



Ecoles européennes

Bureau du Secrétaire général

Unité de développement pédagogique

Réf. : 2012-09-D-46-fr-2

Orig. : FR

Programme Français LII cycle primaire

APPROUVÉ PAR LE COMITÉ PÉDAGOGIQUE MIXTE

Réunion des FF et FG [&] bre 2012 à Bruxelles

"

"

Entrée en vigueur : 1er septembre 2013

INTRODUCTION

La révision du programme de Français Langue II (LII) est apparue comme une nécessité afin de mieux répondre aux besoins individuels des élèves des Ecoles Européennes et d'inscrire l'enseignement des langues II dans une perspective évolutive, dynamique et harmonisée au sein de l'institution, prenant en compte les avancées de la recherche au niveau didactique.

Ce programme remplace le document 2002-D-7810-fr.3 Programme de Français Langue II (cycle primaire)

Ce programme s'inscrit dans la politique commune en LII définie dans le document : 2012-08-D-13-en/fr/de. Curriculum commun des Langues II

Il tient compte des documents suivants :

- 2012-01-D-36-fr-5 (Proposition finale du Groupe de travail « Langues »- proposition A)
- 2011 09-D-47-fr-3 Nouvelles structures pour tous les programmes au sein du système des Ecoles européennes
- 2011-01-D-61-fr-3 Politique d'évaluation dans les Ecoles européennes.

Il apporte des compléments spécifiques à l'apprentissage de la langue française et propose des outils pour l'enseignant et l'élève afin de mieux répondre aux besoins individuels dans le contexte de grande hétérogénéité des niveaux rencontrés dans les classes de LII des Ecoles européennes.

INTRODUCTION

In order to meet individual needs of pupils in the European Schools, the revision of the curriculum for French as a second language (LII) has become vital. Taking into account the results of research into didactics, the tuition of LII must continue to evolve in a dynamic and harmonised way within the institution.

This curriculum replaces document 2002-D-7810-fr.3 Programme de Français Langue II (cycle primaire).

It is part of a common policy for LII as defined in document: 2012-08-D-13-en/fr/de. Curriculum-Second language

It takes into account the following documents:

- 2012-01-D-36-en-5 (Working Group "Languages", final proposal- Proposal A)
- 2011-09-D-47-en-3 (New structure for all syllabuses in the system of the European schools)
- 2011-01-D-61-en-3 (Assessment policy in the European schools)

It includes specific complementary help for the learning of French and provides tools for both teachers and pupils which allow the best response to individual needs in the context of wide differences found in the LII class levels in the European Schools.

EINFÜHRUNG

Die Überarbeitung der Lehrpläne für Französisch LII war notwendig geworden um

- dem individuellem Bedarf der Schüler der ES besser gerecht zu werden
- den Unterricht der II. Sprache eine harmonisierte, dynamische Perspektive im Europäischen Schulsystem zu verleihen
- den Fortschritt der didaktischen Lernmittel zu berücksichtigen.

Der Lehrplan ersetzt das Dokument 2002-D-7810-fr.3. Programm Franz. II. Sprache (Grundschule). Allgemeines Programm für die 2. Sprachen

Dieses Programm entspricht der gemeinsamen Politik der II. Sprache des Dokuments 2012-08-D.13en/fr/de. Curriculum - Zweite Sprache

Folgende Dokumente wurden berücksichtigt:

- 2012-01-D-36-de-5 (Arbeitsgruppe "Sprachen": endgültiger Vorschlag - Vorschlag A)
- 2011-09-D-47-de-3 (Neue Struktur für alle Lehrpläne des Systems der Europäischen Schulen)
- 2011-01-D-61-de-3 (Beurteilungsphilosophie an den Europäischen Schulen)

Dieser Lehrplan bietet spezifische Ergänzungen zum Lernen der französischen Sprache und Hilfsmittel für die Lehrer um besser auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers einzugehen im Zusammenhang mit den großen unterschiedlichen Sprachkenntnissen in den Klassen LII der Europäischen Schulen.

1. Objectifs généraux des Ecoles européennes

Les Ecoles européennes ont pour double mission d'offrir une éducation formelle et de promouvoir le développement personnel des élèves dans un cadre socioculturel élargi. La formation de base porte sur l'acquisition de compétences – savoirs, savoir-faire et attitudes – dans une série de domaines. Quant à l'épanouissement personnel, il se réalise dans toute une série de contextes d'ordre intellectuel, moral, social et culturel. Il suppose, de la part des élèves, la conscience des comportements appropriés, la compréhension de leur cadre de vie et la construction de leur identité personnelle.

La réalisation de ces deux objectifs s'appuie sur une sensibilisation grandissante aux richesses de la culture européenne. La conscience et l'expérience d'une existence européenne partagée devraient amener les élèves à respecter davantage les traditions de chaque pays et région d'Europe tout en développant et en préservant leur identité nationale propre.

Les élèves des Ecoles Européennes sont de futurs citoyens de l'Europe et du monde. En tant que tels, ils ont besoin d'un éventail de compétences clés pour être capables de relever les défis d'un monde en mutation permanente. En 2006, le Conseil de l'Europe et le Parlement européen ont approuvé le Cadre européen des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Celui-ci identifie huit compétences clés dont tous les individus ont besoin pour se réaliser et s'épanouir personnellement, être des citoyens actifs, s'intégrer dans la société et occuper un emploi :

- 1. la communication dans la langue maternelle*
- 2. la communication en langues étrangères*
- 3. la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies*
- 4. la compétence numérique*
- 5. apprendre à apprendre*
- 6. les compétences sociales et civiques*
- 7. l'esprit d'initiative et d'entreprise*
- 8. la sensibilité et l'expression culturelles*

Les programmes de matière des Ecoles Européennes cherchent à développer chez les élèves toutes ces compétences clés.

Le programme de Français LII reprend les objectifs généraux du Curriculum commun des Langues II, 2012-08-D-13-en/fr/de. Curriculum commun des Langues II. Il se réfère directement aux outils développés par le Conseil de l'Europe notamment dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL)¹ et dans le Portfolio Européen des Langues (PEL).

Ce programme prend en compte également l'état de la recherche universitaire actuelle en matière d'enseignement et d'évaluation de la langue II.

