



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Espagnol

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

2026

Dans le cadre de la mise en œuvre des programmes de langues vivantes étrangères publié au [BOEN du 29 mai 2025](#), ce livret d'accompagnement propose des éléments d'éclairage pour le professeur et des pistes de mise en œuvre pédagogique du programme d'espagnol pour le collège. Celles-ci, de nature variée (activité, séquence, séance, projet pédagogique, etc.), ne prétendent pas couvrir l'intégralité du programme. Chaque proposition met en évidence des compétences qui figurent en préambule commun des programmes de langues vivantes étrangères et régionales et complète les exemples pour la mise en œuvre des programmes par niveau (6^e à 3^e) qui proposent des repères culturels sous forme d'objets d'études possibles.

Sommaire

4 Introduction

- 4 Les enjeux du collège
- 5 Sur l'apprentissage de l'espagnol

7 Articuler langue et culture ainsi que les activités langagières : un enjeu majeur

- 7 Articulation entre culture, compréhension de l'écrit et mise en voix

En 6^e, l'étude du conte *El Yrapurú* de Gastón Figueira (1928) permet de lier culture, compréhension écrite et expression orale. Les élèves découvrent ce récit uruguayen, analysent son vocabulaire et ses références culturelles, puis le mettent en voix pour travailler la fluidité et l'interprétation. Cet exemple montre comment produire à l'oral en s'appuyant sur un support écrit, tout en intégrant une dimension interculturelle.

9 Le projet pédagogique : exemples d'exploitation de différents axes culturels

- 9 Élaborer une séquence

Cette séquence en classe de 5^e vise à renforcer le lien entre réception (compréhension) et production, en prolongement des apprentissages initiaux. Pour clore le travail, les élèves sont invités à rédiger collectivement un court texte décrivant une photographie d'un site emblématique du Mexique et son histoire, consolidant ainsi les compétences acquises tout au long de la séquence.

- 12 Élaborer une séance en classe de 4^e

Cette séance en classe de 4^e s'articule autour du thème du voyage comme expérience transformatrice, où la rencontre avec l'autre devient un moteur d'évolution. Elle met l'accent sur la construction d'une trace écrite, que les élèves recopieront en fin d'heure dans leurs cahiers. L'activité combine compréhension de l'écrit et expression orale pour ancrer les apprentissages.

- 16 Construire une progression linguistique et culturelle

En classe de 3^e, cette séquence vise à élever les compétences des élèves vers les niveaux B1 (LVA) et A2 (LVB) en les amenant à analyser des documents, confronter des points de vue et structurer une réflexion orale. Intégrée à l'axe « 1492, l'année admirable », elle s'appuie sur une progression spiralaire : les compétences travaillées depuis la 6^e sont réactivées, approfondies et autonomisées pour aboutir à un projet final synthétisant les acquis linguistiques et culturels du collège.

- 19 Corpus documentaire

■ Introduction

■ Les enjeux du collège

Niveaux de maîtrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA (langue apprise dès le primaire ou à partir de la 6 ^e)
6 ^e	A1	A1+
5 ^e	A1+	A2
4 ^e	A1+	A2+
3 ^e	A2	B1

Les élèves entrent en classe de 6^e avec des connaissances linguistiques acquises à l'école ou dans leur environnement familial. Ces expériences forment un corpus de références (sons, lexique, structures, tournures idiomatiques) et s'enrichissent d'une familiarité avec la culture des aires linguistiques, à travers des chants, comptines, poèmes, albums ou jeux.

Selon les contextes scolaires, les élèves ont également pu recevoir dès le CP des enseignements renforcés en langues vivantes. Ceux-ci prennent des formes variées : enseignement de type EMILE ou bilingue qui associe la langue, étrangère ou régionale, à un domaine d'apprentissage de l'école primaire. Pour ne citer que quelques exemples, un projet d'école ou de circonscription peut s'appuyer sur l'EMILE pour introduire une seconde langue dès le premier degré ; un projet co-construit avec le collège de secteur peut faire la liaison entre la classe de CM2 et un parcours bilangue ; certains élèves peuvent suivre hors du temps scolaire des cours d'EILE (enseignements internationaux de langues vivantes). L'accueil en cours de langue vivante en 6^e tient compte de ces parcours variés et du bagage linguistique de chaque élève. La maîtrise de la langue de scolarisation s'y ajoute, afin de garantir à chacun une progression adaptée jusqu'en 3^e, puis une transition fluide vers le lycée. De même, en classe de 5^e, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante s'appuie sur les stratégies acquises en LVA et sur le répertoire langagier propre à chaque élève.

Les livrets d'accompagnement des programmes de langues vivantes expliquent comment les acquis linguistiques et culturels progressent de la 6^e à la 3^e. Ils insistent sur la progressivité des apprentissages, en s'appuyant sur la double articulation : celle entre langue et culture, et celle entre les différentes activités langagières. Parmi celles-ci, l'interaction et la médiation, qui sont au cœur de l'expérience du cours de langue pour les élèves – par la place qui est donnée aux échanges entre élèves et à la collaboration entre pairs – permettent à ces derniers de mutualiser leurs connaissances et d'éprouver ou de conforter ensemble leurs compétences. Ces activités langagières réciproques font le lien entre activités de réception et de production pour développer chez les élèves la capacité à porter un regard critique sur les discours, les informations et les images auxquels ils sont exposés, y compris ceux générés par des intelligences artificielles, à l'école et en dehors de l'école, et à faire bon usage des outils numériques¹.

1. « L'utilisation pédagogique en classe des IA génératives par les élèves, limitée, encadrée, expliquée et accompagnée par l'enseignant, est autorisée en classe à partir de la 4^e. », [cadre d'usage de l'intelligence artificielle en éducation](#)

À partir d'une trame commune, qui présente des pistes d'exploitation pour les quatre niveaux d'enseignement du collège en puisant dans les repères linguistiques et culturels des programmes, chaque langue fait porter l'attention sur des points spécifiques, en prenant appui sur des sources qui lui sont propres.

Par les contenus travaillés et par les valeurs portées par le cours de langue, comme la rencontre de l'altérité et l'ouverture internationale, ou encore par son approche didactique (le travail de la langue, sur la langue, dans la langue), les objectifs d'apprentissage des langues vivantes peuvent s'associer à ceux des « éducations à ». Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes contribue à la formation des élèves sur des champs transversaux (EAC, EDD, EMI², citoyenneté, notamment). Parmi toutes ces possibilités, des choix sont faits dans chaque livret, qui montrent comment ces différents objectifs, linguistiques, culturels et transversaux, peuvent converger dans le cadre d'un projet, qu'il soit propre au cours de langue ou interdisciplinaire.

