

## Enseignement de l'allemand et de l'anglais aux cycles 2 et 3

### ***Recommandations à l'attention des enseignant-e-s***

(12 janvier 2026)

Ce document dresse les recommandations cantonales liées à l'enseignement de l'allemand (L2) et de l'anglais (L3) aux cycles 2 et 3. D'une part, il est lié au concept cantonal de l'enseignement des langues, qui prévoit la mise en pratique systématique de l'approche actionnelle. D'autre part, il répond au cadre cantonal concernant l'évaluation des apprentissages.

Ainsi, ce document retrace notamment :

- a. les intentions, les visées prioritaires et les attentes fondamentales du plan d'études romand (PER) pour les langues L2 et L3 (section 1) ;
- b. les lignes directrices de la conception et du déroulement d'une séquence d'enseignement en approche actionnelle (section 2) ;
- c. l'enseignement relatif au fonctionnement de la langue au profit du développement des compétences langagières (section 3) ;
- d. les recommandations cantonales quant à l'évaluation pour soutenir les apprentissages (section 4).

### **1. Introduction**

Le développement des nouveaux moyens de communication, ainsi que de la mobilité au sein de l'Europe et dans le monde, ont eu pour conséquence un questionnement fondamental sur l'apprentissage des langues. En 2001, le Conseil de l'Europe a publié le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) – Apprendre, enseigner, évaluer – (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>). Ce dernier constitue la référence en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.

Le plan d'études romand (PER) pour les langues est basé sur le CECR et reprend les descripteurs du Portfolio européen des langues (PEL) qui fixent les niveaux d'attentes dans le domaine de l'apprentissage des langues. Pour ce domaine, qui comprend le français, l'allemand et l'anglais, le PER prévoit les **quatre intentions** suivantes pour L2 et L3 :

- a. apprendre à communiquer et communiquer ;
- b. maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues ;
- c. construire des références culturelles ;
- d. développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

Les **visées prioritaires** du PER pour le domaine des langues, aux cycles 2 et 3, sont les suivantes :

1. découvrir les mécanismes de la langue et de la communication ;
2. développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues ;

3. construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) ;
4. maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.

L'apprentissage des L2 et L3 passe par le développement de différentes compétences langagières, auxquelles le CECCR ajoute une dimension concrète en s'appuyant sur l'approche actionnelle. Dans cette approche, la réalisation de tâches complexes permet aux élèves de progresser. Les quatre compétences langagières, dont il est question ci-après, sont la compréhension de l'oral (CO, L2 23, L3 23, L2 33, L3 33), la compréhension de l'écrit (CE, L2 21, L3 21, L2 31, L3 31), la production de l'oral (PO L2 24, L3 24, L2 34, L3 34) et la production de l'écrit (PE L2 22, L3 22, L2 32, L3 32).

Pour s'inscrire dans les visées et les finalités susmentionnées, le PER définit la progression des apprentissages et les attentes fondamentales dans les quatre compétences langagières susmentionnées, ainsi que dans le fonctionnement de la langue (L2 26, L3 26, L2 36, L3 36) qui vient en support des compétences langagières. **Pour rappel, les attentes fondamentales sont à atteindre au plus tard à la fin de chaque cycle.** Elles sont rappelées ci-après.

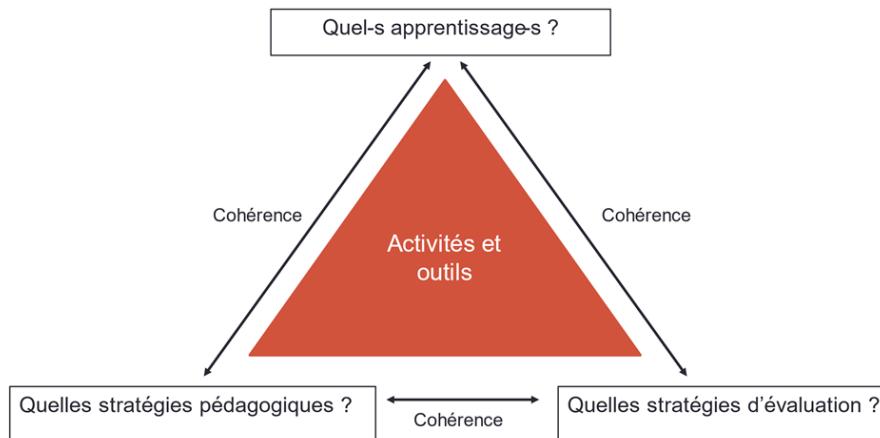
| Allemand  | 8 <sup>e</sup> attente fondamentale | 11 <sup>e</sup> attente de niveau 1 | 11 <sup>e</sup> attente de niveau 2 | 11 <sup>e</sup> attente de niveau 3 |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Compréhension de l'oral                                 | A 1.2                               | A 2.2                               | B 1.1                               | B 1.2                               |
| Compréhension de l'écrit                                | A 1.2                               | A 2.2                               | B 1.1                               | B 1.2                               |
| Production de l'oral – s'exprimer oralement en continu  | A 1.2                               | A 2.2                               | B 1.1                               | B 1.2                               |
| Production de l'oral – prendre part à une conversations | A 1.2                               | A 2.2                               | B 1.1                               | B 1.2                               |
| Production de l'écrit                                   | A 1.2                               | A 2.1                               | A 2.2                               | B 1.2                               |
| Fonctionnement de la langue                             | A 1                                 | A 1                                 | A 2                                 | B 1                                 |

