et des stratégies de lecture) ;
- les capacités d'analyse, de jugement et d'évaluation, y compris l'acquisition et l'application de méthodes scientifiques sélectionnées ;
- le développement de capacités de communication ;
- l'utilisation de *media* pour traiter, exploiter et présenter des données, des faits, des images et des vidéos ;
- l'utilisation d'outils de recherche pour la recherche, le traitement et la présentation d'informations issues de différents types de *media* ;
- l'utilisation de différents types de bibliothèques et médiathèques, en particulier les médiathèques scolaires.

Compétences  
méthodologiques

---

Compétences  
dans les techniques  
de l'information  
et des *media*

---

#### ■ **Les compétences sociales**

désignent l'ensemble des capacités et attitudes pour passer d'une conduite individuelle à un comportement davantage orienté vers la vie en société. Les élèves mettent leurs propres objectifs d'évolution en harmonie avec ceux d'autrui. Ceci inclut notamment :

- le respect de règles convenues dans ses rapports avec autrui ;
- la collaboration avec autrui ;
- les stratégies pour résoudre des situations de conflits et développer la capacité à les gérer efficacement ;
- la prise de responsabilité pour soi-même et pour autrui ;
- la reconnaissance et l'application de principes d'un comportement basé sur la solidarité ;
- la maîtrise de règles de comportement que le contexte social impose de manière consensuelle (politesse, retenue, discrétion, etc.).

Compétences  
sociales

---

#### ■ **Les compétences personnelles**

sont axées sur la capacité des élèves à identifier les opportunités, les exigences et les limites rencontrées dans toutes les circonstances de la vie. Ceci inclut notamment :

- le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
- la découverte et l'épanouissement de l'identité personnelle ;
- l'expression de ses propres centres d'intérêts et de ses droits ;
- le développement de l'empathie, de l'estime positive, de l'acceptation et de la tolérance de soi et des autres ;
- l'identification de ses forces et de ses faiblesses visant la perception critique de soi ;
- le développement d'une capacité de jugement critique.

Compétences  
personnelles

---

### 1.3. MACRO-COMPÉTENCES ET COMPÉTENCES TERMINALES

#### Macro-compétences

On appelle macro-compétences, les compétences principales d'une discipline/spécialité. Elles constituent un point de départ pour la formulation des **compétences terminales**. En principe, les macro-compétences se rapportent à un modèle de structuration des compétences disciplinaires.

#### Les compétences terminales

Les compétences terminales définissent ce que les élèves doivent avoir acquis au terme de leurs études secondaires et sont des instruments permettant et assurant la qualité de l'enseignement :

- elles décrivent un modèle d'orientation pour toutes les classes, toutes les écoles en définissant les compétences fondamentales comparables pour chaque matière et chaque discipline ;
- elles rendent transparentes les exigences éducatives pour la société ;
- elles décrivent un niveau d'exigence moyen accessible pour les élèves ;
- elles définissent quelles connaissances disciplinaires les élèves doivent avoir acquises sur le plan des contenus principaux d'une discipline/spécialité (notions, concepts, structures, théories, méthodes, etc.) ;
- elles décrivent principalement les compétences disciplinaires, mais reprennent en même temps des compétences transversales ;
- elles constituent un critère d'évaluation des compétences des élèves (voir 1.6. Evaluation certificative des compétences) ;
- elles offrent une orientation et fixent des critères aux enseignants dans la planification et la mise en œuvre du cours en vue de stimuler chaque élève individuellement de manière optimale ;
- elles aident les enseignants et les équipes éducatives dans la planification de leurs cours.

### 1.4. CONTENUS/CONTEXTES

La référence au modèle de compétences permet de concentrer le contenu des cours sur l'essentiel et de l'adapter de manière judicieuse, ce qui rend davantage possible des approches pluri- et interdisciplinaires.

Les contenus ne sont pas une fin en soi ; il s'agit davantage de permettre aux élèves de comprendre l'essentiel de la matière, de pouvoir la définir du point de vue sémantique et de la structurer de manière adéquate. Ils reflètent des problématiques, des méthodes et des façons de penser de la discipline et de la spécialité. En particulier au 3<sup>e</sup> degré, ils sont choisis et structurés en fonction des exigences des études supérieures potentielles.

Les problématiques, faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contenus et contextes d'apprentissage » servent au développement des compétences des élèves. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut cependant planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre. (cf. chapitre 5.)

## 1.5. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT

Une séquence d'apprentissage bien structurée, une très bonne gestion de classe, un grand répertoire méthodologique, une vraie motivation des élèves, un climat d'apprentissage positif et un emploi du temps efficace sont des conditions importantes pour promouvoir un apprentissage autonome et responsable au cours. Un bon cours ne peut réussir que si l'on implique les élèves de manière appropriée dans la prise de décision p.ex. décision relative aux processus de planification, dans la prise de responsabilité, entre autres responsabilité concernant des choix collectifs de méthodes, dans l'organisation, p.ex. contribution autonome des élèves. Ceci est indispensable pour l'optimisation de l'apprentissage et pour le développement de la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent.

Un enseignement par compétences signifie que la « transmission de matière » cède davantage la place à l'organisation d'un environnement d'apprentissage qui permet aux élèves de développer leurs compétences. Les élèves prennent alors de plus en plus l'initiative et la responsabilité de leur apprentissage et déterminent ainsi la planification et la mise en œuvre du cours. Des capacités comme organiser et mener un apprentissage autonome ne s'acquièrent cependant pas naturellement, mais nécessitent des conseils et un accompagnement professionnels par les enseignants.

Apprendre est un processus individuel et constructif. Pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage optimales et répondre en même temps aux exigences disciplinaires, institutionnelles et sociales, un éventail de mesures relatives à l'organisation des écoles et des cours ainsi que pour les décisions didactiques et méthodologiques s'impose. De ce fait, il faut tenir compte des similitudes et des différences quant aux exigences et aux besoins des élèves en ayant recours à des démarches de pédagogie différenciée, p.ex. pour la sélection des thèmes ou des contenus, pour le choix des formes d'apprentissage et du matériel didactique, pour l'offre des tâches à accomplir de niveaux de difficulté différents, pour la nature et l'importance des exercices y correspondant, pour le niveau d'abstraction des documents de travail, etc.

L'enseignement par compétences trouve un équilibre entre soutien et exigence. En se basant sur le niveau d'apprentissage individuel de chaque élève et en leur fixant des objectifs graduels qui mettront leurs progrès au centre, on encourage les élèves sans jamais les pousser à la résignation.

Un enseignement par compétences se distingue notamment par les critères de qualité suivants :

- Un apprentissage plus autonome et responsable ainsi que le travail fourni pour sa réussite déterminent davantage l'enseignement. Ceci n'exclut pas qu'à certaines phases de l'apprentissage, l'on ait recours à des formes d'enseignement frontal dans un souci d'efficacité mobilisation plus rationnelle des ressources. L'apprentissage autonome en groupe ou individuel doit cependant primer sur les autres formes d'apprentissage.
- Le travail actif de l'apprenant est mis en avant. Ce n'est que par l'action que les élèves peuvent réaliser des progrès d'apprentissage dans le développement individuel de leurs compétences.
- L'organisation d'un cours basé sur les compétences repose sur un enseignement actif et la résolution de tâches-problèmes. Lors de la planification et de la sélection des tâches, il s'agit de tenir compte des différents niveaux d'exigences et de les réunir, p.ex. restituer des connaissances ou des procédés fondamentaux, ou faire l'association ou le transfert d'application de connaissances et de capacités dans de nouveaux contextes, de manière autonome, ou traiter de manière autonome et critique des questionnements et des résolutions de problèmes qui englobent des interprétations justifiées ou des évaluations.

Nouvelle  
appréhension de  
l'apprentissage

---

Équilibre  
entre soutien  
et exigence

---

Stimulation  
individuelle

---

Activité  
d'apprentissage  
dynamisant

---

Tâches-problèmes

---

- Les expériences individuelles et les intérêts personnels des élèves sont pris en compte pour l'organisation du cours. Les élèves sont dans une certaine mesure impliqués dans la planification et l'organisation du processus d'apprentissage. Cette procédure encourage la motivation des élèves et soutient la responsabilisation du processus d'apprentissage personnel et de développement personnel des compétences.

- Toute démarche d'apprentissage comporte des fautes, des erreurs et des détours individuels. Ils sont des indicateurs de difficultés relatives aux contenus et aux méthodes dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi ils ne doivent pas être considérés de manière négative. Au contraire, ils peuvent être utilisés de manière constructive, p.ex. dans le cadre d'une pédagogie différenciée, ils stimulent de manière déterminante l'évolution du processus d'apprentissage et constituent une opportunité de progrès chez les élèves. Traiter les erreurs de manière productive, implique que l'enseignant soit capable de poser des diagnostics et qu'il propose des idées créatives pour encourager les élèves.