¹ Pour faciliter la recherche des références au CECRL un tableau synthétique des items concernés par ce programme reprenant les définitions par niveau, ainsi qu'une liste des items sont disponibles en annexe 1

2. Principes didactiques

2.1 Les grands principes

Le programme de Français LII est conçu pour favoriser les apprentissages langagiers dans un **processus holistique**^{*2}

- parce que les apprentissages langagiers sont liés au développement global de l'élève dans toutes les sphères : psychologique, sociale, physique et cognitive.
- parce que ces apprentissages langagiers développent simultanément des compétences*
 - générales (savoirs, savoir-faire et savoir-être)
 - communicatives
 - linguistiques*
 - pragmatiques* et discursives*
 - stratégiques* et de médiation*
 - sociolinguistiques*, culturelles et littéraires, etc.,

compétences qui permettent la réalisation d'activités langagières*

- de compréhension : orale et écrite
- de production : orale (prendre part à une conversation et parler en continu), et écrite

Ce programme procède de manière spiralaire* et non linéaire. Les apprentissages sont introduits, repris et enrichis progressivement tout en étant constamment modifiés par les apports extérieurs.

L'approche retenue est une approche actionnelle* motivante par essence et qui place l'élève en situation de réussite : elle lui propose de réaliser des tâches en français*, l'amenant ainsi à construire ses compétences langagières et linguistiques. C'est aussi une approche constructiviste* qui doit lui permettre de progresser en Français en s'appuyant sur ses acquis dans l'autre (ou d'autres langues) connue(s). Ce programme nécessite la mise en place d'une pédagogie différenciée* en référence aux niveaux décrits dans le CECRL. Cette pédagogie permettra la constitution de groupes de niveau à l'échelle de la classe ou de l'école en réponse à la disparité des profils rencontrés dans les EE qui accueillent dans une même tranche d'âge des élèves locuteurs natifs, des élèves bilingues à différents degrés et des élèves débutants.

Les outils proposés permettront la mise en place d'une transition* efficace pendant le cursus primaire et lors de l'entrée en secondaire.

2.2 Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans l'approche pédagogique définie dans ce programme implique de sa part :

² * Les termes qui comportent un astérisque sont définis dans le lexique

- la prise en compte des niveaux de la classe lors de la préparation des séances et modules.
- une posture ambitieuse afin de permettre à chaque élève de progresser dans la complexité de la langue.
- une bonne répartition dans le temps (séance, module) des activités orales et écrites dans tous les domaines de compétences : comprendre (écouter, lire), parler (en conversation et en continu), écrire.
- la recherche de situations actionnelles porteuses et variées en lien avec le thème concerné.
- un pilotage individualisé des apprentissages.
- une harmonisation au sein de l'équipe de Français LII
- un rôle de médiateur dans l'auto-évaluation.

L'utilisation linéaire d'un manuel sans apports ne peut répondre aux exigences de ce programme.

2.3 Le rôle des parents

Le rôle des parents est essentiel dans l'apprentissage du Français LII. La démarche holistique retenue intègre les parents de fait dans les apprentissages.

Que les parents soient ou non francophones, ils peuvent toujours apporter leur contribution lors de l'apprentissage du français LII :

- en apportant leurs éclairages personnels
- en soutenant l'enfant dans ses progrès
- en créant un contexte francophone utile à l'élève : bibliothèque, spectacles, visites, activités et jeux etc.
- en répondant aux invitations des enseignants lors de projets comme par exemple : venir présenter son pays, ses loisirs, son métier, participer à des activités culinaires, accompagner le groupe classe lors de sorties...

Les enseignants selon la réglementation en vigueur dans les Ecoles européennes, demeurent disponibles pour des rencontres à la demande des parents.

2.4 Partenariats

L'apprentissage d'une langue requiert nécessairement une approche la plus authentique possible. L'école et l'enseignant rechercheront toutes les possibilités qui permettront d'entourer l'élève d'un contexte francophone authentique :

- dans la classe : supports et sources authentiques par exemple : films, documents audiovisuels, rencontres de locuteurs natifs, échanges et correspondances par lettre ou messagerie, internet...
- en dehors de la classe : visites, rencontres, classes de découvertes, projets francophones dans le cadre des heures européennes ou insertion d'un volet francophone dans les projets existants à l'échelle de l'école (fêtes,

célébrations etc.), projets européens (journée de la francophonie, des langues en Europe, etc.)

- dans l'école : échanges et harmonisation.

3. Objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage sont décrits dans le document programme commun pour les trois langues L2, 2012-08-D-13-en/fr/de.

Ils sont de quatre types :

- objectifs de pratique d'activités langagières : écouter/comprendre, parler en interaction, parler en continu, comprendre par la lecture, écrire ;
- objectifs d'apprentissages pour développer des compétences transversales dites dynamiques ;
- objectifs d'apprentissages pour développer des compétences dans le domaine littéraire et culturel.
- objectifs d'apprentissages pour développer des compétences linguistiques ;

Pour rappel : Les trois premiers niveaux décrits dans le CECRL sont ciblés en primaire : A1, A2, B1

Les enfants débutants à l'entrée en première année de primaire devront atteindre le niveau A2 en fin de primaire. Les enfants disposant déjà d'un bagage en Français devront dépasser ce niveau A2 et atteindre certains objectifs du niveau B1.

3.1 Activités langagières :

Pour un enseignement complet de la langue, les activités langagières proposées dans le Curriculum commun des trois LII, 2012-08-D-13-en/fr/de., couvrent les cinq types décrits dans le CECRL :

- comprendre-écouter** (44211 à 44214, 4423)
- comprendre-lire** (44221 à 44224)
- parler en interaction** (44311 à 44318)
- parler en continu** (44111 à 44114, 5232)
- écrire** (44121, 44122, 46421, 46422, 44321, 44322)

L'objectif visé est de permettre à chaque élève, en fonction de son niveau de départ, de progresser dans la pratique des cinq types d'activités langagières et d'atteindre le niveau A2, niveau minimum visé en fin de primaire.

Par une répartition équitable des situations langagières, l'enseignant permettra cette évolution. Il s'appuiera sur les descripteurs fournis dans le CECRL et dans ce programme au point 4 (contenu) pour valider les progrès. En effet, le CECRL s'adressant à un public adulte de référence, ne couvre pas toutes les compétences spécifiques que sont amenés à développer des enfants dans les situations quotidiennes de la vie et dans le monde scolaire. Les activités proposées au point 4 tentent de corriger cette inadéquation.