| Anglais   | 8 <sup>e</sup> attente fondamentale | 11 <sup>e</sup> attente de niveau 1 | 11 <sup>e</sup> attente de niveau 2 |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Compréhension de l'oral                                 | A 1.2                               | A 2.1                               | A 2.2                               |
| Compréhension de l'écrit                                | A 1.2                               | A 2.1                               | B 1.1                               |
| Production de l'oral – s'exprimer oralement en continu  | A 1.2                               | A 2.1                               | A 2.2                               |
| Production de l'oral – prendre part à une conversations | A 1.2                               | A 2.1                               | A 2.2                               |
| Production de l'écrit                                   | A 1.2                               | A 2.1                               | A 2.2                               |
| Fonctionnement de la langue                             | A 1                                 | A 1                                 | A 2                                 |

Finalement et aussi souvent que possible, l'enseignant-e considère L 37 « enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes.

## 2. Alignement curriculaire

L'alignement curriculaire selon Anderson (2022) est illustré par le schéma ci-après<sup>1</sup>.



Dans sa mise en œuvre, il s'agit de veiller à ce que les apprentissages visés par une séquence d'enseignement soient en cohérence avec les stratégies pédagogique que l'on souhaite développer, ainsi qu'avec les stratégies d'évaluation à mettre en place.

Avant de mettre en place les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation, les apprentissages visés doivent être définis.

### 2.1. Quels apprentissages ?

Au cours des cycles 2 et 3, l'élève progresse dans chacune des quatre compétences langagières. Au moins durant les deux premières années d'apprentissage, il est important d'accorder un accent important aux compétences de compréhension et de production de l'oral. Par la suite et notamment durant le cycle 3, les quatre compétences langagières sont travaillées de manière équilibrée.

### 2.2. Quelles stratégies pédagogiques ?

La stratégie pédagogique à mettre en œuvre dans le cadre de l'enseignement des L2 et L3 est l'approche actionnelle.

#### 2.2.1. Approche actionnelle

L'approche actionnelle met l'élève au centre des processus d'apprentissage. Elle la/le place dans des situations authentiques lui permettant de mobiliser les quatre compétences langagières en vue d'accomplir une tâche complexe.

Avec cette approche, l'élève est un-e **acteur/actrice social-e** qui utilise la langue pour accomplir des tâches dans des situations réelles. L'accent est mis sur des situations de communication authentiques et sur l'utilisation de la langue comme un outil de communication plutôt que comme un simple objet d'étude.

Généralement dans le cadre de l'approche actionnelle, chaque séquence d'enseignement débute par le travail de compréhension d'une situation langagière complexe et authentique (input décrit à la section 2.1). Elle se poursuit par la réalisation de diverses activités permettant aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et de se préparer à réaliser une tâche finale

<sup>1</sup> L. W. Anderson et D : R. Krathwohl Longman (2001). « Une taxonomie pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation : une révision de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom ».

complexe (section 2.2). Les savoirs à mobiliser pour réaliser cette tâche finale sont décrits sous formes de critères connus des élèves (voire construits avec elles/eux) dès le début de séquence. La séquence d'enseignement est totalement construite en fonction de cette tâche finale. Toutefois, il convient de l'adapter en fonction du déroulement réel de la séquence.

Les apprentissages concernant le fonctionnement de la langue sont abordés à travers les thématiques traitées dans les séquences. Par exemple le vocabulaire mémorisé par l'élève est directement lié à la thématique.