- L'apprentissage intégré et non additionné donne du sens aux contenus d'apprentissage et fait le lien avec les connaissances et les capacités déjà acquises par les élèves. C'est pourquoi l'apprentissage intégré et non additionné est au centre du cours. Il permet aux élèves de développer progressivement des compétences et une compréhension de plus en plus approfondie de la discipline. L'apprentissage intégré et non additionné est renforcé par l'attention particulière quant à la continuité verticale et horizontale de la fixation des objectifs du cours.

- Dans le cadre d'un cours basé sur le développement des compétences, il est indispensable de combiner un apprentissage cognitif systématique et un apprentissage actif proche du vécu des élèves. Ceci exige l'utilisation de méthodes variées de la part de l'enseignant. L'enseignement basé sur un apprentissage cognitif systématique sert avant tout à assurer une compréhension élémentaire qui peut être améliorée, à construire des savoirs et des capacités fondés scientifiquement. Quant à l'apprentissage actif proche du vécu des élèves, il renforce avant tout l'utilisation et le développement des compétences dans des situations réelles de la vie quotidienne des élèves.

- Les formes d'enseignement interdisciplinaire et transdisciplinaire encouragent le développement de compétences.

- **L'enseignement disciplinaire** reflète la plupart du temps le mode de raisonnement de la discipline et permet aux élèves de développer des compétences s'y rapportant. Il reste toujours d'actualité que les élèves apprennent des notions, des théories, des concepts, des méthodes, etc. et qu'ils soient capables de les utiliser activement dans des situations de transfert.

- Dans **l'enseignement interdisciplinaire**, on élargit, à partir d'une discipline enseignée, les points de vue relatifs à un thème. Ceux-ci sont orientés sur des contenus, des questions et des procédures qui dépassent les limites de la discipline considérée. Le travail interdisciplinaire est placé sous la responsabilité de l'enseignant de la discipline.

- Dans **l'enseignement transdisciplinaire**, un thème, qui occupe une position centrale, peut être appréhendé dans sa perspective multiple par deux ou plusieurs disciplines. Ce thème est traité en utilisant des questions, des procédures et des résultats/conclusions appartenant à différentes disciplines. La coordination sur le plan du contenu et de l'organisation doit être assurée par une collaboration entre professeurs de ces disciplines. En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et l'orientation de valeurs, l'enseignement transdisciplinaire contribue particulièrement au développement de la personnalité des élèves. Ces transdisciplinarités sont marquées par une « ↑ » suivie par la mention de la discipline concernée.

- Le développement de concepts de cours, de stratégies et de critères d'évaluation consensuels et généraux exige une collaboration renforcée et permanente entre professeurs de la même discipline, professeurs du même degré et, dans certains domaines, au niveau de l'ensemble du corps enseignant. La responsabilité commune quant aux résultats et aux processus devient plus importante. Les accords et décisions fondamentales ainsi que les matières importantes concernant le travail d'enseignement auquel tous les enseignants doivent se tenir, sont définis dans le curriculum interne et le projet d'établissement. Le curriculum interne et le projet d'établissement servent en première ligne à garantir la qualité. Un bon programme interne assure également une meilleure planification pour tous les acteurs et facilite ou réduit le travail de planification personnel, tout en laissant assez de liberté pédagogique à chaque enseignant pour organiser librement son cours sur le plan méthodologique.
- Un cours par compétences implique des conditions d'organisation adaptées. Une répartition rigide des différentes heures, la prédominance d'un enseignement centré sur l'enseignant, de même que la réduction de l'enseignement à des situations de questions-réponses ne répondent plus à elles seules aux exigences modernes. Au contraire, les pouvoirs organisateurs et les différentes écoles peuvent développer des solutions organisationnelles spécifiques rendant possible un apprentissage qui assure une meilleure efficacité et qui offre davantage de chances de réussite.
- Au travers d'un enseignement par compétences, les élèves apprennent à utiliser de manière critique les *media* de tous types (en particulier l'Internet) pour l'organisation de leur propre processus d'apprentissage et de travail.
- La création et le maintien d'un bon climat socio-affectif sont indispensables, tant dans les relations entre enseignants et élèves que dans les relations entre ces derniers. Un tel climat est une condition sine qua non pour le bon fonctionnement de l'école, pour l'efficacité des cours ainsi que pour la satisfaction et le bien-être personnels de tous les acteurs de la vie scolaire. Elle est importante pour de bonnes performances individuelles et collectives. L'apprentissage est généralement facilité grâce à de bonnes relations sociales et des conseils réciproques où l'entraide mutuelle règne. Une atmosphère de travail agréable en classe permet également de discuter ouvertement et sincèrement de problèmes de la vie quotidienne.

## 1.6. ÉVALUATION FORMATIVE ET CERTIFICATIVE DES COMPÉTENCES

Les élèves doivent être stimulés de manière optimale dans leur processus d'apprentissage et de développement. Cette stimulation englobe également une évaluation certificative des compétences qui se fonde sur les compétences terminales (Chap. 3.2.) et sur les références aux compétences terminales (Chap. 5.) formulées dans les référentiels de compétences. L'évaluation des compétences se rapporte aux connaissances, aux capacités et aux habiletés transmises dans le cadre du cours. Un objectif particulier qui incombe à l'enseignement secondaire est d'amener les élèves, non seulement, à poursuivre leur « apprentissage » mais également à « être performant ». Ils doivent donc apprendre à réussir des contrôles de niveaux d'exigences différents. Lors de la préparation à ces évaluations, les contenus des tâches ainsi que les formes ou la durée doivent être organisés de manière à motiver les élèves à montrer à quel niveau de compétence ils se situent dans chaque discipline.

### UNE ÉVALUATION CERTIFICATIVE TIEN COMPTE DES ASPECTS SUIVANTS :

- Les élèves et les personnes chargées de leur éducation ont accès aux modalités d'évaluation décidées par le corps enseignant, ce qui rend les critères d'évaluation certificative transparents.

- Les critères d'évaluation sont élaborés de manière collégiale et communiqués aux élèves avant les épreuves.
- Dans le cadre d'un cours basé sur les compétences, il faut également tenir compte des performances communes réalisées dans le cadre d'un travail de groupe et pas seulement des performances individuelles. En effet, différents domaines de compétences sont au centre de l'apprentissage.
- L'évaluation peut se faire par d'autres intervenants – par exemple par des évaluateurs externes, des enseignants ou des camarades de classe (évaluation mutuelle). A cela s'ajoute, de manière significative, l'auto-évaluation ainsi que la participation des élèves dans le processus d'évaluation. Pour le travail en classe, il faut généralement tenir compte du fait que les élèves sont impliqués dans l'appréciation et l'évaluation de leur niveau de maîtrise de compétences.
- Pour une approche professionnelle des performances, la notion de « comparabilité » est importante. Celle-ci peut être réalisée dans les écoles, p.ex. par des épreuves externes non certificatives et des concours, par un système de double-correction, au travers d'un échange ouvert sur les attentes et les critères d'évaluation et sur les tâches-problèmes types.
- L'évaluation certificative des compétences doit être organisée de manière à ce que les élèves soient informés de leur progrès d'apprentissage et de l'état du développement individuel de leurs compétences. Ce concept d'évaluation des compétences sensibilise également les élèves à la nécessité de fournir de nouveaux efforts dans leur apprentissage. Ainsi, les élèves se font une image réaliste de leurs niveaux de connaissance et de leurs capacités de performance.

L'évaluation certificative des compétences basée sur le soutien et l'encouragement constitue une condition essentielle au maintien et à la stimulation de la volonté des élèves pour l'obtention de résultats. Ceci s'applique en particulier aux élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage. L'objectif consiste à maintenir et à augmenter leur motivation d'apprendre.

## 1.7. STRUCTURE DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

Tous les référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ont un schéma uniforme qui se présente comme suit :

Dans le **chapitre 1. « Principes d'un cours axé sur les compétences »**, on présente les principes du modèle de compétences qui est à la base de tous les référentiels.

Dans le **chapitre 2.**, on présente « **La contribution de la discipline au développement des compétences** ». Les macro-compétences disciplinaires et transversales y sont également mises en exergue.

Dans le **chapitre 3. « Compétences requises et compétences terminales »**, on présente les compétences requises dans la rubrique 3.1. Elles se rapportent aux référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, dans la rubrique 3.2., on présente les compétences terminales. Ces compétences se conçoivent par rapport aux élèves et aux performances que l'on attend d'eux et elles fixent les objectifs/résultats de l'apprentissage.

**Le chapitre 4.** est consacré aux « **Recommandations pour un enseignement de qualité** ». Il s'agit de suggestions et de propositions qui font actuellement partie des exigences reconnues pour un enseignement par compétences.

Dans **le chapitre 5.**, « **Références aux compétences terminales** », on présente finalement les objectifs intermédiaires qui représentent des aspects importants dans le développement de compétences.