Les principes sur lesquels repose l'enseignement des langues sont énoncés dans les programmes pour les classes du collège et les objectifs d'apprentissage y sont détaillés pour ce qui concerne la langue et la culture ; pour chaque langue sont proposés sur éducol des exemples d'objets d'étude qui peuvent être travaillés en classe, en lien avec les axes culturels et les activités langagières présentés dans les programmes ; l'émission *Regards sur* explicite les intentions et les nouveautés des programmes³ ; les livrets d'accompagnement donnent pour chaque langue des indications sur la mise en œuvre pédagogique des programmes.

■ Sur l'apprentissage de l'espagnol

L'espagnol est une langue vivante que les élèves découvrent très majoritairement au collège, le plus souvent en classe de 5^e, après l'anglais. Connaissant les principes qui président à l'enseignement des langues, notamment autour des activités langagières et de leur évaluation, ils enrichissent ainsi leur parcours linguistique. Langue romane au même titre que le français, le premier contact avec la langue espagnole n'en est que plus aisé. La prononciation de termes et de phonèmes nouveaux, associée à la facilité d'accès et à la formulation des premières phrases en langue cible, contribuent au plaisir que les élèves ont généralement à s'engager dans l'apprentissage de l'espagnol. Le niveau A1+ en LVB attendu en fin de 5^e n'en est que plus accessible.

Cette aisance première dans le maniement de la langue espagnole, associée à la découverte d'une vaste aire linguistique, constituent le socle d'un apprentissage progressif qui conduit l'élève vers les attendus définis par l'institution. L'exigence de la montée en compétences n'en est pas moins présente dès les premières heures de cours, par exemple autour de la juste prononciation des sons et du respect de l'accentuation (cf. infra séance en 6^e). Dans chaque document authentique sélectionné, le professeur peut identifier des phrases qui serviront de support à l'expression des élèves en classe tout au long de la séquence, et qui seront autant de repères syntaxiques et grammaticaux à faire apprendre par cœur (cf. infra séquence en 5^e). La langue du locuteur natif constitue un modèle dont l'élève décoderait la complexité au fil du temps. En articulant activités de réception et de production, l'élève est invité à s'appuyer sur le document pour enrichir sa propre langue, en situation d'expression et avec l'aide de son professeur, en déployant diverses stratégies (cf. infra séance en 4^e).

La trace écrite, élaborée selon des modalités variées et recopiée dans le cahier, permettra à l'élève au moment de la réalisation du travail personnel, de retrouver la réflexion menée collectivement en classe, et le conduira à mémoriser, comme indiqué précédemment, une langue exemplaire.

2. Éducation artistique et culturelle, au développement durable, aux médias et à l'information, à la citoyenneté et aux valeurs de la République.

3. Les exemples pour la mise en œuvre des programmes de langues vivantes au collège, ainsi que l'émission *Regard sur*, sont disponibles en ligne sur la page [Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4](#) sur éducol.

À l'échelle du cycle 4, on perçoit dès lors la nécessité de sélectionner des documents variés, culturellement et linguistiquement riches, afin d'engager l'élève à puiser dans ses connaissances pour s'exprimer et poursuivre sa progression spiralaire (cf. infra progression en 3^e). Les travaux menés à l'oral et par écrit s'articulent harmonieusement afin de développer l'autonomie de l'élève et d'enrichir son bagage linguistique et culturel ; ces deux aspects sont indissociables l'un de l'autre, et le cahier de l'élève en témoigne.

Les trois principes de progressivité, d'ambition et d'articulation qui président à l'élaboration des nouveaux programmes de langues, se trouvent ainsi illustrés dans ce livret, conçu comme un appui pour les professeurs dans la conception didactique et la mise en œuvre pédagogique de leur enseignement. Les exemples d'activités, de séances et de séquences proposés illustrent différents niveaux de guidage et de structuration possibles. Ils visent à montrer la diversité des entrées et des démarches compatibles avec le programme, sans épuiser les possibilités offertes par les axes culturels.

Articuler langue et culture ainsi que les activités langagières : un enjeu majeur

Articulation entre culture, compréhension de l'écrit et mise en voix

El Yrapurú, pájaro del Amazonas, classe de 6^e

Présentation de l'activité

Cet exemple illustre le développement attendu des compétences de production en s'appuyant sur les documents de réception, avec une entrée culturelle explicite, ici le conte *El Yrapurú, pájaro del Amazonas* de Gastón Figueira (Uruguay), *Para los niños de América* paru en 1928.

Niveau visé du CECRL

A1-A1+

Repères culturels

L'exemple proposé s'inscrit dans l'axe 4, « Imaginaire, contes et légendes » et plus précisément dans l'objet d'étude, « Les animaux héros de notre imaginaire ».

Proposition de mise en œuvre

Le contexte géographique est précisé à partir d'une carte de l'Amérique Latine sur laquelle l'on situe l'Amazonie ainsi que l'Uruguay.

En préambule, les élèves sont invités à écouter le chant de l'*Yrapurú* (également appelé *cucarachero musical*) pour apprécier sa mélodie et livrer leurs impressions à l'oral. Le professeur peut noter quelques-unes de ces impressions. Une photo de l'oiseau peut également être projetée au tableau.

Pour poursuivre, les élèves découvrent le conte lu à haute voix par l'enseignant, qui insiste sur les spécificités phonologiques de la langue espagnole. Des photos des insectes sont aimantées au tableau au fur et à mesure de leur apparition dans le récit pour en rendre explicite le sens.

El Yrapurú, pájaro del Amazonas

En la noche azul, la madre cuenta a su hijo el cuento del Yrapurú.

"El Yrapurú es un pajarito de plumas oscuras. No es bonito. Pero tan dulce, tan dulce es su cantar que, cuando lo escuchan, todos los otros pájaros sólo saben callar. Y rodean al Yrapurú. Del profundo verdor de la selva vienen a escucharlo todos los insectos: las mariposas, de alas como arco iris, las libélulas, ondulantes y finas, ejércitos de hormigas, magníficos coleópteros... Todos acuden..."

Gastón Figueira (Uruguay), *Para los niños de América*

Chacun peut prendre connaissance individuellement du texte écrit pour ensuite rendre compte oralement de la situation et de l'effet produit par le chant de l'*Yrapurú* sur les autres oiseaux et les insectes.

Pour achever ce travail de compréhension de l'écrit et d'expression orale, le professeur relit le conte à voix haute à l'ensemble de la classe. Il fait répéter certains termes pour attirer l'attention des élèves sur l'accent tonique de mots paroxytons (*salen, insectos, arco iris*), oxytons (*cantar, verdor, Yrapurú*) et proparoxytons (*libélulas, ejércitos, magníficos, coleópteros*), ainsi que sur certains phonèmes (*la jota pajarito, ejércitos, Amazonas (la ceta), dulce*). À tour de rôle, les élèves lisent un fragment du conte : leur lecture vient parfaire le travail de compréhension du texte.