3.2 Compétences transversales dynamiques :

Les compétences transversales dynamiques sont décrites dans le Curriculum commun des trois langues LII 2012-08-D-13-en/fr/de. Si elles ne font pas l'objet d'une évaluation critériée dans ce programme, l'enseignant s'y référera au moment opportun, dans une approche formative, afin d'aider l'élève dans son évolution. Le tableau synthétique donné en annexe 2 fournira un support pour l'observation et l'évaluation formative.

- Compétences stratégiques (44131 à 44133, 44241, 44331 à 44333)
- Compétences pragmatiques discursives points (52311, 52313, 52314)
- Compétences sociolinguistiques points (5226)
- Compétences fonctionnelles points (52321- 52322)
- Compétences de médiation (4441, 4442)

L'objectif visé est de saisir les occasions données pour développer les compétences transversales dynamiques convoquées lors de l'apprentissage du Français LII et de les utiliser comme tremplin pour améliorer l'acquisition du Français.

3.3 Compétences littéraires et culturelles :

L'objectif visé est la construction d'une culture littéraire francophone de référence.

Si les compétences littéraires et culturelles apparaissent de manière transversale dans le CECRL, la dimension littéraire, nécessaire au décodage des inférences lors de l'approche de textes complexes, nécessite un éclairage particulier.

Sans dresser une liste exhaustive de supports littéraires, le programme Français LII préconise un apport régulier et progressif de textes et supports littéraires francophones (non traduits) : comptines, poésies, contes, chants, textes et ouvrages de littérature adaptés à l'âge des élèves. La présentation contextuelle de ces supports permettra de développer les références culturelles et humanistes francophones et de les mettre en réseau avec celles de l'apprenant.

3.4 Compétences linguistiques :

Les compétences linguistiques présentées dans le CECRL, parce que rédigées pour couvrir un large panel de langues, ne constituent pas un support opérationnel pour définir les apprentissages linguistiques spécifiques à la langue française.

Le programme Français LII définit les objectifs linguistiques visés à chaque niveau au sein d'un programme de compétences linguistiques* succinct assorti de recommandations en la matière.

L'enseignement du Français LII se différencie de celui d'une LI, dans la mesure où l'enfant possède et/ou construit des apprentissages dans sa LI simultanément. Le programme de Français LII en tient compte et s'appuie sur les

savoirs en cours d'apprentissage dans la LI. Il n'est pas du ressort d'un programme de L2 de formaliser les types d'écrits (forme typographique et fonction) ni de mettre en place des leçons formelles de grammaire ou d'orthographe. En LII, Les savoirs orthographiques et grammaticaux sont introduits au gré des rencontres en cours d'activités. Ils sont apportés en réponse aux questions que se posent les apprenants en situation de résolution de problèmes (de compréhension ou production, écrite ou orale). Ils peuvent également être apportés par le maître lors d'une situation qui lui permet d'attirer l'attention sur un fait de langue ou une particularité orthographique. Il ne s'agit en aucun cas de leçons d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison. Cependant, une approche d'observation réfléchie de la langue* n'implique pas que les savoirs doivent se limiter à l'oral ce qui les rendrait éphémères. L'approche spiralaire suppose que l'enseignant revienne constamment en rappel sur les éléments introduits dans le but de généraliser les principes observés. Dans cette optique, il est tout à fait possible d'apporter à certains moments des outils formalisés dès l'instant où leur utilité devient évidente. En effet, certaines réalités linguistiques ne s'inventent pas et une découverte dans le cadre d'une approche constructiviste ne peut être suffisante. C'est le cas notamment de tableaux de conjugaison, de règles orthographiques construites et évolutives... Ces outils se construisent progressivement et peuvent figurer dans un recueil de référents individualisé. La pratique de « gammes* » apparaît dans cette démarche comme facilitatrice.

En ce qui concerne le lexique, il ne se limite pas aux seuls noms mais englobe les différentes catégories de mots. La capitalisation de mots est évidemment nécessaire à l'appropriation de la langue. Cette appropriation est facilitée par le fait que la plupart des mots courants existent déjà dans la LI. L'esprit de ce programme est de fournir à l'enfant le lexique de base nécessaire au passage d'un niveau à l'autre. L'approche par thème a été choisie intentionnellement afin de couvrir les différents champs lexicaux dans le but de ne pas maintenir de lacunes lexicales caractéristiques du bilinguisme qui pourraient entraîner des difficultés de compréhension notamment lors de l'entrée dans l'écrit. Il faut cependant faire la distinction entre lexique compris et lexique acquis au niveau orthographique. Il est communément établi que le lexique de survie se limite à 350/400 mots et qu'une entrée réussie en lecture requiert un capital d'environ 3000/3500 mots. C'est tout l'écart entre le niveau A1 et le niveau A2 qui justifie la nécessité de varier les situations de classe afin de nourrir ce capital de mots. Il n'en est pas de même en ce qui concerne le lexique orthographique. Celui-ci est généralement très limité en A1 et évolue lentement en A2 puis se développe au niveau B1, l'enfant ayant acquis le système grapho-phonétique* qui lui ouvre les portes à la mise en place de procédures comparatives. Il peut, dès lors, s'appuyer sur l'étymologie et les racines pour poser des hypothèses sur les familles de mots. Si les didacticiens et chercheurs ne s'accordent pas sur la quantité de mots accessibles selon des niveaux, tous reconnaissent que la fixation orthographique et l'encodage* accélèrent l'apprentissage de la langue. L'usage d'imagiers dans un premier temps puis de carnets de mots et enfin de dictionnaires facilitera cet apprentissage. Le recours à une échelle de fréquence sans toutefois en systématiser l'usage hors contexte, peut cependant s'avérer utile à l'enseignant pour lui fournir des repères lors de sa préparation.

L'acquisition de compétences grammaticales suit, dans ce programme, les 3 premiers paliers d'acquisition du français chez un apprenant en LII.