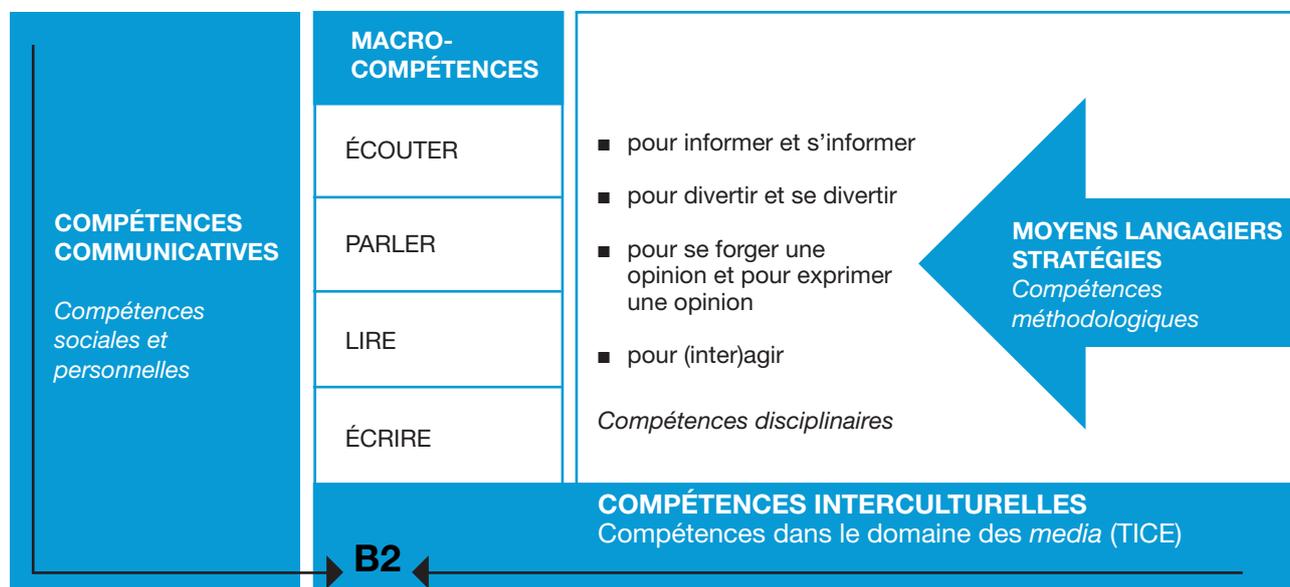
## 2. CONTRIBUTION DU COURS DE FRANÇAIS, PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE, AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

La mondialisation de la société a considérablement modifié les relations entre les personnes. Grâce notamment à l'évolution technologique, la communication avec des personnes d'autres cultures et parlant d'autres langues s'intensifie. Dans cette perspective, l'apprentissage des langues étrangères constitue un élément incontournable des politiques et des systèmes d'enseignement. Suite au Sommet de Barcelone (2002), la Commission européenne a souhaité lors d'une communication<sup>2</sup>, que chaque Européen maîtrise deux langues étrangères et ceci afin de promouvoir et de faciliter la mobilité entre les citoyens.

Si aujourd'hui, le quotidien des élèves se compose de plus en plus de projets internationaux et de rencontres virtuelles, il est également fortement influencé par le substrat historique et la situation géographique de la Communauté germanophone. Dans notre région, l'allemand côtoie le français et les écoles de la Communauté germanophone tirent profit de cette proximité pour développer chez les élèves des compétences communicatives et interculturelles.

Le cours de français aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire s'inscrit dans la continuité du cadre imposé par le référentiel de l'enseignement primaire et du premier degré du secondaire. Les élèves sont sensibilisés à l'intérêt des langues étrangères, développent leur citoyenneté et font preuve de respect et d'ouverture face aux autres cultures.

Ainsi, les macro-compétences pour le cours de français, première langue étrangère, sont les suivantes :



2 – Communication de la Commission, du 24 juillet 2003 – Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004–2006 COM(2003) 449

Les divisions communes aux quatre compétences (pour informer et s'informer, pour divertir et se divertir, pour se forger une opinion et exprimer son opinion, pour (inter)agir) mettent l'accent sur la dimension fonctionnelle de la langue. L'élève devient un utilisateur potentiel et de cette façon, le cours de français permet de développer au-delà des compétences **disciplinaires**, des compétences **personnelles** et **sociales**.

De plus, l'accent mis sur les compétences communicatives et sur leur programmation en spirale tout au long de l'apprentissage, vise à l'amélioration des relations entre les personnes, à l'instauration d'un sentiment d'appartenance à une communauté plurilingue et multiculturelle et à la création d'une citoyenneté européenne.

Une telle approche est renforcée par le développement des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) qui favorisent et facilitent le travail sur documents authentiques. Les élèves sont confrontés à la diversité culturelle et développent leurs compétences dans le domaine des **media**.

Ainsi, en développant parallèlement des compétences **interculturelles**, les élèves relativisent leur système de valeurs et nuancent leurs prises de positions. Ils évitent les clichés et font preuve d'esprit critique. Par ailleurs, le souci de rigueur et de précision qui caractérise le niveau B2 leur permet de profiter pleinement de l'univers culturel de la Communauté voisine et d'y saisir les subtilités de la langue.

En outre, l'apport du cours de français au développement des compétences est considérablement influencé par l'approche générale adoptée pour son enseignement. Effectivement, la perspective actionnelle, recommandée par le *Cadre européen commun de référence*<sup>3</sup>, favorise entre autres :

- l'autonomie croissante de l'élève. L'élève s'approprie des méthodes et des stratégies d'apprentissage ;
- la dimension sociale de l'apprentissage puisque la classe devient un lieu d'action où chaque élève au sein du groupe interagit, négocie et prend des décisions en vue d'accomplir la tâche qui lui a été confiée au début de la séquence didactique ;
- la perception de l'erreur comme une source de progrès et une opportunité d'individualiser l'apprentissage.

Enfin, grâce aux stratégies d'apprentissage et aux compétences méthodologiques qu'elle a mises en œuvre, la maîtrise d'une première langue étrangère facilite l'apprentissage d'autres langues étrangères et ouvre la voie à l'interculturalité.

# 3. COMPÉTENCES REQUISES ET COMPÉTENCES TERMINALES

## 3.1. COMPÉTENCES REQUISES

Les compétences mentionnées ci-dessous font référence au stade de développement que les élèves devraient avoir atteint au début du 2<sup>e</sup> degré pour l'enseignement ordinaire général et technique de transition. Elle s'appuie sur les compétences attendues à la fin de la 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire.

Les élèves ...

### I. COMPÉTENCES COMMUNICATIVES

#### Écouter

- comprennent les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers, concernant l'école, les loisirs, etc. ;
- comprennent des histoires courtes (B1) ;
- comprennent des informations au sujet de thèmes de la vie courante et saisissent le message global ainsi que les détails importants si le débit est adapté et l'accent familier et si la langue est standard et clairement articulée (B1) ;
- comprennent l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui les intéressent si l'on parle de manière relativement lente et distincte (B1).

#### Parler

- peuvent exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage (B1) ;
- peuvent aborder une conversation sur un sujet familier sans préparation (B1) ;
- peuvent exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne, par exemple concernant la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers (B1) ;
- peuvent réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité, l'indifférence et peuvent les exprimer (B1) ;
- peuvent communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec leurs intérêts (B1) ;
- peuvent exprimer leur pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. (B1).

#### Lire

- lisent des textes informatifs sur des sujets relatifs à leurs centres d'intérêt avec un niveau satisfaisant de compréhension (B1) ;
- peuvent identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Ils peuvent reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier (B1).

#### Écrire

- écrivent des textes simples articulés sur une gamme variée de sujets familiers en liant une série d'éléments distincts en une séquence linéaire (B1).

## Moyens langagiers au service de la communication

### Grammaire

- se servent de manière satisfaisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquentes associées à des situations plutôt prévisibles (B1).

### Vocabulaire

- possèdent un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à leur vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, les voyages et l'actualité (B1).

### Phonologie

- ont une prononciation clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation surviennent occasionnellement (B1).

### Orthographe

- ont une orthographe, une ponctuation et une mise en page suffisamment correctes pour que le message soit compréhensible (B1).

## II. COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

- approfondissent la connaissance de leurs voisins francophones à travers des chansons et des jeux ainsi que par le contact avec des élèves francophones et des informations au sujet de leur communauté et de leur pays ;
- connaissent les points communs ainsi que les différences et s'ouvrent à d'autres cultures.

## 3.2. COMPÉTENCES TERMINALES

A la fin de la 6<sup>e</sup> année, les élèves ...