L'activité suivante consiste en la création d'une courte et simple pièce de théâtre au cours de laquelle les élèves s'expriment au nom des différents animaux de la jungle amazonienne évoqués dans le conte. Ils montrent que le chant de l'oiseau est captivant et lui expriment leur émerveillement.

Pour ce faire, le professeur introduit les spécificités formelles et linguistiques de l'exclamation. Chaque élève rédige une phrase au brouillon. Une mise en commun à l'oral permet d'élaborer au tableau un texte théâtral à partir des propositions les plus pertinentes.

Lors de l'étape finale d'expression orale, le professeur peut proposer de nouveau les représentations iconographiques des animaux évoqués (la libellule, le papillon, les fourmis et les autres oiseaux) qui sont déplacées au tableau au moment où ils interviennent successivement, à l'image d'un petit théâtre de marionnettes. Un temps de répétition est ménagé afin d'amener chaque élève à prononcer correctement les phonèmes et respecter les accents toniques.

Proposition de production finale des élèves

Expression orale

Al final de su canto, el Yrapurú – de plumas oscuras— se acerca a sus amigos para saludarlos:

La mariposa (alegre): ¡Qué trino más maravilloso!

Las libélulas (elegantes y felices): ¡Qué profundo tu cantito!

Las hormigas (amontonadas): ¡Tan dulce es tu cantar!

Los otros pájaros (admirativos): Compañero, nos encanta tu canto.

L'ensemble permet un travail sur la langue à plusieurs niveaux : correction linguistique pour exprimer un type d'acte langagier avec une prosodie adaptée (ici : féliciter, complimenter), et entraînement sur la phonologie. L'élève s'approprie ainsi à la fois des tournures langagières et un patrimoine culturel qu'il découvre ou revisite.

L'exemple ci-dessus vise à rendre lisible l'articulation entre axe culturel, activités langagières et outils linguistiques ; il peut être librement adapté, simplifié ou enrichi selon les besoins de la classe.

Le projet pédagogique : exemples d'exploitation de différents axes culturels

Élaborer une séquence

« Le Mexique : partons à la découverte de ce pays fascinant ! », classe de 5^e

Niveau visé	niveau A1+
Axe du programme	Axe 6 : Le Mexique : partons à la découverte de ce pays fascinant !
Descriptif de l'axe proposé dans le programme	Le Mexique est, à bien des égards, un <i>buque insignia</i> de la langue et de la culture hispaniques. Premier pays dans le monde en termes de locuteurs hispanophones, il offre une diversité géographique, sociale et historique exceptionnelle qui fera voyager et passionnera les élèves.
Objet d'étude	Nature et patrimoine mexicains
Problématique	<i>En México, ¿cómo se entrelazan historia y naturaleza ?</i>
Notions associées	Les cultures précolombiennes – les vestiges du passé – la géographie du Mexique – la nature luxuriante d'une grande variété.
Supports et sources	cf. infra corpus documentaire

Les objectifs et le projet de la séquence

Cette séquence a pour objectif de travailler l'articulation entre les activités de réception et de production, dans la logique du travail engagé lors des premiers temps d'apprentissage de la langue, et de le prolonger par de la production écrite.

En fin de séquence, les élèves peuvent ainsi être invités à rédiger à plusieurs mains un court texte décrivant une photographie d'un site emblématique du Mexique et de son histoire, dans la continuité du travail mené lors de la séquence.

Dès le début de la première séance, les élèves sont amenés à travailler des stratégies, individuellement et collectivement, qu'ils mettent à profit pour gagner en autonomie dans le maniement de la langue et enrichir leur bagage linguistique tout au long du parcours d'apprentissage.

Ainsi, les stratégies suivantes pourront être travaillées lors de la séquence :

- s'entraîner à la compréhension audiovisuelle : s'appuyer sur les indices extralinguistiques visuels et sonores (images, musique) pour comprendre un message oral ;
- décrire les images d'une vidéo en utilisant des verbes de perception ;
- reformuler de façon simple des éléments issus de documents sonores ou visuels ;
- travailler la compréhension d'un texte :
 - s'appuyer sur les indices extralinguistiques (iconographie) et sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour identifier le thème principal du document,
 - s'appuyer sur les indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens ;
- exprimer des sentiments et des émotions à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées.

Repères culturels

L'apprentissage de la langue espagnole, à l'appui de documents authentiques riches, va de pair avec la découverte d'un pays, le Mexique, de sa géographie, de son histoire et pose les bases chez les élèves d'une culture hispanique que les années d'apprentissage de la langue ont vocation à enrichir. Les repères culturels suivants pourront ainsi être posés lors de l'étude de cette séquence :

- l'histoire du Mexique : la place des civilisations précolombiennes, en particulier les Mayas ;
- reconnaître l'origine préhispanique de certains noms propres (maya) ;
- connaître l'existence de parcs nationaux au Mexique qui préservent les sites archéologiques ainsi que la biodiversité.

Acquis linguistiques à mobiliser par les élèves tout au long de la séquence pour pouvoir réaliser le projet

Phonologie (pour un exemple de mise en œuvre, cf. supra présentation de la séance en 6^e) :

- prononciation convenable des phonèmes spécifiques de l'espagnol, des nasales et des diphtongues.

Lexique :

- lexique des paysages et des zones géographiques ;
- situer dans l'espace à l'aide d'une gamme de marqueurs plus ou moins étendue ;
- réactivation du lexique des couleurs ;
- champ lexical de l'eau et des cours d'eau.

Grammaire :

- le superlatif relatif ;
- l'absence de déterminant devant la plupart des noms de pays, régions et continents ;
- le présent de l'indicatif des verbes réguliers et irréguliers courants.

À titre d'exemple, le superlatif relatif présent dans le titre de la vidéo de compréhension de l'oral en séance 1 est identifié puis imité à l'oral dans des phrases personnelles en lien avec la vidéo (séance 1) ; puis chaque élève l'apprend par cœur. Il est réintroduit lors de l'étude du synopsis du documentaire *Cenote* et de l'extrait de la vidéo (séance 2), pour être employé de façon plus autonome dans une production orale puis écrite (séances 3 et 4).

Proposition pour la mise en œuvre de la séquence

Séance 1 – Compréhension audiovisuelle, expression orale en continu et en interaction

Les élèves commencent par situer le Mexique sur une carte en relevant ses caractéristiques géographiques (continent, pays frontaliers, océans et régions clés), puis visionnent la première minute de la vidéo *Maravillas de México, Los Lugares Más Hermosos de México en 4K* pour en extraire des éléments marquants. À partir de ces observations, ils constituent une trace écrite incluant le titre de la vidéo (à mémoriser par cœur) ainsi que des repères géographiques et culturels, afin de pouvoir localiser et décrire le Mexique de manière précise.