- ❖ Le premier palier se caractérise en début de confrontation à la langue, par l'utilisation de formules simples de type « *moi, manger pomme* ou *moi mange pomme* » ou « *moi pas manger pomme* » le pronom *je* étant absent, le verbe non fléchi, la négation incomplète et mal positionnée, le nom privé de déterminant. L'énoncé en début de A1 se limite à 1 à 3 mots. En fin de A1, de petites phrases apparaissent. Le pronom *je* apparaît, ce qui permet l'émergence simultanée de *tu, il et elle* au singulier et au pluriel. Cela entraîne la flexion* du verbe notamment par l'usage de formes au passé comme par exemple : au lieu de *moi, manger pomme* : *j'ai mangé une pomme*. La négation *ne pas* prend alors sa place et quelques indicateurs temporels apparaissent.

Afin d'accélérer le passage vers le palier suivant, il est nécessaire de fournir à l'apprenant des matrices* par le biais de sketches, comptines ou chants et de l'entraîner à les décliner

- varier les pronoms : je fais du sport. Et lui ? **Il fait** du sport. Et eux ? **Ils font** du sport. Et toi ? **Tu fais** du sport ?
 - varier les déterminants : je mange une pomme rouge. Et eux ? Ils mangent **des pommes vertes**.
 - varier la temporalité : aujourd'hui je mange une pomme. Et hier ? **j'ai mangé** des oranges
 - introduire la négation : Tu as fini ? Non je **n'ai pas** fini.
- ❖ Le second palier se caractérise par le réinvestissement de matrices connues et souvent déclinées (expressions toutes faites), l'apparition de tous les pronoms dont *on* et de quelques pronoms-objets, le positionnement correct des éléments dans la phrase, l'apparition du futur et de l'irréel, l'emploi de propositions temporelles plus élaborées, l'utilisation d'un large panel de déterminants appropriés, la recherche d'accords intuitifs (sujet/verbe, déterminant /nom/adjectif), la caractérisation spatiale (sur, sous, etc.) et l'apparition de relatives avec *qui*. En fin de A2, les phrases sont simples et correctes, les éléments sont bien positionnés.
- ❖ Le troisième palier se caractérise par l'organisation et la précision de discours. Le discours est connecté* dans sa chronologie et devient précis. Le contexte - temps et lieu - est mentionné. La modalisation* par l'adverbe apparaît. Tous les modes d'expansion* de la phrase sont exploités : expansions du groupe du nom (adjectifs divers, déterminants appropriés, compléments du nom, relatives diverses), expansion de la phrase (compléments circonstanciels, subordonnées, ajouts de propositions). Les temps de l'indicatif et le conditionnel sont employés. Les reprises anaphoriques* sont correctement utilisées. Les accords sont généralement corrects y compris l'accord de l'attribut.

COMPETENCES LINGUISTIQUES en FRANÇAIS LII		
0 à A1	A1 à A2	A2 à B1
52141 Compétences phonologiques visées en fin de niveau :		
<ul style="list-style-type: none"> prendre conscience des phonèmes inconnus et tenter de les reproduire 	<ul style="list-style-type: none"> produire la majorité des phonèmes répéter correctement 	<ul style="list-style-type: none"> prononcer correctement lire correctement
5211 Compétences lexicales visées en fin de niveau		
<ul style="list-style-type: none"> 52111 étendue 52112 maîtrise 		
<ul style="list-style-type: none"> comprendre et utiliser un lexique de survie suffisant pour répondre aux situations simples de la vie courante 	<ul style="list-style-type: none"> posséder un lexique suffisant pour entrer dans l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> posséder un lexique précis approprié aux situations
5212 Compétences grammaticales :		
5212 Compétences grammaticales : savoirs visés en fin de niveau		
<p>Produire de petites phrases linéaires Reproduire des matrices et les décliner :</p> <ul style="list-style-type: none"> les verbes au présent avec <i>je, tu, il/elle, ils/elles</i>. le nom avec <i>le, la, les, un, une, des</i> et quelques adjectifs notamment de couleurs, nationalités le positionnement de la négation <i>ne pas</i> de part et d'autre du verbe <p>Utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> des marqueurs simples temporels des mots-questions : <i>qu'est-ce que, quel, où, quand, qui, comment, pourquoi</i>. les prépositions : <i>pour, avec, dans...</i> les relatives déterminatives (qui...) <i>c'est, il y a</i>. 	<p>Produire des phrases dont les éléments sont correctement positionnés.</p> <ul style="list-style-type: none"> manipuler les prépositions telles que : <i>à, sur, sous...</i> préciser le contexte par des propositions temporelles. manipuler tous les pronoms personnels sujets et quelques pronoms objets décoder les reprises anaphoriques pronominales et les utiliser. Utiliser les verbes au présent et au passé : <i>verbes en « er », avoir, être, faire, mettre, prendre</i>, les verbes modaux : <i>aller, pouvoir, vouloir, devoir, savoir</i> Utiliser la négation <i>ne pas</i> de manière appropriée Utiliser les possessifs 	<p>Complexifier la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> en utilisant au moins 2 procédés dans une phrase en variant les procédés d'expansion : <p>expansion dans le GN :</p> <ul style="list-style-type: none"> par ajout d'adjectifs, de relatives déterminantes (<i>qui</i>) ou de compléments du nom emploi de déterminants adaptés : articles, possessifs, démonstratifs emploi de pronoms en reprise anaphoriques (sujet, objet) <p>expansion de la phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> par prépositions ou subordinations variées par l'emploi de formes diverses, de relatives par l'emploi de connecteurs textuels courants à bon escient par l'emploi d'adverbes en <i>ement</i>, et de <i>trop, plus, très, même</i> et <i>encore</i> <p>-utiliser d'autres formes de négation : <i>ne plus, ne jamais,</i></p>