### I. COMPÉTENCES COMMUNICATIVES

#### Écouter

- comprennent l'essentiel d'interventions complexes sur un sujet concret ou abstrait, dans leur vie sociale ou scolaire et concernant leur projet professionnel: conversations, discussions dans leurs domaines de spécialisation, argumentations et tous types de documents issus des *media* (B2) ;
- comprennent une langue orale standard en direct ou dans les média à condition que le plan de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites (B2).

#### Parler

- formulent des descriptions, des présentations et des argumentations détaillées et nuancées sur des sujets d'ordre général, scolaire et concernant leur projet professionnel. Ils indiquent clairement les relations entre les idées, ils les développent et ils les justifient par des détails pertinents et des exemples (B2) ;
- s'impliquent dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général et en y participant réellement (B2) ;
- utilisent une gamme étendue de langue en maîtrisant les structures grammaticales de manière satisfaisante. Ils se soumettent au degré de formalisme adapté à la circonstance. Ils font preuve d'un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction avec des locuteurs natifs est possible sans entraîner de tensions (B2).

#### Lire

- lisent, avec un grand degré d'autonomie, un large choix de textes. Ils utilisent des stratégies de lecture adaptées aux différents types de documents et aux objectifs poursuivis : des articles et des rapports sur des questions contemporaines, des extraits littéraires, des reportages, des instructions, des documents administratifs, divers types de lettres, etc. (B2) ;
- lisent des textes rédigés dans un langage soutenu et possèdent un vocabulaire assez large pour faire face aux autres registres de langue. Des expressions peu fréquentes ou idiomatiques peuvent limiter la compréhension (B2).

#### Écrire

- écrivent des textes structurés et détaillés sur un éventail de sujets, ils rédigent des synthèses et évaluent la pertinence d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses (B2) ;
- communiquent des informations précises, expriment des points de vue nuancés dans des documents privés ou officiels et racontent des événements réels ou imaginaires de manière cohérente (B2) ;
- possèdent une gamme étendue de moyens langagiers pour s'exprimer avec un degré de précision leur permettant de ne pas devoir transiger sur le sens (B2).

#### Moyens langagiers au service des compétences communicatives

##### Grammaire

- ont un bon contrôle grammatical ; des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais peuvent être corrigées rétrospectivement. Ils ne commettent pas d'erreurs conduisant à des malentendus (B2).

### Vocabulaire

- possèdent une gamme de vocabulaire assez large pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur des sujets d'ordre général, scolaire et concernant leur projet professionnel. Ils varient leurs formulations pour éviter des répétitions ;
- ont une maîtrise du vocabulaire généralement élevée bien que des confusions et l'utilisation de mots incorrects se produisent sans gêner la communication (B2).

### Phonologie

- ont acquis une prononciation et une intonation claires, proches de celles du locuteur natif (B2).

### Orthographe

- produisent un écrit, clair et intelligible, qui suit les règles d'usage de la mise en page ;
- ont une orthographe et une ponctuation relativement exactes, mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle (B2).

## II. COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

- développent leur compréhension pour les différences culturelles et ils gèrent l'interculturalité ;
- découvrent les spécificités de la culture belge francophone et de la francophonie et les comparent à leurs propres références culturelles ;
- prennent conscience de leur citoyenneté européenne.

## 4. RECOMMANDATIONS POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

En Communauté germanophone, la maîtrise du français en tant que première langue étrangère constitue une des priorités en matière d'enseignement. Elle offre de meilleures perspectives d'avenir et d'insertion professionnelle. Tout au long du parcours scolaire, le processus d'apprentissage doit donc doter les élèves de compétences communicatives et inter-culturelles, véritables atouts tant pour leur développement personnel que pour leur réussite professionnelle.

Pour optimiser cette acquisition, il est essentiel que l'élève soit au centre de l'apprentissage. Recommandée par le *Cadre européen commun de référence*, la perspective actionnelle répond à cette exigence. Elle met l'accent sur la réalisation par les apprenants de tâches qui mobilisent à bon escient leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.

CECR et  
perspective  
actionnelle

La notion principale de cette perspective est la tâche. Elle doit donc être considérée comme un élément essentiel du cours de français. Elle est annoncée au début de la séquence. Il s'agit de la performance que les élèves auront à accomplir : à la fin de la séquence, tu seras capable de ... Les moyens langagiers sont également mentionnés : *pour cela, tu vas apprendre à ..., tu vas utiliser ...*

La tâche

Il revient à l'enseignant ou à l'ensemble des professeurs de français au sein d'un établissement et programmer (avec ou sans aide d'un manuel) une série de tâches variées et motivantes. La progression doit correspondre aux exigences du présent référentiel tant au niveau de l'acquisition des compétences que de la correction de la langue.

Programmation  
et apprentissage  
en spirale

De cette façon, l'enchaînement des compétences et l'apprentissage en spirale sont garantis tout au long du parcours scolaire.

Dans une telle démarche, les fondements de la perspective actionnelle constituent de véritables balises pour le cours de français, première langue étrangère.

- **La séquence didactique doit être conçue comme la préparation indispensable à l'accomplissement d'une tâche.**

Séquence  
didactique

Les activités de la classe de français se définissent et s'organisent en fonction de la tâche à accomplir. Elles se succèdent de manière progressive dans une séquence didactique qui conduit à la tâche et qui installe les ressources nécessaires à sa réalisation (sensibilisation au type de texte ou de discours, moyens langagiers, etc.). Une telle approche du travail en classe conditionne l'authenticité des échanges et aboutit à une communication aussi vivante que dans la vie quotidienne.

La notion de séquence didactique revêt ici une importance considérable d'autant plus que c'est lors de sa mise en œuvre en classe que les critères d'évaluation de la tâche seront communiqués aux apprenants, voire élaborés avec eux dans un souci de transparence et de responsabilisation.

- **Les moyens langagiers sont mis au service de la communication.**

Moyens langagiers  
au service de la  
communication

Dans cette perspective, les actes de parole, la grammaire, le lexique, la prononciation et l'orthographe sont les moyens langagiers nécessaires au développement des compétences communicatives. Il convient de ne pas les aborder hors contexte, mais bien de les intégrer

dans des activités de communication dont l'efficacité dépendra de leur maîtrise. S'ils sont effectivement au service de la tâche, ils feront néanmoins, aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés l'objet d'une approche rigoureuse qui favorisera d'une part, la précision et la cohérence des activités de production et qui augmentera d'autre part, la capacité de compréhension lors d'activités de réception.

#### ■ **L'apprenant est responsable et autonome.**

Il paraît évident qu'au cours de français, le rôle de l'apprenant n'est pas uniquement de recevoir ou de restituer les connaissances transmises par l'enseignant. Il devient acteur de son apprentissage aussi bien lors d'activités d'appropriation des moyens langagiers ou de découverte culturelle que lors de la réalisation de la tâche : il prend des initiatives, il partage son vécu et il négocie avec les autres apprenants. Il interagit au sein de la classe.

Responsabilisation  
Interaction  
Autonomie

---

En outre, le développement de stratégies d'apprentissage est incontournable au cours de français. L'autonomie de l'élève passe par l'acquisition de stratégies qui sont de véritables moteurs de motivation et de responsabilisation. Grâce à elles, l'apprenant prend conscience de l'activité mentale qu'il réalise et tente de la rendre plus efficace.

Au cours de français, on veillera à mettre en place différents types de stratégies, de celles qui visent à contrôler l'émotion et à réduire le stress, aux stratégies de réception et de production qui méritent une attention toute particulière.

Dans une perspective actionnelle, toute lecture ou écoute s'inscrit en effet, dans une situation. Pour arriver au résultat attendu par toute activité de **réception**, il faut amener les élèves à mettre en œuvre les opérations mentales ou **stratégies** suivantes :

- avoir une vision claire du projet de lecture ou d'écoute (dans quel but lit-on ?) ;
- identifier le thème du texte (écrit ou oral) et mobiliser ses connaissances personnelles relatives à ce thème ;
- reconnaître le type et le genre de texte et mobiliser ses connaissances personnelles pour en détecter la structure et, donc y repérer l'organisation des données ;
- repérer l'intention du texte et la comparer avec le but de la lecture/de l'écoute ;
- en cas de lexique inconnu, faire des hypothèses de sens en se fondant sur le contexte proche ou lointain, sur la formation des mots et/ou leur similitude avec d'autres mots connus ;
- au fur et à mesure de l'écoute ou de la lecture, synthétiser mentalement les données retenues et intégrer les nouvelles données à cette synthèse ;
- repérer et retenir les données essentielles et nécessaires pour le projet de lecture.

Stratégies  
de réception

---

Ces stratégies, énumérées ici pour les besoins de l'explication, se déroulent et s'épaulent dans la réalité de la lecture ou de l'écoute.