Séance 2 – Localisation géographique des lieux évoqués dans le texte

- Lecture de l'extrait du synopsis du documentaire *Cenote de Kaori Oda, México* à haute voix par l'enseignant(e), attention portée à la phonologie.
- Compréhension écrite, dont travail autour des champs lexicaux figurant dans le texte et expression orale.
- Compréhension audiovisuelle d'un extrait de la séquence consacrée aux cenotes du Yucatán (*Cenotes de Yucatán*) dans la vidéo touristique *Maravillas de México, Los Lugares Más Hermosos de México en 4K (58'01)* : expression orale en continu et en interaction.
- Expression écrite individuelle ou en binôme : décrire la photographie d'un cenote. Mise en commun des productions à l'oral.

Séance 3 – Compréhension écrite

- Dans un premier temps, le professeur propose une activité collective de compréhension à partir d'un des cinq courts textes issus de *National Geographic España (Chichen Itzá, Ek Balam, Tulum Cobá, Calakmul)* accompagnés de la photographie du site archéologique, afin d'introduire et de guider l'étape suivante.
- Dans un second temps, les élèves, par équipes de deux, analysent l'un des autres textes : ils rédigent une description écrite de la photographie associée et en résumant les informations clés, avant de restituer leur travail sous forme d'une présentation orale à la classe.

Bilan collectif à l'écrit : ils constituent une trace écrite à partir des productions des différents binômes.

Séance 4 – Projet final, images du Mexique

En binôme ou en trinôme, les élèves décrivent à l'écrit l'une des photographies au choix (production destinée à être affichée dans la salle de classe). Pour ce faire, ils devront réemployer les verbes de perception, le présent de l'indicatif, le lexique de la thématique et le superlatif relatif, s'appuyer sur leurs connaissances linguistiques et culturelles acquises lors de la séquence.

Évaluation

L'évaluation peut porter sur au moins deux activités langagières travaillées prioritairement lors de la séquence, à savoir la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Il s'agit ainsi de remettre l'élève en situation de recourir aux stratégies travaillées en classe (cf. supra) et de mesurer le niveau atteint en référence au CECRL, en s'assurant de la remobilisation des acquis linguistiques et culturels travaillés lors de la séquence.

Le professeur s'appuie sur le programme pour identifier les stratégies et les exemples d'actes langagiers que l'élève peut mobiliser pour comprendre ou s'exprimer, afin d'élaborer une grille d'évaluation critériée (connue des élèves en amont de l'évaluation) et jauger le niveau atteint par l'élève.

Il est également envisageable d'évaluer l'élève à l'oral en continu à partir d'une photo non étudiée lors du projet final, en intégrant des critères liés à la phonologie et en précisant dans les consignes la durée de l'intervention attendue (limitée) ainsi que la place du brouillon, afin de ne pas tomber dans l'écueil de l'écrit oralisé.

Le parcours linguistique enrichi de l'élève

La progression linguistique de l'élève repose sur sa pratique de la langue espagnole. Pour l'accompagner, le professeur sélectionne des supports à l'expression orale ou écrite, culturellement riches, authentiques, en accord avec les objectifs définis dans les programmes. Cette démarche est soutenue par l'enseignement de LCE et/ou de DNL qui permettent à l'élève de bénéficier d'un temps d'exposition supérieur à la langue espagnole, parfois dans le prolongement de l'enseignement EMILE dispensé dans le premier degré.

Au-delà de ces dispositifs, l'enseignement de l'espagnol est l'occasion de découvrir des œuvres de maîtres, de grands auteurs, etc. qui structurent la culture générale des élèves. Il est intéressant de leur proposer de présenter en langue cible à l'épreuve orale du DNB l'une des œuvres découvertes au cours de l'année de 3^e ou des années précédentes. Dans cette perspective, on pourra inviter les élèves à consigner des reproductions dans un carnet, à noter leurs impressions personnelles lors de leur découverte, en classe ou lors d'un séjour en pays hispanophone, lors d'une exposition, etc. Un tel carnet accompagnera utilement l'élève depuis les premières semaines de son apprentissage de l'espagnol jusqu'à la fin du lycée.

■ Élaborer une séance en classe de 4^e

« L'Espagne, une destination appréciée des jeunes citoyens européens », classe de 4^e

L'exemple proposé s'inscrit dans l'axe 2, « Voyages et exploration » et plus précisément dans l'objet d'étude, « L'Espagne, une destination appréciée des jeunes citoyens européens. ». La séance suit le fil conducteur du voyage comme expérience qui fait évoluer le voyageur grâce à la rencontre avec l'autre.

Problématique

¿Cómo puede una estancia Erasmus+ contribuir a transformar la vida de los jóvenes europeos?

Projet pédagogique

Raconter une expérience de voyage et formuler ses impressions personnelles.

Documents supports (Cf infra corpus documentaire)

- du 1^{er} au 2^e document, on passe d'un espagnol qui voyage en Italie et au Royaume-Uni, à une étudiante portugaise qui découvre l'Espagne, mais avec ce point commun d'un séjour Erasmus qui s'avère décisif et qui les transforme comme individus ;
- du 2^e au 3^e document, le fil conducteur se maintient pour se resserrer sur *Alcalá de Henares* et la promotion d'une université qui utilise l'aspect marquant de l'expérience étudiante à *Alcalá* comme argument de promotion pour attirer les jeunes Européens.

Le choix d'un document écrit par une étudiante portugaise s'explique par la perspective de l'objet d'étude, la perception de l'Espagne par de jeunes européens. Cette perspective peut conduire à travailler exceptionnellement sur des documents produits par un locuteur hispanophone qui ne soit pas nécessairement natif. Dans le cas qui nous intéresse, l'étudiante portugaise s'exprime dans une langue espagnole modélisante tout en apportant un regard culturel sur l'Espagne, intéressant à analyser dans le cadre du cours d'espagnol.

Articulation des activités langagières

La proposition ci-dessous met en relief l'élaboration de la trace écrite qui sera recopiée dans les cahiers par les élèves en fin d'heure. Elle repose sur un travail de compréhension de l'écrit articulé à l'expression orale.

Proposition de mise en œuvre de la compréhension écrite

À titre indicatif, la séance peut être organisée de la façon suivante :

1. reprise du contenu de la séance précédente avec une affiche comme point d'appui ;
2. lecture du texte ;
3. compréhension écrite et expression orale ;
4. élaboration de la trace écrite.

