

ÉCRIRE EN FLS ET FLSCO

FRANÇAIS

TOUS NIVEAUX

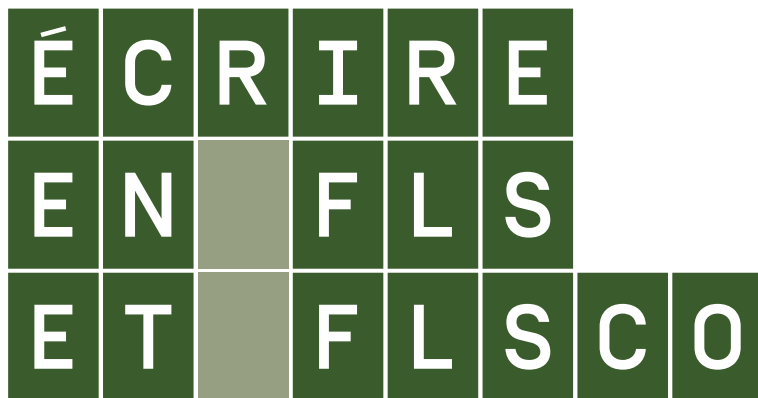
Apprendre à écrire en français aux élèves allophones

COORDONNÉ PAR
CÉLINE BEAUGRAND
BERTRAND LECOCQ



CONTENUS
COMPLÉMENTAIRES
EN LIGNE

CANOPÉ
ÉDITIONS
AGIR



FRANÇAIS
—
TOUS NIVEAUX

L'écriture en français enseignée aux élèves allophones

COORDONNATEURS

Céline Beaugrand, conseillère académique [CASNAV – Rectorat de l'académie de Lille]
Bertrand Lecocq, directeur coordonnateur académique [CASNAV – Rectorat de l'académie de Lille]

AUTEURS

Cadrage théorique

Céline Beaugrand : La didactique de l'écriture en FLSCo ; Présentation du module 2
Bertrand Lecocq : La didactique de l'écriture en FLS ; Présentation du module 1 ; Les étapes successives de l'oral à l'écrit ; Démarches 2 à 5
Stéphanie Toris, conseillère académique CASNAV Lille : Démarche 1

Séquences et documents annexes des modules 1 et 2

Céline Beaugrand
Sophie Bigot de Préameneu, conseillère académique CASNAV Lille
Marianne Bouziane, conseillère académique CASNAV Lille
Marine Delporte, conseillère académique CASNAV Lille
Virginie George, enseignante UPE2A itinérante 1^{er} degré Pas-de-Calais
Estelle Guilmet, enseignante UPE2A 2nd degré secteur Tourcoing
Marie-Adeline Héroquet, enseignante UPE2A 2nd degré secteur Douai
Florence Kolacki, enseignante UPE2A 2nd degré secteur Valenciennes
Bertrand Lecocq
Nadège Riocreux, enseignante UPE2A 2nd degré secteur Lens-Hénin-Liévin
Stéphanie Toris
Cyril Valiau, enseignant UPE2A 1^{er} degré secteur Roubaix

Référentiel-sons illustré FLS

Stéphanie Toris

Directeur de publication

Jean-Marie Panazol

Directrice de l'édition transmédia

Stéphanie Laforge

Directeur artistique

Samuel Baluret

Coordination éditoriale

Ariane Mizrahi

Chargé de suivi éditorial

Dimitri Bourrié

Mise en pages

Christophe Malric

Dimitri Bourrié

Illustrations

Carole Detrez

Frédéric Moreau

Réseau Canopé

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Descclouds

Couverture

© Réseau Canopé

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-04365-8

© Réseau Canopé, 2018

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie [20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris] constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Les coordonnateurs remercient :

- Les enseignants UPE2A de l'académie de Lille qui ont expérimenté les séquences : Catherine Krzepisz, Manuella Corbière, Lucie Debienné, Xavier Lefebvre, Alice Gillio, Anne Vannoye, Céline Leprévost, Mathilde Payen, Marie-Christine Blayac, Véronique Couvreur, Natalia Lacarrière, Jean-Philippe Ebran.
- Les enseignants-formateurs UPE2A-CASNAV de l'académie d'Amiens qui ont expérimenté les séquences : Mickaël Albert, Delphine Déchance, Stéphanie Fayard, Marilyn Himmesoete.
- Les enseignants de SVT, histoire-géographie, physique-chimie et mathématiques de l'académie de Lille pour leur relecture attentive et leurs conseils avisés : Nathalie Dezitter, Fanny Léchevin, Raphaël Petit, Laurent Tessier, Jean Valengin.
- L'équipe de Réseau Canopé pour sa précieuse collaboration : Renée-Paule Crépel, Dimitri Bourrié, Ariane Mizrahi.