Les activités de **production** écrite impliquent également la mise en œuvre des **stratégies** suivantes :

Stratégies  
de production

---

- avoir une vision claire du projet d'écriture ;
- (À qui s'adresse-t-on ? Dans quel contexte ? Dans quel but ?) ;
- regrouper les informations, les idées ou les arguments et les classer en indiquant les relations entre les idées ;
- établir un plan qui préfigure la structure textuelle ;
- mettre en texte selon le plan établi, former des paragraphes, élaborer une introduction et une conclusion, développer des informations, des idées ou des arguments, assurer les transitions ;
- utiliser les ouvrages de référence et les ressources à sa disposition pour enrichir son expression ;
- relire et amender son texte.

Lors des activités de **production orale en interaction**, il faut amener les élèves à utiliser des stratégies qu'ils emploient spontanément dans leur langue maternelle :

- avoir une vision claire du projet d'expression ;
- (À qui s'adresse-t-on ? Dans quel contexte ? Dans quel but ?) ;
- réagir de façon adéquate aux interventions de l'interlocuteur et respecter les tours de parole ;
- utiliser d'autres moyens d'expression pour contourner la difficulté : périphrases et synonymes.

Le chapitre 5. mentionne d'autres stratégies qui ne sont pas reprises ici puisqu'elles sont spécifiques aux compétences qu'elles accompagnent. Elles sont alors précédées de la puce « ▲ ».

#### ■ **L'enseignant devient un coach.**

Considéré comme un guide, un expert ou un coach, l'enseignant intervient dans le processus en apportant des réponses personnalisées, des corrections individuelles, mais aussi des explications ou des conseils ciblés. Son travail en amont a évolué : il ne transmet plus de savoirs, mais il amène l'élève à les construire, les structurer et les ordonner de façon pertinente.

**Enseignant = coach**

---

#### ■ **L'erreur devient un signe d'apprentissage et un moteur de progrès.**

Le traitement de l'erreur doit être envisagé de manière constructive. L'enseignant veillera à encourager l'élève à analyser ses erreurs et à en tirer parti. A cette fin, l'utilisation d'un code de correction qui permet à chaque élève de prendre conscience de ses erreurs et d'y remédier de façon ciblée se révèle très efficace.

**Gestion positive de l'erreur**

---

En outre, la situation spécifique de la Communauté germanophone et, plus particulièrement, la proximité d'un environnement francophone impliquent d'autres recommandations qui prennent ces éléments en considération.

Ainsi, il est évident que **les cours de français sont dispensés dans la langue cible**. Comme l'appropriation d'une langue se fait au contact de celle-ci, l'enseignant saisit l'opportunité de confronter ses élèves à des énoncés en français, produits en situation d'interaction ainsi qu'à des documents authentiques motivants et à des supports variés. Il veille à susciter, valoriser les formes d'exposition hors de la classe et en tire parti pour son enseignement.

**Langue cible**

---

L'acquisition de compétences interculturelles prend ici tout son sens. On peut aborder au cours de français, la culture, les coutumes et les préoccupations des voisins francophones et les confronter aux siennes, mais aussi être sensibilisé à la notion de multilinguisme et de francophonie à l'échelle mondiale.

Une autre dimension qu'il ne faut pas négliger est le caractère hétérogène des classes de français. En effet, même si le référentiel du primaire et du premier degré a permis de donner un cadre commun au cours en Communauté germanophone, le parcours individuel des élèves reste fortement influencé par le contexte familial et les contacts extra-scolaires. Cet état de fait impose à l'enseignant **des pratiques de différenciation** pour motiver chaque élève quel que soit son niveau. Il veille notamment à différencier lors de la sélection de documents, de la formulation de consignes et d'activités de correction.

**Différenciation**

---

Une telle démarche de différenciation, voire d'individualisation, est également favorisée par **l'intégration des TICE** qui offrent des perspectives de travail motivantes et adaptées aux progrès de chacun.

**TICE**

---

Enfin, **la tenue d'un portfolio** est une pratique innovante qui documente et motive l'apprentissage du français.

[Portfolio](#)

---

**Au-delà de ces recommandations méthodologiques, l'enseignant met tout en œuvre pour faire aimer le français et susciter le plaisir d'apprendre. Son professionnalisme est un gage de motivation et d'apprentissage tout au long de la vie.**

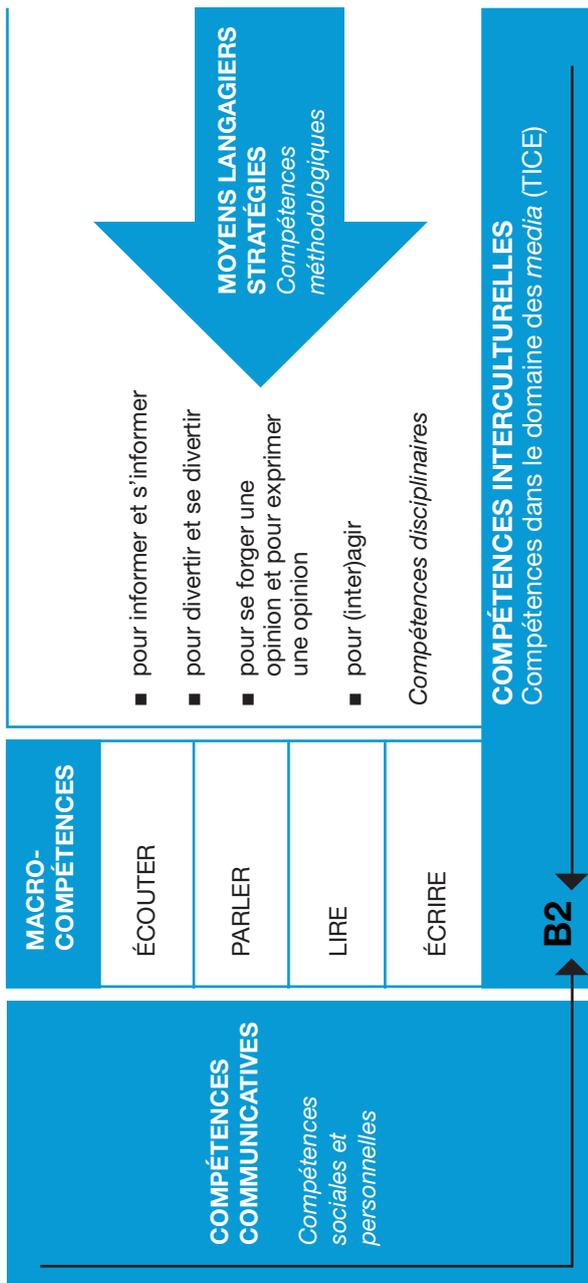
[Plaisir d'apprendre](#)

---

# 5. RÉFÉRENCES AUX COMPÉTENCES ET CONTENUS/CONTEXTES D'APPRENTISSAGE

## 5.1. APERÇU DES DOMAINES DE COMPÉTENCES

Les compétences mentionnées au point 5.2. seront travaillées à travers ces différents domaines :



## 5.2. COMPÉTENCES, CONTENUS ET CONTEXTES D'APPRENTISSAGE

Les problématiques, faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contenus et contextes d'apprentissage » servent au développement des compétences des élèves. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut cependant planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre.

Lors du processus d'acquisition des compétences de production et de réception, les élèves produisent/utilisent les types de textes (oraux et écrits) qui se trouvent dans la colonne de droite.

### 5.2.1. DEUXIÈME DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

RÉFÉRENCES AUX COMPÉTENCES TERMINALES	CONTENUS ET CONTEXTES D'APPRENTISSAGE
Les élèves sont capables de ...	
<b>I. COMPÉTENCES COMMUNICATIVES</b>	
<b>ÉCOUTER</b>	
Écouter pour s'informer	
<ul style="list-style-type: none"><li>■ suivre globalement des exposés clairement structurés ;</li><li>■ saisir les points essentiels et dégager la structure d'un document.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Documents radiophoniques, télévisuels et enregistrements p.ex.<ul style="list-style-type: none"><li>■ émissions d'informations relatives à des sujets abordés en classe</li><li>■ bulletins météo</li><li>■ titres du JT</li><li>■ reportages ciblés sur une matière abordée en classe</li><li>■ interviews de personnalités</li><li>■ commentaires en direct d'événements sportifs</li><li>■ micro-trottoir</li><li>■ spots publicitaires</li><li>■ exposés scolaires, rapports, visites guidées</li></ul></li></ul>
Écouter pour se divertir	
<ul style="list-style-type: none"><li>■ suivre globalement l'intrigue et saisir les relations entre les personnages.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Documents de type narratif p.ex.<ul style="list-style-type: none"><li>■ pièces de théâtre</li><li>■ feuilletons et séries (épisodes brefs avec scénario prévisible et personnages récurrents)</li><li>■ courts métrages</li><li>■ films de type narratif: films d'aventures ou de science-fiction</li><li>■ romans audio</li></ul></li></ul>