Mi experiencia Erasmus + : descubrir España

¡Hola a todos! Me llamo Bárbara Mateiro, tengo el Máster en Gestión y Planificación en Turismo de la Universidad de Aveiro, Portugal. [...] En este post os voy a hablar un poco de mi experiencia Erasmus + en España. [...]

En 2014 hice mi primer Erasmus + con la vertiente estudios en la Universidad de Alcalá. Estuve seis meses allí, una ciudad llena de encantos. Esta experiencia al inicio fue difícil ya que era la primera vez que estaba tanto tiempo lejos de mi casa, mi familia, mis amigos y mis animales. Sin embargo, fue allí donde empecé a estudiar castellano, un poco más sobre España y sus mejores destinos turísticos y a hablar con la gente, que era increíblemente simpática y paciente con los extranjeros y estudiantes. Me encantaba sentarme en uno de los bancos de la Plaza de Cervantes y mirar a la gente caminando de un lado para el otro, su energía, y su forma de estar y de ser, tan diferente de la de los portugueses. Además, me fascinaba viajar, con mis amigas Erasmus, por las cercanías de la ciudad para descubrir más sobre la cultura de la gente de las provincias de Madrid y Castilla la Mancha. [...]

Por último, quiero dejar el mensaje de que si estás leyendo esto y si tienes la oportunidad de hacer un Erasmus +, hazlo. Es una experiencia de pocos meses, pero seguramente va a cambiar tu vida.

Bárbara Mateiro

Máster en Gestión y Planificación en Turismo

Universidad de Aveiro, Portugal

Source : Bárbara Mateiro, página de Europe Direct Universidad de Salamanca, 2018

Étape 1 : activité de repérages

À l'oral, le professeur procède d'abord à une lecture à haute voix du texte, puis guide les élèves dans une analyse progressive : il leur demande de se concentrer dans un premier temps sur les cinq premières lignes, avant d'élargir leur attention à l'ensemble de l'article. Pour structurer leur compréhension, deux questions leur sont proposées, visant à identifier et repérer les informations essentielles :

- le sujet principal, à savoir Bárbara Mateiro, une étudiante portugaise qui vient de l'Université d'Aveiro et présente son expérience Erasmus. L'élève peut s'appuyer sur des mots transparents et familiers comme « *mi experiencia Erasmus+ en España* » ; « *universidad* », « *estudios* », pour comprendre le thème général du texte ;

- le type de document et les indications qui permettent de l'identifier. Les élèves peuvent dire que l'étudiante raconte son expérience (*relato, testimonio*). Ils peuvent identifier la typologie d'un support écrit pour repérer plus aisément le thème. Pour ce faire, on les incite à s'intéresser au paratexte. Les élèves peuvent également relever le terme *este post* (diffusion par internet).

Il est intéressant de les amener à identifier qu'il s'agit d'un récit à la première personne. Demander aux élèves de repérer en particulier les indices temporels et articulations logiques du discours permet d'attirer leur attention sur la structure du texte en trois paragraphes. Bárbara s'adresse à un lecteur au présent (1^{er} et 3^e paragraphes) pour lui narrer une expérience au passé (2^e paragraphe). Pour mieux saisir la structure du texte, les élèves peuvent reconnaître les formes du présent de l'indicatif au début et à la fin du texte ainsi que certaines marques verbales simples des temps du passé dans le deuxième paragraphe.

Étape 2 : compréhension écrite

Après une courte pause permettant de faire un point récapitulatif, le professeur formule deux questions de compréhension écrite plus ciblées. Il accorde ensuite aux élèves un temps de relecture et de recherche suffisant pour qu'ils repèrent les informations pertinentes dans le texte, surlignent ou annotent les mots clés, et organisent leurs réponses en lien avec les deux questions proposées :

1. Quels sont le lieu du séjour et les activités de la jeune étudiante ?
2. Quelles sont les impressions de Bárbara Mateiro sur ce séjour ?

Pendant la mise en commun, le texte est projeté au tableau. Le professeur peut souligner dans le texte les éléments mentionnés. À partir de l'expression soulignée, il incite à la reformulation (passage de la 1^{re} à la 3^e personne du singulier).

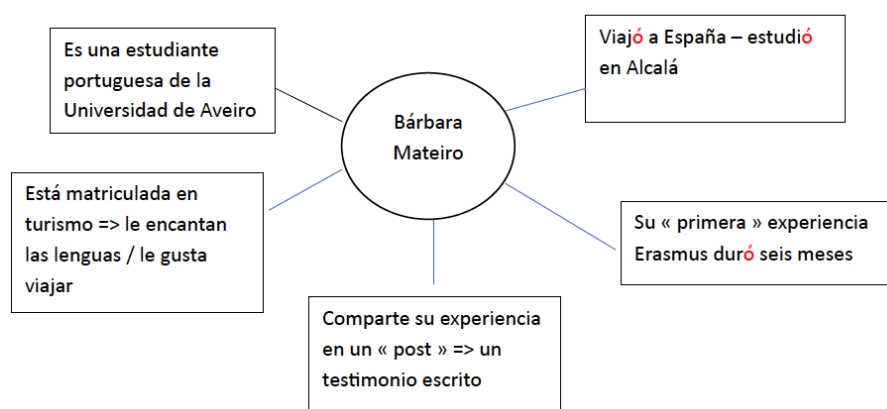
Le texte constituant un point d'appui pour l'expression, ce travail de reformulation participe à la mémorisation de structures idiomatiques et du lexique. Les informations transmises par les élèves sur la destination précise, la durée, l'année et également les activités mentionnées par Bárbara peuvent être notées au tableau sous forme de carte mentale. La carte mentale permet de visualiser et de valoriser les informations identifiées, puis sert d'aide-mémoire au moment de rédiger la trace écrite. Les élèves sont encouragés à s'appuyer sur le champ lexical des activités quotidiennes qu'ils connaissent déjà pour identifier les activités effectuées par l'étudiante et les intégrer dans des phrases personnelles. Le texte permet en outre d'enrichir le lexique lié au voyage.

Voici deux exemples de cartes mentales non exhaustives qui peuvent être réalisées avec les élèves pendant cette phase.

Exemple n° 1



Exemple n° 2



Concernant la question sur les impressions de l'étudiante, le repérage des éléments de réponse a pour but d'entraîner les élèves à distinguer, d'une part, ce qui relève de la description des faits et, d'autre part, de l'expression de l'opinion. On peut donc inciter les élèves à souligner toutes les expressions formulant une opinion ou ayant une connotation positive ou négative, que le professeur peut intégrer à un tableau en deux colonnes (*lo negativo / lo positivo*) pour mettre en évidence que l'impression est largement positive.

Voici deux exemples de tableaux qui pourraient être réalisés avec les élèves pendant cette phase.