### **Input**

L'input est généralement un support oral ou écrit authentique et complexe servant **d'introduction** à la thématique traitée dans le cadre de la séquence d'enseignement. Il permet l'entrée dans les activités de la séquence, l'entraînement de la compréhension globale et le développement de stratégies de lecture ou d'écoute.

Les caractéristiques de l'input sont notamment les suivantes :

- a. il s'agit d'un support oral ou écrit ;
- b. il est authentique, c'est à dire qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais il est destiné à des locuteurs natifs ;
- c. il permet d'entraîner la compréhension globale ainsi que des stratégies d'écoute et/ou de lecture ;
- d. il constitue un réservoir de vocabulaire, d'éléments syntaxiques qui favorisent la découverte de la langue de manière inductive ;
- e. il mobilise des aspects culturels.

L'input peut, par exemple, prendre la forme d'un catalogue, d'un journal ou d'un magazine, d'une carte ou d'un plan, d'un horaire ou planning, de petites annonces, d'une publicité, d'un dépliant touristique, d'un formulaire, d'une recette de cuisine, d'une bande dessinée, d'une chanson, d'un film ou d'un documentaire télévisé, d'un livre, etc.

### **Tâche finale**

Pour permettre d'évaluer la capacité des élèves à agir dans les objectifs d'apprentissage de la langue, la tâche finale est une tâche complexe. Dans ce sens, elle :

- a. est une production originale orale ou écrite ;
- b. est en lien avec la vie quotidienne des élèves ;
- c. nécessite la mise en œuvre de compétences langagières et fait appel à diverses capacités transversales ;
- d. met les élèves dans une situation de résolution qui leur permet de démontrer les compétences développées par le transfert des acquis durant la séquence.

Son but est présenté aux élèves en début de séquence d'enseignement.

Les savoirs mobilisés dans la tâche finale s'évaluent en fonction de critères transmis aux élèves avant sa réalisation. Ces critères sont directement liés aux contenus des quatre compétences langagières à développer selon le PER, voire le CECR. Au travers de ces contenus, il est par ailleurs possible d'observer le fonctionnement de la langue,

L'évaluation de la tâche finale peut être **sommative à visée certificative, ou non**. Dans tous les cas, elle doit faire l'objet d'un retour à l'élève quant aux critères d'évaluation annoncés. Chaque tâche finale doit donc être accompagnée d'une **grille d'évaluation basée** sur les critères annoncés.

### **3. Fonctionnement de la langue en support des compétences langagières**

Le fonctionnement de la langue se réfère au vocabulaire, à l'orthographe, à la phonologie, à la conjugaison et à la grammaire de la phrase.

L'apprentissage du fonctionnement de la langue s'effectue dans une perspective communicative. Cet apprentissage est contextualisé en fonction de la séquence enseignée pour venir en support au développement des quatre compétences langagières. Il n'est pas un but en soi.

#### **3.1. Apprentissage du vocabulaire**

L'enrichissement du vocabulaire permet aux élèves de s'exprimer dans des situations authentiques de communication en lien avec des thèmes familiers. Il s'agit d'un long processus. L'apprentissage du vocabulaire a lieu essentiellement en classe. Dans un premier temps le vocabulaire est présenté en contexte. Puis il est exercé et réactivé en classe, dans le cadre de nombreuses et diverses activités qui peuvent être ritualisées.

L'enseignant veille à distinguer le vocabulaire productif du vocabulaire réceptif :

- Le **vocabulaire productif** comprend l'ensemble de mots et d'expressions dont l'élève a besoin pour réaliser ses activités de production.
- Le **vocabulaire réceptif** représente les mots et expressions que l'élève connaît ou reconnaît lorsqu'il les entend ou les lit, notamment grâce à la mise en place de stratégies (reconnaitre les mots internationaux ou transparents, deviner le sens d'un mot en le déduisant du contexte, observer les images, consulter un dictionnaire, etc.). Le vocabulaire productif fait partie intégrante du vocabulaire réceptif.

Il est important d'encourager l'élève à développer, en plus, un vocabulaire personnel qui lui permettra de s'exprimer de manière plus individuelle et motivante.

Puisqu'il est essentiel de travailler le vocabulaire en contexte, toute révision décontextualisée et systématique du vocabulaire appris au cours des années précédentes est à éviter. Il est toutefois possible de le réactiver en contexte, par exemple dans le cadre de jeux ou de rituels. Les moyens d'enseignement romands (MER) étant construits de manière spirale, le vocabulaire thématique revient au cours des années et est continuellement enrichi.