		<i>ne rien, ne personne...</i> -utiliser le futur et le conditionnel -formuler des questions et réponses en inversant le sujet.
5212 Compétences grammaticales : notions à introduire en prévision du niveau supérieur		
<ul style="list-style-type: none"> les possessifs les autres pronoms personnels l'expression du passé 	<ul style="list-style-type: none"> d'autres formes de négation : <i>ne plus, ne jamais, ne rien, ne personne...</i> quelques adverbes simples (<i>trop, plus, très, encore, même...</i>) et en <i>ement</i> l'expression du futur et de l'irréel l'inversion du sujet d'autres formes de relatives des connecteurs textuels notamment de chronologie élargir le corpus de verbes au présent et développer la connaissance de morphologies différentes (ex 2° groupe) 	<ul style="list-style-type: none"> la concordance des temps, le passé simple, les temps composés de l'indicatif, notamment au travers du récit le subjonctif des connecteurs textuels notamment de logiques élargir le corpus de verbes aux temps connus
5212 Compétences grammaticales : outils de référence		
verbes au présent : verbes : <i>en « er », avoir, être, faire, mettre, prendre</i> verbes modaux : <i>aller, pouvoir, vouloir, devoir, savoir</i>	verbes au passé composé et à l'imparfait.	verbes au futur et au conditionnel
5226 Compétences orthographiques visées en fin de niveau		
<ul style="list-style-type: none"> s'approprier l'alphabet dans ses différentes graphies épeler des mots simples et connus recopier correctement des mots mémoriser l'orthographe de mots simples usuels 	<ul style="list-style-type: none"> lire tous les graphèmes connaître quelques irrégularités graphologiques (<i>ç, g/gu, s/z, m /mbp, ill/y...</i>) effectuer des accords simples (pluriels en s et féminins en e) connaître les accords génériques sujet/verbe (<i>tu/s, ils/nt</i>) connaître quelques formes verbales génériques de verbes courants : <i>verbes en « er », avoir, être, faire, mettre, prendre</i>, les verbes 	<ul style="list-style-type: none"> utiliser toute la panoplie de graphèmes maîtriser la chaîne des accords réguliers dans la phrase <ul style="list-style-type: none"> ➤ dans le groupe du nom (déterminant, nom, adjectif) ➤ sujet/verbe (terminaisons les plus courantes) ➤ l'attribut avec être connaître la conjugaison des verbes usuels à l'indicatif et à l'impératif connaître les homophones

		<p>particulières dans un texte</p> <p>utiliser des dictionnaires et autres supports de référence à sa disposition en bibliothèque ou sur internet.</p>	<p>informations sur internet et sur tout autre média</p>
<p>Parler en interaction 4431 Prendre part à une conversation 44311 avec un locuteur natif 44312 dans une conversation 44313 dans une discussion informelle entre amis 44314 dans une discussion ou réunion formelle 44315 en coopération à visée fonctionnelle 44316 pour obtenir des biens et services 44317 lors d'un échange d'informations 44318 interviewer et être interviewé</p>	<p>dans le cadre de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - répondre à des questions simples - poser des questions simples - exprimer des préférences 	<p>dans une situation de conversation authentique et avec une aisance raisonnable</p> <ul style="list-style-type: none"> - répondre à des questions - poser des questions - échanger des explications et informations - justifier ses choix et préférences 	<p>dans une situation de la vie quotidienne imprévue, de type factuel, abstrait ou culturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - commencer, poursuivre et terminer une conversation - exprimer, argumenter son point de vue, et commenter celui d'un tiers - résumer une situation - demander des informations techniques - exprimer ses sentiments et impressions, et commenter ceux d'un tiers <p>dans une situation prévue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mener une interview - mener un débat
<p>Parler en continu 4411 S'exprimer oralement en continu 44111 monologue suivi (décrire) 44112 monologue suivi (argumenter) 44113 annonces publiques 44114 s'adresser à un auditoire</p>	<p>produire des expressions et des petites phrases simples à l'aide d'un lexique connu pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire - expliquer -énumérer <p>dire de mémoire des textes simples et</p>	<p>produire un énoncé de plus en plus long construit en termes simples avec une aisance raisonnable pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire - expliquer - raconter les éléments importants d'une histoire <p>dire de mémoire des textes simples de plus</p>	<p>dans des situations formelles et informelles, produire un énoncé élaboré, de plus en plus long, avec une certaine assurance et un niveau de langue croissant pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire - expliquer - raconter - résumer - exprimer sa pensée et argumenter - faire un exposé <p>dire de mémoire des textes de plus en plus</p>

	répétitifs :	en plus longs :	longs et complexes :
	<ul style="list-style-type: none"> - réciter - chanter - jouer 	<ul style="list-style-type: none"> - réciter - chanter - jouer 	<ul style="list-style-type: none"> - réciter - chanter - jouer
Écrire 4412 Écrire 44121 écriture créative 44122 essais rapports 46421 prendre des notes 46422 traiter un texte 4432 Interactions écrites générales 44321 correspondance 44322 notes, messages, formulaires	produire de l'écrit à l'aide de mots, expressions et petites phrases connus, <ul style="list-style-type: none"> - en complétant un support lacunaire - en légendant une image - en recopiant - en reconstituant un texte puzzle 	produire des textes simples et courts, avec une autonomie croissante, en utilisant des modèles et des aides (référentiels de classe, dictionnaires, imagiers, illustrations...) relire et amender son texte en utilisant les aides disponibles en classe	produire tout type de texte simple, articulé et cohérent réécrire son texte pour améliorer l'organisation, la clarté, le style, la cohérence et la présentation.
Médiation 4441 Médiation orale 4442 Médiation écrite	utiliser à l'oral <ul style="list-style-type: none"> - le mime, les gestes - la traduction utiliser à l'écrit <ul style="list-style-type: none"> - les modèles ou matrices connus (es) - les aides disponibles (imagiers) 	utiliser à l'oral <ul style="list-style-type: none"> - la comparaison avec sa langue - la reformulation utiliser à l'écrit <ul style="list-style-type: none"> - la comparaison avec sa langue - le dictionnaire - les aides disponibles (référents construits à l'école) 	utiliser à l'oral <ul style="list-style-type: none"> - la paraphrase - l'interprétation - le résumé utiliser à l'écrit <ul style="list-style-type: none"> - un manuel - internet - ses ressources personnelles
Compétences linguistiques 52141 Compétences phonologiques	reproduire quelques phonèmes différents de ceux de sa langue avoir conscience de la différence de phonèmes entre sa langue et le Français	connaître tous les phonèmes <ul style="list-style-type: none"> - prononcer suffisamment clairement pour être compris même si un net accent étranger subsiste 	prononcer correctement (à part quelques erreurs occasionnelles) même si un léger accent étranger subsiste
Compétences linguistiques 5211 Compétences lexicales 52111 étendue 52112 maîtrise	comprendre <ul style="list-style-type: none"> - le lexique usuel ciblé 	comprendre <ul style="list-style-type: none"> - le champ lexical élargi apporté utiliser <ul style="list-style-type: none"> - un lexique usuel 	comprendre <ul style="list-style-type: none"> - un lexique spécifique ciblé utiliser <ul style="list-style-type: none"> - un champ lexical élargi
Compétences linguistiques 5212 Compétences grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> - produire des petites phrases - reproduire les matrices langagières du répertoire apporté - décliner (en situation 	<ul style="list-style-type: none"> - réinvestir des matrices simples mémorisées dans des situations authentiques (structures simples, brèves expressions courantes, modèles de 	complexifier la phrase : <ul style="list-style-type: none"> - par expansion dans le GN - par ajout d'adjectif, de relative déterminative (qui) ou de complément