Exemple 1

Lo positivo	Lo negativo
<ul style="list-style-type: none"> • una ciudad llena de encantos • la actitud de la gente • le encantaba la Plaza de Cervantes • los viajes • cambió su vida 	<ul style="list-style-type: none"> • difícil estar lejos de su familia

Exemple 2

Lo positivo	Lo negativo
<ul style="list-style-type: none"> • B. visitó los mejores destinos turísticos de España. Fue una experiencia importante/ enriquecedora ya que estudia turismo. • Estudió castellano y pudo* hablar con la gente. • Conoció a amigas. • Aprendió la cultura. • Observó a la gente y se dio* cuenta de lo diferente que son los españoles y los portugueses en su forma de ser. 	<p>Al inicio fue* difícil porque dejó su casa por primera vez pero luego se las ingenió sin su familia.</p>

Dans un dernier temps, à partir des indications au tableau, les élèves formulent dans des phrases personnelles, une synthèse mettant en relief la place du séjour Erasmus + dans la formation universitaire et la construction personnelle de Bárbara, ainsi que la visée promotionnelle de ce témoignage.

Enfin, accompagnés et guidés par le professeur, ils contribuent à la rédaction d'une trace écrite qui synthétise l'expérience du voyage et ses effets sur l'étudiante. La carte mentale et le tableau constituent des supports visuels et linguistiques du passage de l'oral vers l'écrit.

Les élèves peuvent :

- présenter brièvement le document et son sujet ;
- résumer l'essentiel de l'expérience (activités et impressions) en reprenant certaines expressions idiomatiques modélisantes préalablement repérées (*me encantaba, me fascinaba*) en passant de la 1^{re} à la 3^e personne du singulier.

La trace écrite intègre utilement des phrases modélisantes issues du texte qu'on fera apprendre par cœur aux élèves, par exemple : *Esta experiencia al inicio fue difícil ya que era la primera vez que estaba tanto tiempo lejos de mi casa.*

À partir de la trace écrite, le professeur peut souligner les formes verbales au passé simple ou à l'imparfait de l'indicatif pour dégager la règle de conjugaison des verbes réguliers à l'imparfait et celle du verbe *ser*. Il peut également réutiliser l'expression de la cause *ya que...* repérée dans le texte.

Mobilités, échanges et construction de la citoyenneté européenne

L'objet d'étude proposé à titre indicatif intitulé « L'Espagne, une destination appréciée des jeunes citoyens européens » permet d'aborder l'axe « Voyages et explorations » sous un angle résolument contemporain. Le document proposé, issu d'un blog rédigé en espagnol par une jeune portugaise, témoigne de tout l'intérêt linguistique et culturel d'un séjour à l'étranger (en l'occurrence en Espagne). Il est également l'occasion de faire découvrir aux élèves les programmes de mobilité en Europe au cours de la scolarité et des études, dont l'emblématique « Erasmus + » qui contribue depuis de nombreuses années à la construction de la citoyenneté européenne.

Piste de prolongements possibles

Un prolongement possible consiste à faire préparer à chaque élève quelques questions à poser à l'assistant ou à l'assistante, si l'établissement en bénéficie. Ce temps d'échange authentique, permet à l'élève de percevoir les bienfaits d'un travail de collaboration entre états et, pourquoi pas, de se projeter personnellement dans un projet alliant études supérieures, séjour dans un pays européen et langues vivantes.

■ Construire une progression linguistique et culturelle

1492, l'année « admirable » ? classe de 3^e

En classe de 3^e, les attendus du programme conduisent à une élévation progressive des exigences linguistiques, culturelles et cognitives. Les démarches proposées dans cette séquence s'inscrivent dans cette logique. Elles visent à accompagner les élèves vers le niveau B1 en LVA et A2 en LVB en les amenant à interpréter des documents, à confronter des points de vue et à structurer une réflexion personnelle à l'oral.

L'exemple proposé s'inscrit dans l'axe 6, 1492, l'année « admirable » et plus précisément dans l'objet d'étude « Un événement, deux points de vue ».

Problématique

¿Cómo refleja la representación de la llegada de Cristóbal Colón a América un punto de vista sobre este acontecimiento?

Conception de la séquence : un parcours vers le projet final

Les documents proposés sont listés dans la partie du livret intitulée « Corpus documentaire ». Au-delà du choix des documents et de leur lien avec l'axe du programme, une étude approfondie préside à leur mise en œuvre pédagogique, en classe. Une telle analyse de chacun de ces documents figure également dans le « Corpus documentaire ».

Description du projet final

Le projet final consiste en une expression orale en continu préparée en groupes. Les élèves doivent expliquer le sens de deux expressions utilisées pour désigner le 12 octobre, rencontrées dans l'article de presse travaillé au cours de la séquence, à savoir : *el día de la hispanidad* (Espagne) et *el día del descubrimiento de los dos mundos* (Chili). On donne aux élèves deux questions : *¿Qué significa la expresión? ¿Cómo y por qué esta expresión refleja un punto de vista sobre el 12 de octubre?*

Les élèves ont pour consigne de répondre à ces deux questions en échangeant entre eux, en espagnol et dans un temps volontairement limité. Ils sélectionnent au sein du travail fait en classe au cours de la séquence les éléments qui permettent d'éclairer le sens de l'expression. Il s'agit de parcourir ensemble leur cahier et leur prise de notes pour nourrir leurs pistes de réponse, mais aussi pour y puiser le lexique nécessaire à l'expression de leurs idées. Le professeur peut également leur proposer de préparer une carte mentale pour récapituler les éléments de réponse aux questions. Celle-ci constitue ainsi un point d'appui pour leur discours oral.

La classe est divisée en différents groupes. La moitié des groupes travaille sur la première expression et l'autre moitié sur la seconde. Lors du passage des différents groupes, il s'agit de confronter les lectures de l'événement qui transparaissent à travers chaque expression. Les élèves communiquent en tant que médiateurs pour transmettre à l'autre moitié de la classe le sens de l'expression et leur analyse. Lors du travail de groupe, les élèves s'appuient sur les compétences de médiation qu'ils ont acquises au fil des années, en particulier celle de lancer et organiser le travail pour réaliser une tâche commune. Ils sont ainsi amenés à exprimer leur point de vue, à manifester leur accord ou leur désaccord et à s'assurer de la compréhension de tous.

Lors de la phase d'expression orale, les élèves entraînent leur compétence à expliciter un message pour autrui en reformulant de façon claire et organisée l'essentiel de la réflexion du groupe. Ils peuvent pour cela s'appuyer sur le champ lexical de la conquête et de l'expression d'un point de vue sur le passé vus au cours de la séquence, mais aussi sur la réutilisation de connecteurs logiques et temporels simples pour structurer le discours de façon cohérente.