Le vocabulaire proposé dans les MER constitue une base d'apprentissage qui peut être adaptée par l'enseignant-e en fonction de la tâche finale visée et des contenus abordés en classe. Les listes de vocabulaire des MER ne sont ainsi pas figées : elles peuvent être modifiées afin de mieux correspondre aux besoins des élèves et aux objectifs pédagogiques. L'enseignant-e peut y ajouter des mots essentiels pour la réalisation de la tâche finale prédefinie. Elle/il peut également en retirer certains qui sont inutiles pour la réalisation de la tâche finale, garantissant ainsi une progression cohérente et adaptée au contexte d'apprentissage.

#### **3.2. Apprentissage de la grammaire et de la syntaxe**

Selon les objectifs d'apprentissage liés au fonctionnement de la langue, le PER distingue la façon dont la grammaire et la syntaxe sont abordées au cycle 2 et au cycle 3.

**Au cycle 2**, la communication prime très largement sur la maîtrise de la grammaire et de la syntaxe. Les règles de grammaire et de syntaxe propres à la L2 ou à la L3 sont essentiellement abordées implicitement, par la pratique de la langue (compréhension, production). L'enseignant-e invite les élèves à observer et à découvrir la grammaire ainsi que la syntaxe quand l'occasion se présente ou quand un questionnement surgit.

**Au cycle 3**, l'utilisation de la grammaire et de la syntaxe gagnent progressivement en importance. Cependant, le but premier reste leur mobilisation dans des situations complexes

de communication orales et écrites de plus en plus étendues. La grammaire et la syntaxe sont toujours traitées en cohérence avec le contenu des séquences.

### **3.3. Descripteurs du CECR**

Les descripteurs illustratifs définis par le CECR et liés au fonctionnement de la langue, à l'étendue du vocabulaire ainsi qu'à l'étendue linguistique plus générale sont donnés en annexe (section 4) pour les niveaux A2 et B1. Il est essentiel de les relever.

## **4. Quelles stratégies d'évaluation ?**

L'enseignant se réfère à :

- [l'arrêté concernant le cycle 2 et l'évaluation des apprentissages de l'élèves dans les années 5 à 7 de la scolarité obligatoire](#) ;
- [le règlement de la 8<sup>e</sup> année de la scolarité obligatoire](#) ;
- [le règlement du cycle 3 et de la scolarité obligatoire](#).

L'évaluation des apprentissages se réfère uniquement au contenu du plan d'études romand (PER).

Il est important d'assurer la cohérence entre les apprentissages visés, les stratégies pédagogiques déployées pour y parvenir et l'évaluation des apprentissages. Par conséquent, l'enseignant-e planifie les séquences à enseigner et les buts visés. Ceux-ci sont annoncés aux élèves en début de séquence.

Pour attester de la progression des acquis de l'élève dans les objectifs d'apprentissage du PER, il s'agit d'évaluer comment les élèves mobilisent leurs savoirs dans le cadre de tâches complexes. Dans ce cas, les documents de référence utiles définis par l'enseignant-e sont mis à disposition des élèves pour la réalisation.

Les savoirs à mobiliser en tâches complexes sont formulés sous forme de critères connus des élèves. Il est conseillé de les définir avec eux.

L'analyse des résultats des évaluations (tant celles pour apprendre qu'à visée certificative) est commentée, afin de permettre aux élèves de prendre conscience de ce qu'elles/ils doivent encore exercer et de favoriser leur progression.

### **4.1. Évaluation pour apprendre**

L'évaluation « soutien des apprentissages » porte sur les « ressources » observées chez l'élève et celles qu'elle ou il devrait encore acquérir. Cette évaluation permet de prendre des décisions pour améliorer les apprentissages des élèves et débouche sur des actions pédagogiques.

Cette évaluation s'effectue régulièrement tout au long des années scolaires et jusqu'en fin de cycle 3.

Pour attester de la progression des acquis des élèves dans les objectifs d'apprentissage du PER L2 26, L2 36, L3 26 et L3 36 (observation fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes ...), il s'agit d'évaluer régulièrement la maîtrise par l'élève de ces savoirs isolés (exercices en tâches simples). En fonction des résultats lors de productions en tâches complexes, l'enseignant-e propose de nouveaux exercices à ses élèves.

## **4.2. Évaluation sommative à visée certificative**

À partir de la 8<sup>e</sup> année, il est demandé aux enseignant-e-s de réaliser la démarche d'évaluation sommative dont la visée est certificative. La moyenne obtenue sur la base des notes attribuées durant l'année donne lieu à une décision administrative.