	<p>scolaire) des matrices du répertoire apporté :</p> <ul style="list-style-type: none"> -les verbes au présent avec je, tu, il/elle, ils /elles. -le nom avec <i>le, la, les, un, une, des</i> et quelques adjectifs notamment de couleurs, nationalités -le positionnement de la négation <i>ne pas</i> de part et d'autre du verbe -employer c'est, il y a.... -employer des verbes au présent : <i>er, avoir, être, faire, mettre, prendre</i> des verbes modaux : <i>aller, pouvoir, vouloir devoir savoir</i> avec <i>il elle je tu</i> même si le verbe reste non fléchi -employer pour avec dans -employer quelques adverbes de temps même si le verbe reste non fléchi. -employer des relatives déterminatives 	<p>phrases)</p> <ul style="list-style-type: none"> - positionner correctement les éléments de la phrase - employer à, sur, sous... - employer hier et aujourd'hui même si les formes verbales ne sont pas toujours maîtrisées - utiliser des propositions temporelles entraînant des flexions du verbe qui ne sont pas toujours maîtrisées - employer tous les pronoms personnels sujets (y compris <i>on</i>) quelques pronoms objets et les positionner correctement - tenter d'autres formes de conjugaison même si la forme n'est pas toujours maîtrisée - comprendre le futur ou l'irréel dans un message. - employer la négation simple « ne pas » correctement - employer les déterminants : articles, possessifs 	<p>du nom</p> <ul style="list-style-type: none"> - emploi de déterminants adaptés : articles, possessifs, démonstratifs - emploi de pronoms en reprises anaphoriques (sujet, objet) - par expansion de la phrase - par prépositions ou subordinations variées - par l'emploi de formes diverses de relatives - par l'emploi de connecteurs textuels courants à bon escient - par l'emploi d'adverbes en <i>ement</i>, et de <i>trop, plus, très, même, encore...</i> complexifier le texte : - produire des phrases utilisant au moins 2 modes de complexification (ci-dessus) - employer des formes diversifiées de négation. - employer correctement et à bon escient les temps simples à l'indicatif (sauf passé simple) et tenter des formes de conjugaison pour exprimer l'irréel, l'hypothétique... formuler des questions et réponses en inversant le sujet
<p>Compétences linguistiques 5226 Compétences orthographiques</p>	<p>connaître l'alphabet dans ses différentes écritures utilisées en Français</p> <ul style="list-style-type: none"> -épeler les mots connus (nom, adresse etc.) -recopier correctement les mots connus 	<p>lire tous les graphèmes de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> -écrire un petit texte « phonologiquement » -connaître quelques irrégularités graphologiques de la langue (ç, g/gu, s/z, m/mbp, ill/y...) effectuer quelques accords simples féminin pluriel (e ou s) 	<p>utiliser la panoplie de graphèmes courants correctement et mettre en place des stratégies pour se corriger (étymologie, racines etc.)</p> <p>maîtriser la chaîne des accords réguliers dans la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans le groupe du nom (déterminant, nom, adjectif)

		détérminant /nom connaître quelques terminaisons génériques de verbes (ex. ils/ nt, tu/s)) et quelques formes de verbes courants <i>verbes en « er », avoir, être, faire, mettre, prendre,</i> les verbes modaux : <i>aller, pouvoir, vouloir devoir savoir</i>	- sujet/verbe (terminaisons les plus courantes des verbes) - l'accord de l'attribut avec être connaître la conjugaison des verbes usuels aux temps simples de l'indicatif et à l'impératif (présent, passé composé, imparfait et futur) connaître les homophones courants placer les accents même si quelques confusions demeurent connaître les irrégularités courantes de la langue : pluriels en X accords particuliers des adjectifs... mémoriser l'orthographe des mots introduits en classe
	mémoriser quelques mots appris en classe	mémoriser l'orthographe des mots appris en classe	

4. Contenu

Le programme d'activités Français LII dessine une trame générale qui constitue la base sur laquelle chaque Ecole européenne devra construire son propre programme détaillé et adapter ses stratégies pédagogiques. La responsabilité de décliner et développer ce programme en tenant compte du contexte local revient à l'équipe de direction de l'école.

Cette trame offre toute la flexibilité nécessaire à la mise en œuvre et permet à l'équipe de direction de hiérarchiser les priorités et aux enseignants d'imaginer des activités d'apprentissage attractives, riches en défis et suscitant l'adhésion et l'implication des enfants.

4.1 Trame générale

Le programme d'activités est décliné en 6 thèmes faisant chacun l'objet d'une fiche d'activités (Annexe 1)

- les enfants, leur famille et leurs amis:
- les enfants et leur école :
- les enfants et leurs loisirs :
- les enfants et leur bien-être :
- les enfants et le monde du rêve :
- les enfants et le monde qui les entoure :

Le choix de 6 thèmes facilitera la programmation annuelle dans les 6 périodes scolaires de l'année et l'harmonisation des programmations au sein des Ecoles européennes sur l'année et sur le cursus primaire.

Ces 6 thèmes regroupent un large spectre de situations actionnelles qu'un enfant pourrait rencontrer, lui donnant ainsi l'occasion de s'y préparer.

Les activités décrites constituent des suggestions de familles d'activités que l'enseignant pourra aisément adapter au contexte qu'il a créé.

4.2 Organisation des fiches d'activités

Toutes les fiches d'activités sont construites sur le même modèle. Elles mentionnent dans la colonne de gauche la référence directe au CECRL sous forme d'un code.