Écouter pour se forger une opinion	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ distinguer les points de vue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Interventions</li> <li>■ Échanges d'opinions sur des sujets d'ordre général</li> </ul>
Écouter pour (inter)agir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ comprendre des directives et réagir de manière appropriée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Instructions données oralement p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ consignes orales en classe</li> </ul> </li> <li>■ Annonces publiques p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ appels</li> <li>■ informations dans les gares et les centres commerciaux</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ saisir les points essentiels d'une conversation ou d'un discours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discussions informelles de la sphère familiale et amicale p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ anecdotes</li> <li>■ récits d'expériences vécues</li> </ul> </li> <li>■ Discussions formelles dans la sphère sociale et scolaire p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ discussions concernant l'option ou l'orientation scolaire</li> <li>■ échanges avec l'enseignant dans un contexte scolaire</li> <li>■ rencontres et entretiens téléphoniques lors d'étapes dans la réalisation d'une tâche</li> <li>■ contacts avec des élèves partenaires lors d'échanges linguistiques</li> </ul> </li> </ul>
PARLER	
Parler pour informer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ présenter de façon simple et directe des sujets relatifs à son environnement quotidien, à l'actualité et aux thèmes abordés en classe : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en s'appuyant sur un aide-mémoire ;</li> <li>▲ en s'aidant d'un support.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Présentations en classe p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ exposés devant la classe</li> <li>■ résultats de recherches</li> <li>■ conclusions de travaux de groupe</li> <li>■ évocations personnelles: rêves, espoirs, ambitions</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ échanger une grande quantité d'informations factuelles sur des questions en rapport avec ses centres d'intérêt, et à des sujets abordés en classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Jeux de rôles</li> <li>■ Conversations avec un locuteur natif p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ échanges avec l'enseignant</li> <li>■ rencontres, conversations et contacts téléphoniques lors d'étapes dans la réalisation d'une tâche</li> <li>■ contacts lors d'échanges linguistiques avec des élèves partenaires</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ participer à une conversation et apporter l'information requise par le contexte ;</li> <li>■ mener une conversation, un entretien : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en élaborant au préalable des questions.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Jeux de rôles</li> <li>■ Entretiens médicaux</li> <li>■ Situations imprévues <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ surprises</li> <li>■ accidents</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>■ Interviews menées dans le cadre d'activités scolaires</li> </ul>
<b>Parler pour divertir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ raconter, restituer de petites histoires ;</li> <li>■ réciter un poème.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Récits et contes</li> <li>■ Poèmes</li> <li>• Blagues et sketches</li> </ul>
<b>Parler pour exprimer son opinion</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ présenter son opinion et l'illustrer à l'aide de situations vécues ou d'exemples concrets ;</li> <li>■ participer à un échange de points de vue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Présentations à la classe <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ commentaires et impressions à propos de livres et de films</li> <li>■ commentaires sur diverses prestations orales à partir de critères préalablement donnés</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>■ Conversations <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ négociations en classe pendant l'accomplissement de tâches</li> <li>■ débats</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<b>Parler pour faire agir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ faire face à des situations imprévues de la vie quotidienne et faire réagir de manière appropriée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conversations à finalité pratique <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ plaintes</li> <li>■ réclamations</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<b>LIRE</b>	
<b>Lire pour s'informer</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ reconnaître le thème, la structure et les points importants sans nécessairement comprendre le détail : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en repérant les mots et expressions connus ou semblables dans sa langue maternelle ;</li> <li>▲ en repérant des indices dans le contexte ;</li> <li>▲ en recourant à des ouvrages de référence de manière pertinente.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Documents issus de la presse quotidienne <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ la Une, les titres, sous-titres, inter-titres, chapeaux</li> <li>■ articles courts, reportages illustrés</li> <li>■ faits divers</li> <li>■ entretiens, interviews</li> <li>■ petites annonces</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<b>Lire pour se divertir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ comprendre l'intrigue et son déroulement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Récits <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ nouvelles</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ contes</li> <li>■ BD</li> <li>■ témoignages</li> </ul>
Lire pour se forger une opinion	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ identifier la thèse et les conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Diverses critiques p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ critiques de films</li> <li>■ courrier des lecteurs</li> </ul> </li> </ul>
Lire pour (inter)agir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ comprendre suffisamment les instructions d'un contexte scolaire ou privé pour réagir de manière adéquate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes injonctifs p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ consignes dans les manuels scolaires</li> <li>■ règles de jeux</li> <li>■ modes d'emploi</li> <li>■ ordonnances médicales</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ localiser une information précise dans des documents quotidiens ou issus de la sphère scolaire pour répondre à un besoin ou une exigence spécifique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes à finalité pratique p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ étiquettes, emballages</li> <li>■ passeports, permis de conduire</li> <li>■ reçus, additions, tickets de caisse</li> <li>■ publicités</li> <li>■ petites annonces</li> </ul> </li> <li>■ Diplômes, commentaires évaluatifs et corrections</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ sélectionner et rassembler des informations provenant de différentes parties de texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Informations disponibles sur Internet</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ dégager dans un document l'évocation d'événements, l'expression de souhaits et de sentiments, y réagir de façon adéquate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Correspondance courante</li> <li>■ SMS</li> </ul>
ÉCRIRE	
Écrire pour informer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ résumer les informations essentielles contenues dans un document.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes contractés p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ synthèses structurées</li> <li>■ synopsis</li> <li>■ résumés et résumés « apéritif » de documents abordés en classe</li> </ul> </li> <li>■ Communications diverses p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ résultats d'enquêtes</li> <li>■ interprétations de schémas ou de graphiques</li> <li>■ fiches de présentation</li> <li>■ titres, sous-titres, chapeaux</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rapporter des événements ou des expériences: <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en respectant l'ordre chronologique ;</li> <li>▲ en intégrant des descriptions de personnes, réactions, lieux.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Récits et évocations p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ récits de voyages</li> <li>■ témoignages</li> <li>■ extraits de journal intime</li> <li>■ faits divers</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ communiquer une information simple et immédiatement pertinente à un destinataire déterminé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Messages à visée pratique p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ notes, pense-bête</li> <li>■ correspondance courante</li> </ul> </li> </ul>
<p>Écrire pour divertir</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ achever une histoire de manière cohérente ;</li> <li>■ inventer une histoire : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en intégrant des éléments donnés (personnages, lieux, contexte, etc.).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes narratifs p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ contes</li> <li>■ légendes</li> <li>■ scénarii</li> <li>■ fin d'une nouvelle</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ composer des textes poétiques exprimant des sentiments ou des émotions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en imitant ou en transposant un texte existant.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes poétiques p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ haïkus</li> <li>■ slams</li> <li>■ acrostiches</li> <li>■ calligrammes</li> <li>■ formes libres</li> </ul> </li> </ul>
<p>Écrire pour exprimer son opinion</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ présenter son opinion et la justifier dans un texte (150–180 mots).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Critiques p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ opinions, réactions à une opinion, commentaires</li> <li>■ articles pour le journal de l'école</li> <li>■ lettres de réclamation</li> </ul> </li> </ul>
<p>Écrire pour faire agir</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rédiger de courts textes incitatifs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Consignes</li> <li>■ Slogans et affiches publicitaires</li> </ul>
<p>MOYENS LANGAGIERS AU SERVICE DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES</p>	
<p>Actes de parole – Grammaire – Conjugaison</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ raconter un événement passé ;</li> <li>■ évoquer des souvenirs ;</li> <li>■ décrire l'évolution d'une situation ;</li> <li>■ exprimer l'antériorité, la simultanéité, la postériorité ;</li> <li>■ exprimer une intention ;</li> <li>■ parler de ses projets.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Morphologie, valeurs et concordance des temps du passé : imparfait, passé composé, plus-que-parfait</li> <li>■ Futur simple, futur proche, futur antérieur</li> <li>■ Marqueurs temporels</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ situer dans le temps ;</li> <li>■ indiquer l'origine, le moment d'une action ;</li> <li>■ indiquer la durée d'une action.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Prépositions + groupe nominal</li> <li>■ Prépositions + infinitif</li> <li>■ Propositions subordonnées à l'indicatif ou au subjonctif</li> <li>■ Adverbes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ situer dans l'espace ;</li> <li>■ situer par rapport à un élément ou à plusieurs éléments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Prépositions + groupe nominal</li> <li>■ Adverbes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ exprimer le souhait, le désir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conditionnel présent</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ exprimer l'hypothèse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Si + présent/présent, futur</li> <li>■ Si + passé composé/présent, futur et impératif</li> <li>■ Si + imparfait/conditionnel présent</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ exprimer un sentiment (tristesse, déception, espoir, ennui, peur, joie, regret, curiosité, surprise, indifférence, etc.) ;</li> <li>■ exprimer la certitude et le doute ;</li> <li>■ exprimer la satisfaction et le mécontentement, se plaindre ;</li> <li>■ exprimer une opinion, un jugement, un jugement de valeur ;</li> <li>■ approuver et désapprouver ;</li> <li>■ exprimer la nécessité, l'ordre, la volonté ;</li> <li>■ exprimer la cause, la conséquence et le but.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Prépositions + groupe nominal</li> <li>■ Prépositions + infinitif</li> <li>■ Morphologie et emplois du subjonctif</li> <li>■ Propositions subordonnées</li> <li>■ Tournures impersonnelles simples</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ exprimer la manière, la condition et la simultanéité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gérondif et participe présent</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ décrire, caractériser un objet, une personne, un lieu, un phénomène, un fait ;</li> <li>■ renvoyer à un élément antérieur du texte ou du discours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Eléments du groupe nominal (les expansions du nom)</li> <li>■ Pronoms (personnels, relatifs simples, démonstratifs, possessifs, etc.)</li> <li>■ Degrés de comparaison</li> <li>■ Adverbes et adjectifs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ argumenter ;</li> <li>■ introduire, développer, conclure un sujet ;</li> <li>■ insister, mettre en relief.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Organismes de texte</li> <li>■ Articulateurs logiques simples</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ échanger des informations ;</li> <li>■ décrire une action, une situation ;</li> <li>■ rapporter les paroles de quelqu'un.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Phrase déclarative, phrase interrogative et phrase impérative, mots phrases</li> <li>■ Forme passive, forme négative (négations complexes)</li> <li>■ Discours rapporté (déclaratif, interrogatif et injonctif) au présent et au passé</li> </ul>
<b>Lexique</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ enrichir les domaines lexicaux abordés au premier degré ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La vie quotidienne : les loisirs, les achats, les transports en commun, les voyages</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ étendre le lexique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les personnes : la description physique, les vêtements, les sentiments</li> <li>■ Les lieux : la ville, la campagne</li> <li>■ École, système scolaire, formation</li> <li>■ Événements: rencontres, accidents, incidents, phénomènes naturels</li> <li>■ <i>Media</i> : la presse, Internet, sujets d'actualité et faits de société</li> <li>■ Sujets culturels : cinéma, spectacles</li> </ul>
<b>Orthographe</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ orthographier le lexique appris.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Orthographe d'usage</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ appliquer les règles élémentaires d'orthographe grammaticale ;</li> <li>■ utiliser les ouvrages de référence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Homonymes grammaticaux</li> <li>■ Accord du verbe et du sujet</li> <li>■ Accord du nom et de l'adjectif</li> <li>■ Accord du participe passé</li> </ul>
<b>Prononciation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ marquer les différents types de phrases grâce à l'intonation ;</li> <li>■ distinguer les types de phrase grâce à l'intonation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Phrases déclaratives, interrogatives, impératives et exclamatives</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ faire les liaisons à bon escient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Liaisons</li> </ul>
<b>II. COMPÉTENCES INTERCULTURELLES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ développer l'ouverture et l'intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres idées et d'autres cultures ;</li> <li>■ développer l'intérêt pour le multilinguisme ;</li> <li>■ repérer les aspects culturels dans la communication ;</li> <li>■ établir une relation entre certains aspects de sa propre culture et la culture francophone.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Documents authentiques à propos de la vie quotidienne, des us et coutumes, de l'hospitalité</li> <li>■ Supports représentatifs de la culture cible : <ul style="list-style-type: none"> <li>■ BD</li> <li>■ presse francophone</li> <li>■ poésie visuelle</li> </ul> </li> <li>■ Supports proposés dans le cadre de la semaine internationale de la francophonie</li> </ul>