Les critères d'évaluation sont directement liés à la discipline et ne concernent ni les capacités transversales, ni des aspects d'autres disciplines ou domaines (p. exemple « médias, science informatique et usages » ; formation générale).

Lors des évaluations sommatives à visées certificatives, pour encourager les élèves à la production orale ou écrite, il est essentiel de tolérer un certain nombre d'erreurs (ou d'hésitations en production de l'oral) pour l'obtention de la note maximale. Ce nombre est de la responsabilité de l'enseignant-e en fonction de son jugement professionnel.

Afin de laisser suffisamment de place à l'apprentissage, il convient de limiter les évaluations sommatives à des fins certificatives. Il est important de rappeler que même les évaluations sommatives à des fins certificatives doivent absolument se faire en contexte de communication.

## 5. Annexe : descripteurs du CEFR

Les niveaux communs de référence du CEFR sont définis dans un ensemble structuré de descripteurs illustratifs qui peuvent être téléchargés par le biais de la page web <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>. Le tableau ci-après présente les descripteurs liés au fonctionnement de la langue, ainsi qu'aux étendues du vocabulaire et linguistique pour les niveaux A1, A2 et B1.

| Niveau    | Échelle                       | Descripteur  |
|-----------|-------------------------------|--|
| <b>A1</b> | Maîtrise de l'orthographe     | Peut recopier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou des consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.  |
|           |                               | Peut orthographier son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles.  |
|           |                               | Peut utiliser une ponctuation très simple (par ex. le point, ou le point d'interrogation)  |
| <b>A2</b> | Correction grammaticale       | Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires ; le sens général de ce qu'il/elle veut dire reste cependant clair.   |
|           | Maîtrise du vocabulaire       | Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.   |
|           | Maîtrise de l'orthographe     | Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par ex. les indications pour aller quelque part.   |
|           |                               | Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire parlé.   |
|           | Étendue du vocabulaire        | Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.   |
|           |                               | Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.  |
| <b>B1</b> | Étendue linguistique générale | Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.   |
|           |                               | Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots/signes et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, les lieux, les biens, etc.  |
|           |                               | Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des pannes fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.  |
|           | Correction grammaticale       | Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.  |
|           | Maîtrise du vocabulaire       | Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ou de traiter des sujets et des situations inhabituels.   |
|           |                               | Utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s'agit de sujets familiers.   |
|           | Maîtrise de l'orthographe     | Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long.   |
|           |                               | L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont suffisamment justes pour être en général suivies facilement  |
|           | Étendue du vocabulaire        | Possède un bon vocabulaire lié à des sujets familiers et à des situations de la vie quotidienne.   |
|           |                               | Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.  |
|           | Étendue linguistique générale | Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir, et suffisamment de vocabulaire pour s'exprimer avec quelques hésitations et périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et parfois même à des difficultés de formulation. |

Le tableau ci-après présente les descripteurs liés aux différentes compétences langagières que sont la compréhension de l'oral (CO), la compréhension de l'écrit (CE1), la production de l'oral (PO) et la production de l'écrit (PE), pour les niveaux A1, A2 et B1.

| Niveau | Compétence | Descripteur  |
|--------|------------|--|
| A1     | CO         | <p>Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.</p> <p>Peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que l'information soit claire.</p>   |
|        | CE         | Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant autant de fois que nécessaire.   |
|        | PO         | Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.  |
|        | PE         | <p>Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de sa vie privée (par ex. ce qu'il/elle aime et n'aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples.</p> <p>Peut produire des expressions et des phrases simples isolées.</p>  |
| A2     | CO         | <p>Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par ex., information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que l'élocution soit claire, bien articulée et lente. (A2.1)</p> <p>Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que l'élocution soit claire et le débit lent. (A2.2)</p>   |
|        | CE         | <p>Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. (A2.1).</p> <p>Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants comportant une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. (A2.2)</p>  |
|        | PO         | Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie ou de travail, des activités quotidiennes, ce qu'il/elle aime ou non, par de courtes séries d'expressions ou de phrases faisant partie d'une liste.   |
|        | PE         | Peut produire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».  |
|        | CO         | <p>Peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard ou une variété familiale, sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts. (B1.1)</p> <p>Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que les personnes s'expriment clairement et qu'il s'agisse d'une variété familiale. (B1.2)</p> |
| B1     | CE         | Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.   |
|        | PO         | Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée sur des sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points   |
|        | PE         | Peut produire des textes suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.   |