Les fiches se présentent sous la forme d'un tableau à double entrée :

- une entrée verticale en 3 niveaux : de 0 à A1, de A1 à A2, de A2 à B1
- une entrée horizontale calquée sur les types d'activités langagières du CECRL
 - comprendre
 - écouter
 - lire
 - parler
 - prendre part à une conversation
 - s'exprimer oralement en continu
 - écrire

4.3 Utilisation des fiches d'activités

Les fiches, outre le fait qu'elles fournissent des suggestions d'activités et balayent l'ensemble des domaines, ont plusieurs utilités. Elles permettent :

- l'harmonisation à l'échelle de l'école des programmations sur le cursus complet.
- la programmation annuelle par thèmes par classe et l'harmonisation sur les mêmes niveaux
- la préparation par l'enseignant de modules d'apprentissage qui prennent en compte autour d'une même action ou d'un même projet :
 - les différents niveaux de la classe
 - les différents types d'activités langagières et les savoirs linguistiques convoqués en proposant une offre équilibrée sur la séance et/ou le module
 - la nécessité de varier les modalités (activités, situations, groupements...)

L'utilisation des fiches mettra vite en évidence l'impossibilité de ne travailler qu'un niveau, ce qui explique qu'une même compétence soit déclinée sur 3 niveaux. Au-delà du fait que dans une même tranche d'âge cohabitent des élèves de niveaux différents, un même élève peut avoir des niveaux différents selon les domaines. On veillera par exemple à ne travailler à l'écrit qu'après s'être assuré que l'enfant

possède déjà les bases nécessaires au décodage et à l'encodage et qu'il pratique la lecture dans sa propre LI.

4.4 Trame vierge de fiche de préparation

Pour faciliter le travail de programmation une trame vierge (annexe 2) est disponible pour permettre de rédiger les modules et séances en précisant les activités langagières et en sélectionnant les objectifs linguistiques liés.

Cette fiche peut aussi avantageusement être utilisée lors de l'évaluation des groupes d'apprentissage, des élèves ou du module lui-même.

5. Evaluation

Au-delà de l'évaluation formative, principe de base d'une pédagogie différenciée, l'évaluation en langues peut prendre des formes variées. L'auto-évaluation et la co-évaluation* font partie de l'évaluation formative.

Le programme de Français LII propose 3 formes d'évaluation :

- une **évaluation continue** faite en cours ou en fin de modules selon les modalités pédagogique choisies par l'enseignant
- une évaluation institutionnelle sous la forme d'un **carnet scolaire**.
- une auto évaluation au quotidien et dans le **portfolio**.

5.1 L'évaluation continue

Prévue en cours de module ou en fin de module, elle s'appuie à la fois sur l'observation, les échanges avec l'apprenant et les travaux réalisés.

Cette évaluation sera facilitée par la référence au continuum. Deux documents vierges sont proposés en annexe 2 de ce programme. Tout autre outil susceptible de remplir les mêmes fonctions peut s'y substituer, l'enseignant restant libre de ses choix pédagogiques.

5.2 L'évaluation institutionnelle : le carnet scolaire

Conformément au règlement en vigueur dans les EE, le carnet scolaire doit être rempli 2 fois par an.

Dans l'attente d'une version définitive, une nouvelle forme est proposée (annexe 2). Elle se réfère au CECRL dont elle reprend l'architecture. Cette fiche est conçue pour suivre la scolarité de l'élève.

Elle permet de valider les compétences quand l'acquisition est devenue manifeste. L'acquisition de toutes les compétences d'un même niveau n'est pas le but recherché. Il s'agit bien de mettre en évidence les progrès dans un parcours évolutif tout en réussite.

5.3 L'auto-évaluation, le portfolio

La démarche holistique choisie dans le programme de Français LII implique la pratique de l'autoévaluation. Pour être efficace, celle-ci doit se pratiquer très régulièrement, l'enfant étant invité à toute occasion et par des formes diverses à apprécier son travail avec l'enseignant et ses pairs (co-évaluation). En dehors de cette pratique quotidienne, l'utilisation d'un outil adapté à l'évaluation des compétences acquises par l'apprenant dans son parcours devient incontournable. Dès lors, l'usage du portfolio paraît tout indiqué, car c'est un outil personnel conçu pour mettre en valeur les réussites. Il est construit par l'enfant, qui le présente à ses enseignants, ses parents, des membres de sa famille ainsi qu'à ses camarades de classe et à ses amis, et devient un support de discussion et d'échanges.

Le document : 2012-08-D-13-en/fr/de. Curriculum commun des Langues II présente la définition du Portfolio Européen des Langues et de ses trois volets

Le programme de Français LII propose des idées et supports pratiques pour la constitution du portfolio (un modèle est fourni en annexe 3) :

- *une biographie langagière* : reflet des expériences et connaissances acquises relatives aux différentes langues rencontrées (voir *).
- *un dossier* : composé d'une collection de documents variés choisis par l'élève parce qu'ils reflètent ses progrès, ses réussites et ses connaissances. Cette partie peut comprendre en outre :
 - *une partie phonologique* qui permet de valider la connaissance des phonèmes et graphèmes français en rapport avec ceux connus par l'élève dans sa (ou ses) langue(s).
 - *une partie culturelle* qui peut être composée de 3 sous parties :
 - les textes et chansons connus en français,
 - les faits historiques ou d'actualité, les lieux, monuments..., les œuvres, les artistes, personnages ou écrivains connus....,
 - les éléments sociolinguistiques qui diffèrent par rapport à sa langue : la façon de se saluer, l'emploi du vouvoiement etc....
 - une liste du lexique connu peut figurer dans le dossier
- *un passeport* : fiches d'auto évaluation sur lesquelles l'enfant peut cocher ses réussites.

Le programme de Français LII propose un jeu de fiches passeports conçues en lien avec les fiches d'activités langagières thématiques. Elles permettent l'auto-évaluation par l'élève dans les différentes activités langagières pour chacun des 3 niveaux A1, A2 et B1. Ces fiches sont disponibles en annexe 3.

- fiche passeport, les enfants, leur famille et leurs amis
- fiche passeport, les enfants et leur école
- fiche passeport, les enfants et leurs loisirs
- fiche passeport, les enfants et leur bien-être
- fiche passeport, les enfants et le monde du rêve
- fiche passeport, les enfants et le monde qui les entoure

6. Annexes

6.1 Lexique

Dans l'ordre d'apparition

Processus holistique : processus qui prend en compte le développement de l'individu dans sa globalité en intégrant les aspects psychologiques, affectifs, physiques, physiologiques, sociaux et cognitifs.