RÉFÉRENCES AUX COMPÉTENCES TERMINALES	CONTENUS ET CONTEXTES D'APPRENTISSAGE
Les élèves sont capables de ...	
<b>I. COMPÉTENCES COMMUNICATIVES</b>	
<b>ÉCOUTER</b>	
Écouter pour s'informer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ saisir les informations principales et les détails d'un exposé complexe du point de vue du fond et de la forme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Documents radiophoniques, télévisuels et enregistrements               <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>■ émissions d'informations relatives à des sujets d'actualités, des phénomènes de société</li> <li>■ titres du journal télévisé</li> <li>■ reportages du JT</li> <li>■ interviews</li> <li>■ magazines télévisés</li> </ul> </li> <li>■ Exposés                   <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex.                       <ul style="list-style-type: none"> <li>■ exposés scolaires et professionnels</li> <li>■ déclarations officielles</li> <li>■ conférences, discours</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
Écouter pour se divertir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ dégager le thème et l'intention de l'auteur ;</li> <li>■ suivre l'évolution de l'intrigue ;</li> <li>■ identifier le ton et l'humeur du locuteur :               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en distinguant, par exemple, certains procédés ironiques.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Documents de type narratif               <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>■ feuilletons et séries</li> <li>■ pièces de théâtre</li> <li>■ courts-métrages</li> <li>■ films d'auteurs, films psychologiques</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
Écouter pour se forger une opinion	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ dégager la thèse et les arguments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Débats</li> <li>■ Échanges d'opinions</li> </ul>
Écouter pour (inter)agir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ saisir précisément le contenu de messages sur des sujets concrets et réagir de manière appropriée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Instructions données oralement               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Annonces publiques</li> <li>■ avertissements</li> <li>■ indications, consignes de sécurité</li> </ul> </li> <li>■ Messages personnels, enregistrements sur répondeur</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ suivre dans le détail une conversation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en percevant les nuances et les sous-entendus.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conversations animées entre locuteurs natifs               <ul style="list-style-type: none"> <li>p.ex.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>■ discussions informelles de la sphère familiale ou amicale</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ anecdotes, récits de vie</li> <li>■ Discussions formelles de la sphère sociale, professionnelle ou scolaire p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ échanges avec l'enseignant dans un contexte scolaire</li> <li>■ rencontres et entretiens téléphoniques lors d'étapes dans la réalisation d'une tâche p.ex. pour le travail de fin d'études, de projets professionnels ou de formation</li> <li>■ contacts avec des élèves partenaires lors d'échanges linguistiques</li> </ul> </li> </ul>
<b>PARLER</b>	
<b>Parler pour informer</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ présenter de manière claire, précise et détaillée des sujets d'ordre général ou relatifs à ses options, à ses centres d'intérêt : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en s'aidant éventuellement de notes ;</li> </ul> </li> <li>■ gérer des interventions après l'exposé : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en s'écartant spontanément de la préparation pour aborder des points soulevés par les auditeurs ;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Présentations en classe p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ exposés, élocutions</li> <li>■ résultats de recherches</li> <li>■ conclusions de travaux de groupe</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ échanger des informations détaillées relatives à ses centres d'intérêt, ses projets, son orientation professionnelle ;</li> <li>■ faire part de ses émotions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en les nuanciant.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Jeux de rôles</li> <li>■ Conversations avec un locuteur natif p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ échanges avec l'enseignant dans un contexte scolaire</li> <li>■ rencontres, conversations et contacts téléphoniques lors d'étapes dans la réalisation d'une tâche</li> <li>■ contacts lors d'échanges linguistiques avec des élèves partenaires</li> <li>■ rencontres avec des personnes ressources dans le cadre de leur travail de fin d'études, de leurs projets professionnels ou de formation</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ prendre des initiatives dans un entretien : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en développant ses propres idées ;</li> <li>▲ en s'écartant spontanément de sa préparation ;</li> <li>▲ en exploitant les interventions ;</li> <li>▲ en utilisant des expressions toutes faites pour gagner du temps et garder la parole.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entretiens d'évaluation relatifs à une tâche effectuée en classe ou dans la sphère scolaire</li> <li>■ Entretiens professionnels, de recrutement</li> <li>■ Interviews dans le cadre d'activités scolaires</li> <li>■ Jeux de rôles</li> </ul>
<b>Parler pour divertir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ raconter, déclamer avec expression.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Histoires</li> <li>■ Slams</li> <li>■ Pièces de théâtre</li> </ul>