Dans la perspective d'une progression tout au long du collège, ce projet final cherche à développer l'autonomie des élèves et leur sens critique.

Progression spiralaire

Le projet final s'appuie sur le contenu de la séquence mais aussi sur le parcours des élèves en espagnol tout au long du collège tant du point de vue des repères culturels, des stratégies mises en œuvre que des outils linguistiques. Pour que les élèves puissent mener à bien le projet final de la séquence, leur travail s'appuie sur des compétences abordées dès les premières années d'espagnol et enrichies en classe de 3^e. Selon les principes de la progression spiralaire, les compétences introduites de manière guidée en début de parcours sont progressivement complexifiées et autonomisées en fin de cycle.

Ainsi et de façon non exhaustive.

Repères culturels –La connaissance du monde hispanophone

5 ^e	3 ^e
<ul style="list-style-type: none"> • Localisation du Mexique. • Découverte de la diversité de ses paysages et de ses reliefs. • Identification de quelques monuments préhispaniques emblématiques. • Approche culturelle de la place du maïs dans les civilisations mésoaméricaines. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localisation de l'Argentine, de la Bolivie, du Chili, du Venezuela, du Nicaragua, de l'Équateur et réactivation de la localisation du Mexique. • Mise en relation des expressions <i>las tremendas cordilleras et maíz</i> (document 4) avec les acquis culturels sur les paysages latino-américains afin d'en construire le sens. • Un ensemble de connaissances sur l'événement : l'arrivée de Christophe Colomb en Amérique latine, la rencontre et les relations inégales entre deux civilisations, la violence de la conquête espagnole, le contexte historique de la monarchie des Rois catholiques.

Stratégies mises en œuvre – Méthodologie

5 ^e	4 ^e	3 ^e
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire une image en utilisant des verbes de perception. • S'appuyer sur les indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. 	<p>Décrire une affiche et ses principaux éléments visuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et interpréter un tableau (plans, couleurs, position et attitude des protagonistes, etc.). • Situer dans l'espace des personnes et objets à l'aide de marqueurs simples. • Mettre en lien des supports variés en vue de construire du sens.

Médiation

5 ^e	4 ^e	3 ^e
<p>Prise en note d'informations brèves, de mots clés pour les communiquer.</p>		<p>Par le biais de la carte mentale, être capable de synthétiser la réflexion du groupe autour de l'expression donnée pour le projet final.</p>
<p>Expliciter une expression pour autrui : de la reformulation d'une idée principale sur un sujet familier, quotidien.</p>	<p>Hiérarchiser l'information pour la communiquer.</p>	<p>Transmettre une analyse articulée et nuancée autour de l'expression.</p>
<p>Animer un travail collectif et faciliter la coopération : travail collectif de rédaction d'une description de photo.</p>	<p>Confronter différents points de vue au sein d'un groupe.</p>	<p>S'orienter vers un travail collectif plus complexe d'analyse d'une expression à l'aune de la séquence en travaillant l'articulation entre synthèse et échange de points de vue.</p>

L'approche spiralaire⁴ permet plus largement de consolider de façon transversale les compétences de communication travaillées depuis la 6^e.

L'intelligence artificielle

L'intelligence artificielle peut être mobilisée par l'élève ou le professeur comme outil pour étayer les activités et apprentissages, par exemple dans le cadre du projet de fin de séquence. Voici des pistes pour son utilisation.

Utilisation de l'IA par l'élève

Le projet de fin de séquence nécessite de disposer d'outils linguistiques et culturels spécifiques, ce que permet le parcours de formation. La mémorisation est une condition essentielle à l'acquisition de ces connaissances. Si elle est travaillée en classe, elle se doit d'être confortée par un travail personnel de l'élève hors de la classe. Dans cette visée, l'élève en classe de 3^e peut demander à l'IA générative de lui préparer des quiz avec des réponses à choix multiple ou des questions auxquelles répondre permettant de vérifier sa bonne maîtrise du cours dans son ensemble (aspects culturels et linguistiques). Un tel travail nécessite de savoir rédiger un prompt, ce qui repose sur un savoir-faire à acquérir en amont avec l'aide des professeurs.

Utilisation de l'IA par le professeur

À l'issue de la réalisation du projet par les élèves, le professeur peut les inviter à porter un regard critique sur des productions qu'il aura fait réaliser par l'IA, en réponse à la même consigne. À l'appui de leurs connaissances et accompagnés de leur professeur, les élèves peuvent « corriger » ces productions tant sur la forme que sur le fond, interroger la justesse et la complétude des informations réunies dans ces réponses écrites, sous le regard attentif du professeur qui veille à en faire identifier les biais éventuels (culturels notamment).

■ Corpus documentaire

Séquence en classe de 5^e

- Séances 1, 2 et 3 : carte géographique pour situer le Mexique et ses régions.
- Séance 1 : vidéo touristique *Maravillas de México, Los Lugares Más Hermosos de México en 4K* : première minute de l'introduction
- Séance 2 :
 - extrait du synopsis du documentaire *Cenote de Kaori Oda, México - Japón, 2019. cenote – sinopsis - Festival Cine Madrid*;
 - vidéo touristique *Maravillas de México, Los Lugares Más Hermosos de México en 4K* – 58'01 : *Cenotes de Yucatán* (sélectionner un extrait de ce fragment).
- Séance 3 : cinq courts textes extraits du site internet National Geographic España présentant des sites archéologiques du Mexique, associés à des photographies des temples présentés :
 - Nationalgeographic.es – *Templos Mayas de México : Chichen Itzá, Ek Balam, Tulum* ;
 - Nationalgeographic.es – *Principales Templos Mayas : Cobá, Calakmul*.

4. La présentation de la progression spiralaire dans les activités d'expression orale (en continu et en interaction), d'expression et de compréhension écrites figure en annexe. S'agissant des outils linguistiques, on se référera aux programmes, fort détaillés.

Séquence en classe de 4^e

- Document 1 : affiche *¡Cuéntanos lo + de tu Erasmus + !*
- Document 2 : affiche *IES Rafael Erasmus +.*
- Document 3 : blog *Mi experiencia Erasmus +: descubrir España* de Bárbara Mateiro.
- Document 4 : vidéo promotionnelle de l'Université de Alcalá de Henares : *Vive la UAH – Vídeo promocional de la Universidad de Alcalá 2025.*

Séquence en classe de 3^e

- Document 1 : tableau de José Garnelo Alda, *Primeros homenajes en el nuevo mundo*, 1892.
- Document 2 : dessin de presse, *M.S. De Frutos*.
- Document 3 : article de presse *¿Qué países de Latinoamérica celebran el Día de la Hispanidad ?, El Confidencial*, 10/10/2024, et une carte géographique de l'Amérique Latine.
- Document 4 : texte de Pablo Neruda, *La palabra*, extrait de *Confieso que he vivido*.