Compétence : aptitude à mobiliser une série de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre les problèmes inhérents à une tâche représentative d'une famille de situations.

Compétence linguistique : compétence qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique, de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (Définition CECRL)

Compétence pragmatique : compétence qui recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (Définition. CECRL)

Compétence discursive : compétence qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents.

Elle recouvre

- la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes
- la capacité à les maîtriser
- la capacité de gérer et de structurer le discours
- la capacité à structurer ; le plan du texte (C'est la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée). (extrait de définition. CECRL)

Compétence stratégique : les stratégies sont les moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. L'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage. (Définition. CECRL)

Compétence sociolinguistique : compétence qui renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté). (Définition. CECRL)

Médiation : participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (Définition. CECRL)

Activité langagière : activité qui met en œuvre la compétence à communiquer langagièrement, dans une situation particulière qui nécessite un traitement (recevoir et/ou produire, à l'oral ou à l'écrit) en vue de réaliser une tâche.

Démarche spiralaire : démarche pédagogique où l'enseignant

- introduit le savoir nouveau en contexte, en réponse à un besoin précis pour un élève devant un obstacle (en donnant une explication brève ou en profitant de la situation pour faire construire le savoir)
- puis revient constamment en rappel sur les éléments introduits, dans différents contextes et situations, dans le but de permettre à l'élève de généraliser les principes observés et de les utiliser.

Démarche actionnelle : démarche qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Tâche en langue : action à réaliser en utilisant la langue pour parvenir à un but fixé : résoudre un problème, remplir une obligation, réaliser un projet, etc.

Approche constructiviste : approche qui s'appuie sur les théories constructivistes (Piaget, Vigotski). C'est l'apprenant qui construit son savoir en interaction avec le monde qui l'entoure, notamment dès lors qu'il est confronté à un obstacle à franchir. La tâche de l'enseignant est alors de présenter des obstacles accessibles en fonction du niveau présumé de connaissance de l'élève et de lui apporter des outils qui peuvent lui servir à la résolution. Les interactions, échanges constructifs entre pairs font partie intégrante du processus. L'élève est mis en confiance par l'enseignant ou les élèves pour résoudre le problème rencontré. Il est, dans un premier temps accompagné puis, dans un deuxième temps encouragé à agir seul. L'erreur est perçue comme un tremplin pour réussir.

Pédagogie différenciée : pédagogie qui propose des tâches et apprentissages différents et adaptés aux besoins précis de chaque élève afin de le faire progresser et de l'amener au plus près du niveau attendu. La pédagogie différenciée tient compte des acquis individuels, du rythme de l'élève et de ses stratégies.

Transition : terme utilisé dans les Ecoles européennes pour désigner la mise en œuvre d'une liaison efficace entre les années, les cycles (transmission de données, de documents, de renseignements, échanges, etc).

Observation réfléchie de la langue : ORL pratique pédagogique où l'enseignant tire parti des observations spontanées des élèves, ou de curiosités rencontrées, pour faire émerger un questionnement, des représentations, une réflexion dans le but d'introduire et de structurer des savoirs nouveaux en réponse à un besoin réel rencontré en contexte. L'ORL ne se suffit pas en soi et doit être suivie de retours structurants et de situations d'automatisation des savoirs, savoir-faire, puis d'une phase de réinvestissement hors contexte.

Gamme : liste de mots ou groupes de mots qui présentent une similitude perçue de manière intuitive par les élèves. Ces gammes permettront l'émergence de règles ou principes à généraliser (règles orthographiques, étymologie, principes syntaxiques, etc.)

Grapho-phonétique : mise en correspondance des sons entendus ou prononcés (composés de phonèmes) et du code écrit (code alphabétique et graphèmes)

Encodage : activité écrite qui consiste à produire une forme graphique des mots entendus ou prononcés en utilisant le code de la langue (code alphabétique et graphèmes)

Flexion : changement des désinences du verbe en fonction du mode, du temps ou du pronom.

Matrice : expression mémorisée (ou groupe de mots) qui présente une structure simplifiée dont on pourra faire varier les termes

Discours connecté : discours dont les phrases et propositions sont reliées par des mots de liaison ou connecteurs : connecteurs de chronologie (succession, temps), de logique ou d'enchaînement, etc.

Modalisation : ensemble de procédés qui permettent à l'énonciateur de prendre position dans son discours (adverbes, métaphores, comparaisons etc.). Ils traduisent la subjectivité de l'énonciateur (exemples : sans doute, tellement, magnifique, comme un ange, etc).

Expansions : procédés qui permettent d'agrandir le groupe du nom ou la phrase simple et donc de les complexifier.

Reprises anaphoriques : mots ou groupes de mots qui remplacent ou évoquent un terme et donc permettent d'éviter les répétitions. Exemples : il / lui / le petit garçon / Rémi/ son chat (celui de Rémi), etc.

Continuum : outil qui permet de visualiser la progression dans l'acquisition d'une compétence. Le continuum utilise des descripteurs par paliers

Co-évaluation : évaluation et autoévaluation faite avec ses pairs

6.2 Annexes

Annexe 1 : continuum, références et contenus version pdf

- Continuum
- fiche d'activités : les enfants, leur famille et leurs amis
- fiche d'activités : Les enfants et leur école
- fiche d'activités : les enfants et leurs loisirs
- fiche d'activités : les enfants et leur bien-être
- fiche d'activités : les enfants et le monde du rêve
- fiche d'activités : les enfants et le monde qui les entoure
- liste des items sélectionnés dans le CECRL
- tableau synthétique – copie des définitions du CECRL
- tableau synthétiques des 6 niveaux.

Annexe 2 : outils évolutifs pour l'enseignant version Word

- trame vierge de préparation
- continuum vierge
- outil de pilotage des progrès de la classe
- fiche transitoire carnet scolaire

Annexe 3 : Portfolio incluant un guide du maître, des propositions pour la partie biographique et des fiches passeports.

- fiche passeport, les enfants, leur famille et leurs amis
- fiche passeport, les enfants et leur école
- fiche passeport, les enfants et leurs loisirs
- fiche passeport, les enfants et leur bien-être
- fiche passeport, les enfants et le monde du rêve
- fiche passeport, les enfants et le monde qui les entoure