Parler pour exprimer son opinion	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ présenter une opinion de façon précise et la justifier à l'aide d'arguments pertinents et nuancés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Interventions en classe p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ commentaires et impressions à propos de livres ou de films</li> <li>■ interventions lors d'un débat</li> <li>■ négociations en classe pendant l'accomplissement de tâches</li> </ul> </li> </ul>
Parler pour faire agir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ négocier pour trouver une issue à une situation problématique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conversations à finalité pratique p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ plaintes</li> <li>■ réclamations</li> <li>■ conflits</li> <li>■ malentendus</li> <li>■ dédommagements</li> <li>■ concessions</li> </ul> </li> </ul>
LIRE	
Lire pour s'informer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ comprendre des textes denses ;</li> <li>■ dégager la structure d'un document, les informations essentielles et les détails.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Presse quotidienne, nationale et internationale : <ul style="list-style-type: none"> <li>■ articles de fond, reportages</li> <li>■ entretiens, interviews</li> </ul> </li> </ul>
Lire pour se divertir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ dégager le thème, le déroulement de l'intrigue, la psychologie des personnages et leurs relations ;</li> <li>■ prendre conscience de la portée de l'œuvre en fonction de son contexte de production et de l'actualité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nouvelles</li> <li>■ Romans ou extraits de romans</li> <li>■ Pièces de théâtre</li> </ul>
Lire pour se forger une opinion	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ repérer la thèse, les arguments et les exemples : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en se référant aux marqueurs textuels.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes argumentatifs p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ éditoriaux</li> <li>■ billets d'humeur</li> <li>■ critiques de films, de livres et d'œuvres artistiques</li> <li>■ extraits littéraires</li> <li>■ essais brefs</li> </ul> </li> </ul>
Lire pour (inter)agir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ comprendre des instructions complexes et agir en conséquence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Procédures administratives</li> <li>■ Modes d'emploi, notices de montage et d'entretien</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ relever une information précise et/ou les points pertinents dans un texte complexe et les utiliser de manière appropriée ;</li> <li>■ estimer la pertinence d'une information pour une utilisation future.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Documents à finalité pratique p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ lois, règlements</li> <li>■ contrats</li> <li>■ fiches de paie</li> <li>■ déclarations d'accident</li> <li>■ formulaires administratifs</li> <li>■ publicités</li> <li>■ guides</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ comparer, filtrer, résumer et commenter des informations provenant de différentes sources en vue de la réalisation d'une tâche déterminée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Informations disponibles sur Internet</li> <li>■ Articles et textes</li> <li>■ Etudes, résultats d'enquêtes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ saisir des informations de tous types et réagir de manière appropriée lors d'un échange ;</li> <li>■ comprendre l'intention précise de l'interlocuteur et les détails de son intervention.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Correspondance courante, familiale et amicale</li> <li>■ Correspondance formelle : documents officiels et administratifs</li> </ul>
<b>ÉCRIRE</b>	
<b>Écrire pour informer</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ synthétiser des informations et des arguments issus de différentes sources : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en les reformulant de manière personnelle ;</li> <li>▲ en respectant les caractéristiques du type de texte.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Comptes rendus d'événements</li> <li>■ Procès-verbaux de réunions</li> <li>■ Rapports formels et résumés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ prendre des notes lors d'une présentation orale (cours, reportage, exposé) ou à partir d'un document écrit et les utiliser pour rédiger une synthèse cohérente : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en marquant les relations entre les idées.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Notes</li> <li>■ Liste de points clés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ résumer l'intrigue et la succession des événements d'un film, d'une pièce de théâtre ou d'un récit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Articles de présentation</li> <li>■ Programmes de spectacles</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ analyser une œuvre (pièce de théâtre, roman, chanson, sketch) du point de vue des personnages et des thèmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Commentaire analytique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rapporter des expériences et des événements réels et/ou fictifs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Récits de voyages</li> <li>■ Rapports d'activités, rapports de stages</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ communiquer des informations précises en tenant compte de la situation et du destinataire ;</li> <li>■ souligner ce qui est important.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Correspondance privée p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ conseils</li> <li>■ informations</li> <li>■ sentiments</li> <li>■ commentaires</li> </ul> </li> <li>■ Correspondance officielle : demandes d'informations</li> <li>■ Courrier électronique</li> </ul>

Écrire pour divertir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ inventer et raconter une histoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes narratifs p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ nouvelles</li> <li>■ récits</li> <li>■ pièces de théâtre</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ composer des textes poétiques et nuancer son expression en respectant le genre : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en jouant avec les mots.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes poétiques p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ slams</li> <li>■ raps</li> <li>■ formes libres</li> <li>■ textes de chansons</li> </ul> </li> </ul>
Écrire pour exprimer son opinion	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rédiger une argumentation de façon méthodique en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier (200–250 mots) ;</li> <li>■ souligner les points importants et les détails pertinents ;</li> <li>■ expliquer les avantages et les inconvénients de différentes opinions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ en élaborant un plan (par exemple, un plan dialectique) et un brouillon de l'écrit.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Textes argumentatifs p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ critiques</li> <li>■ opinions, réactions à une opinion</li> <li>■ dossiers, présentations de projets</li> </ul> </li> <li>■ Initiation à l'écriture académique dans le cadre du travail de fin d'études</li> </ul>
Écrire pour faire agir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rédiger un texte incitatif en intégrant des éléments de description (caractéristiques et qualités).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Documents de promotion p.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ publicités</li> <li>■ brochures</li> </ul> </li> </ul>
MOYENS LANGAGIERS AU SERVICE DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES	
Approfondissement des contenus du deuxième degré	
Actes de parole – Grammaire – Conjugaison	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ évoquer le passé et l'avenir ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Phrases complexes : constructions + indicatif, subjonctif et infinitif</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ enrichir l'expression du temps, de la cause, de la conséquence et du but ;</li> <li>■ exprimer des opinions, des émotions, des sentiments et des sensations ;</li> <li>■ exprimer l'opposition, la concession et la restriction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Prépositions + groupe nominal</li> <li>■ Prépositions + infinitif</li> <li>■ Propositions subordonnées relatives, complétives et circonstancielles à l'indicatif et au subjonctif</li> <li>■ Tournures impersonnelles</li> <li>■ Verbes accompagnés de prépositions</li> <li>■ Adjectifs accompagnés de prépositions</li> <li>■ Noms accompagnés de la préposition « de » + infinitif</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ décrire un phénomène, un fait, une personne ;</li> <li>■ renvoyer à un élément antérieur du texte ou du discours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pronoms</li> <li>■ Pronoms relatifs composés</li> <li>■ Place de l'adjectif</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ argumenter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Articulateurs chronologiques du discours</li> <li>■ Articulateurs logiques</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ échanger des informations ;</li> <li>■ rapporter les paroles de quelqu'un ;</li> <li>■ décrire une action ou un état.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discours indirect au passé</li> <li>■ Concordance des temps</li> <li>■ Négations complexes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ varier la construction des phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Forme passive</li> <li>■ Forme impersonnelle</li> </ul>
Lexique	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ enrichir les domaines lexicaux abordés au premier degré.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Événements</li> <li>■ Formation</li> <li>■ <i>Media</i></li> <li>■ Sujets culturels</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ étendre le lexique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Le monde professionnel : l'entreprise et l'emploi</li> <li>■ Sujets d'actualité et faits de société : politique, écologie, économie, santé, justice</li> <li>■ Sujets culturels : cinéma, littérature, arts plastiques</li> <li>■ Vocabulaire spécialisé (relatif à l'option choisie ou au travail de fin d'études)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ s'approprier quelques subtilités de la langue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Expressions idiomatiques</li> <li>■ Proverbes</li> <li>■ Métaphores</li> <li>■ Jeux de mots</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ reprendre une notion évoquée précédemment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Substituts lexicaux souvent introduits par ce/cette : <ul style="list-style-type: none"> <li>■ synonymes</li> <li>■ noms génériques</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ reconnaître et utiliser les registres de langues adaptés à la situation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Langue familière, standard, soutenue</li> </ul>
Orthographe	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ orthographier correctement le lexique abordé en classe ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Orthographe d'usage</li> <li>■ Doubles consonnes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ appliquer les règles d'orthographe grammaticale ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Accords</li> <li>■ Homonymes grammaticaux</li> <li>■ Terminaisons et radicaux de verbes conjugués</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ utiliser les graphies précises.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Majuscules/minuscules, ponctuation, accents, traits d'union</li> </ul>
Prononciation	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ reconnaître les variations phonétiques dues au registre de langue utilisé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Phrases interrogatives et exclamatives</li> <li>■ Elision de certaines voyelles</li> <li>■ Elision du pronom sujet « il »</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ faire les liaisons à bon escient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Liaisons</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ prononcer correctement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mots présentant des sons difficiles ou des graphies ambiguës</li> <li>■ Accentuation et intonation typiques</li> </ul>
II. COMPÉTENCES INTERCULTURELLES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ prendre conscience de la pluralité des systèmes de valeurs ;</li> <li>■ relativiser son système de valeurs ;</li> <li>■ comprendre la dimension humoristique et ironique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Stéréotypes et systèmes de valeurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ prendre conscience de la diversité de la langue française et de la culture francophone.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La Francophonie</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère ;</li> <li>■ gérer efficacement les malentendus lors de situations conflictuelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Expressions figurées et ambiguës par rapport à la langue maternelle</li> </ul>





---

VERANTWORTLICHER HERAUSGEBER:

Norbert Heukemes, Generalsekretär, Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens  
Gospertstraße 1 · B-4700 Eupen · info@dglive.be · www.dglive.be  
D/2015/13.694/4 · Referenznummer: FbPAED.AE/33.00-00/15.677

© Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Dezember 2015

---