Le tableau de José Garnelo y Alda (document 1) permet de partir de ce que les élèves connaissent au sujet de l'arrivée de Christophe Colomb en Amérique latine et du début de la colonisation afin de constituer une base commune de connaissances historiques essentielles sur l'événement (date, lieux, acteurs, rapports de force). Son étude s'appuie sur des compétences linguistiques de description de l'image (présenter, nommer, décrire, caractériser ; situer dans l'espace des personnes et objets à l'aide de marqueurs simples). Elle repose aussi sur des compétences d'analyse de l'image développées tout au long du collège et de façon transversale entre les enseignements (arts plastiques, langues vivantes, français, histoire) pour que les élèves saisissent la dichotomie à l'œuvre dans le tableau comme signifiante d'un rapport de domination espagnole instaurée par la conquête. Les élèves pourront remobiliser l'expression de l'opposition (*pero, en cambio*) pour rendre compte de cette dichotomie en expression orale. Le commentaire du tableau est également l'occasion d'aborder le lexique pour parler de l'année 1492 et réutiliser les temps du passé (passé simple, imparfait).

Le dessin de presse (document 2) dont la structure reprend en partie celle du tableau est destiné à réactiver les premières connaissances des élèves et le vocabulaire nouveau pour introduire la notion de point de vue explicite sur l'événement. Pour ce faire, les élèves doivent mettre en relation texte et image (c'est-à-dire mettre en lien des supports variés en vue de construire du sens) afin de comprendre l'ironie avec laquelle Christophe Colomb est représenté. Les élèves pourront formuler des hypothèses en remobilisant des marqueurs simples de l'hypothèse (*a lo mejor, quizás*) et en renforçant la maîtrise de certaines tournures hypothétiques (*es posible que, puede que*), et exprimer leurs intuitions (*me parece que, creo que*) pour interpréter le dessin. Ils pourront reconnaître un modèle de récitation de conjugaison verbale duquel ils sont familiers et déceler l'écart ironique dans lequel se loge la dimension critique. Le dessin les amène ainsi à réfléchir sur le sens polémique du terme *descubrir* pour parler de la conquête espagnole.

L'article de presse (document 3) introduit une plus grande distance par rapport au passé de la colonisation en abordant la question polémique du sens donné au 12 octobre aujourd'hui. Au cours de la séquence, les élèves travailleront la compréhension de textes écrits de genres différents (texte informatif, texte littéraire) qui nourrissent leurs connaissances et leur esprit critique au sujet de la colonisation espagnole. Ils pourront s'appuyer sur les mots porteurs de sens pour décrypter les informations clés, sur les indices paratextuels et également sur l'indice extralinguistique que constitue la carte. L'idée de renommer le jour pour exprimer le sens nouveau et critique que l'on veut donner à la colonisation émerge comme une idée forte. Les élèves apprécieront non seulement l'opposition présente dans toute la séquence entre deux visions de l'événement, mais aussi les nuances qui existent parmi les groupes partageant un point de vue critique sur la colonisation espagnole. Le document approfondit la compréhension de la portée politique des mots pour parler d'un événement historique.

Le texte de Pablo Neruda (document 4), dernier document de la séquence, constitue un temps fort I, grâce auquel les élèves pourront découvrir un point de vue littéraire plus nuancé sur la conquête espagnole. Les deux perspectives préalablement abordées (*descubrimiento/despojo*) apparaissent dans le texte littéraire pour réfléchir à la conquête en termes de pertes (richesses, violence) mais aussi de gains (la langue espagnole). Le repérage de deux champs lexicaux en lien avec la thématique de la séquence (la violence, le langage) et la compréhension de leur opposition peuvent faciliter la compréhension duale du texte. Les élèves ont l'opportunité de réinvestir leur capacité à comprendre la description, ici critique, du conquistador et de réfléchir sur la façon dont le rythme du texte et ses reprises anaphoriques renforcent l'expression d'un point de vue contrasté.

Présentation de la progression spiralaire dans les activités d'expression orale (en continu et en interaction), d'expression et de compréhension écrites

Expression orale en continu – Présenter et décrire des événements passés

5 ^e	4 ^e	3 ^e
<ul style="list-style-type: none"> Nommer et caractériser des personnes et des objets de manière succincte. Situer les personnes, les objets dans l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> Situer dans le temps grâce à la maîtrise de l'expression de la date (1492) et à quelques marqueurs temporels. S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. 	<ul style="list-style-type: none"> Maîtriser une gamme étendue de marqueurs spatiaux. Acquérir une plus large gamme de locutions temporelles. S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser.

Expression orale en interaction (lors du travail de groupe)

5 ^e	4 ^e	3 ^e
Échanger des informations sur des sujets connus dans des situations familières avec quelques faux départs et répétitions.	Échanger des informations en étant capable de réorienter la conversation en fonction d'informations souhaitées, et avec davantage d'aisance.	Échanger des informations pour parvenir à aborder une conversation dans une langue standard clairement articulée, sur un sujet familier.
Clarifier ou faire clarifier un point de vue par la répétition ou la reformulation simple.	Étayer un propos sans besoin de clarification.	Tendre vers l'explication d'une information, d'un point de vue en développant spontanément des stratégies telles l'exemple, la formulation d'idée complémentaire, l'utilisation de synonymes.

Expression écrite (rédaction des traces écrites)

A2	B1
Résumer, rendre compte de la rédaction d'un court message.	Synthétiser et hiérarchiser des éléments d'information.
Organiser et structurer le propos grâce à l'emploi de quelques connecteurs logiques	Acquérir davantage d'expressions permettant de nuancer son discours.

Compréhension écrite – Travailler la compréhension de textes écrits de genres différents

A2	B1
S'appuyer sur les mots porteurs pour comprendre les informations clés.	Affiner sa compréhension de l'articulation du texte (connecteurs, modalisateurs).
Recourir aux éléments du paratexte.	
S'appuyer sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.).	
Identifier la trame narrative d'un récit, d'un texte clairement structuré en repérant les indices spatio-temporels, les noms propres, un champ lexical familier.	Repérer plus finement des verbes d'action, des adjectifs qualificatifs et des phrases complexes.
Trouver des informations dans un texte abordant une thématique connue.	
Comprendre les points essentiels.	Repérer un champ lexical précis et déduire le sens de termes inconnus.
Mettre en lien des supports variés en vue de construire du sens, interpréter, problématiser.	
Repérer des champs lexicaux.	Mobiliser des références culturelles pour mettre en lien et interpréter les éléments présents dans les différents supports (passage d'un document à l'autre et réinvestissement des références culturelles par la mise en relation et comparaison).