Sommaire

7	Préface
9	Introduction

PARTIE 1

13	CADRAGE THÉORIQUE ENSEIGNER LA PRODUCTION D'ÉCRITS EN FLS ET FLSCO
14	La didactique de l'écriture en FLS
17	La didactique de l'écriture en FLSCO
22	Les étapes successives de l'oral à l'écrit
26	Les démarches

PARTIE 2

47	MODULE 1 ÉCRIRE EN FLS
48	Introduction
49	Tableau d'organisation des contenus
50	Tableau synthétique des contenus grammaticaux
51	Les séquences
52	Les aides à la différenciation

55	L'INDIVIDU
56	Se présenter
59	Présenter quelqu'un
62	Gouts, loisirs, préférences, sentiments
64	La famille

67	LE QUOTIDIEN
68	École, collège, lycée
71	Emploi du temps, disciplines, matériel scolaire
74	La maison

77	LE CORPS
78	La santé, les parties du corps
81	L'alimentation
85	Les sports
88	Les vêtements et accessoires

91	L'ENVIRONNEMENT
92	La ville
96	Les commerces
99	Voyages, pays, paysages
102	Nature, animaux

105	LE TEMPS
106	Date, calendrier, chronologie
109	Mois et saisons, météo
112	Les âges de la vie

115	LES MÉDIAS
116	L'ordinateur
119	L'actualité

PARTIE 3

123	MODULE 2
	ÉCRIRE EN FLSCO
124	Justification des choix didactiques et pédagogiques
125	Méthodologie
126	Organisation des contenus

129	DÉCRIRE
130	Décrire une construction géométrique
132	Rédiger un portrait
135	Décrire un monument
138	Décrire un paysage
141	Décrire une œuvre d'art
143	Décrire un phénomène naturel

147 RELATER, NARRER

- 148 Rédiger un programme de construction
- 150 Rendre compte d'un phénomène naturel cyclique
- 152 Relater la réalisation d'une expérience
- 155 Présenter des événements de manière chronologique
- 158 Rédiger la biographie d'un personnage historique
- 160 Rédiger un conte

163 EXPLIQUER, ARGUMENTER

- 164 Expliquer le fonctionnement d'un objet technique
- 167 Expliquer un schéma fonctionnel
- 170 Rédiger un message de prévention
- 172 Expliquer une légende
- 175 Expliquer un relevé de données
- 178 Rédiger un argumentaire

181 Médiagraphie

184 **CONTENUS COMPLÉMENTAIRES**
EN LIGNE

Accédez aux contenus en ligne
en suivant les étapes présentées
en fin d'ouvrage

Préface

Peut-on parler de progrès en matière d'enseignement des langues ? La proposition serait audacieuse tant le concept de progrès est complexe, voire flou. Quels paramètres prendre en considération ? Sur la base de quels résultats se fonder tant les objectifs d'une période à une autre sont variés, tant le profil des publics diffère ? En revanche, il est permis de constater l'existence de moments de ruptures dans les démarches d'apprentissage adoptées et l'on sait qu'un des moments forts de cette « rupture », dans l'enseignement scolaire des langues, se traduit par le passage d'un enseignement fondé sur l'acquisition du vocabulaire et des formes syntaxiques de base, sous la forme de textes à lire et à traduire, à un enseignement fondé sur la capacité à communiquer.

Dans la première démarche, la langue servait à représenter un autre monde, celui dans lequel la langue que l'on souhaitait acquérir était en usage, l'anglais ou l'allemand par exemple, et certains se souviennent peut-être encore, souvenirs d'élèves des lycées d'autrefois, de collections telles que celles de Carpentier et Fialip pour l'anglais ou de Bodevin et Isler pour l'allemand, qui furent en usage pendant de très nombreuses années. Dans cette perspective là, une langue servait à « parler de » quelque chose, et de nombreuses listes de mots étaient ainsi proposées aux élèves, classées par thèmes et mise en textes. Mais on voulut bien convenir un jour, sous l'influence certainement de l'apprentissage des langues aux adultes, qu'une langue servait aussi à communiquer, c'est à dire à « parler à » quelqu'un. La fonction communicative s'imposait au détriment d'une fonction référentielle dont l'excès dans l'usage avait eu pour effet de figer l'apprentissage de la langue et de rendre les élèves incapables de prendre place dans un échange oral en face à face avec un locuteur de cette langue. Parler à quelqu'un, c'était ainsi travailler sur la dimension énonciative de l'échange, sur la prise en compte du locuteur, mais aussi sur les conventions qui présidaient à cet échange fondamentalement oral. Mais à s'inscrire dans une approche résolument communicative des apprentissages, on finissait par perdre vue le fait que si l'on parle bien « à » quelqu'un, on doit aussi lui parler « de » quelque chose. Ce qui eut pour effet de placer au second rang des préoccupations tout ce qui se rapportait à l'apprentissage du vocabulaire, abordé alors de façon occasionnelle, sans fil directeur véritable, comme si l'acquisition d'une compétence lexicale constituait le solde d'un apprentissage dans lequel la maîtrise de l'interaction occupait le premier rang.

Bien évidemment, le caractère cursif de cette présentation conduit à un certain nombre de simplifications qui ne rendent pas pleinement compte du caractère beaucoup moins abrupt des contrastes ainsi dépeints. Les apprentissages scolaires sont l'objet de transformations lentes plus que de ruptures véritables. Mais cette difficulté à donner sa place au vocabulaire, à en organiser un apprentissage raisonné, est bien présente. Il suffit à cet égard de relire le texte de présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL] pour ressentir la difficulté des auteurs à donner place à

une thématique dont l'actualisation en langue serait le vocabulaire. Or tout le monde sait bien que, dans le système éducatif français, la compétence lexicale joue un rôle particulièrement important. Il suffit de considérer le vocabulaire des manuels, de l'école primaire ou des collèges, pour mesurer la difficulté des apprentissages pour un élève allophone nouvellement arrivé (EANA), voire pour un élève francophone natif. Non seulement ce dernier doit prendre place dans un univers d'échanges dont la configuration culturelle est souvent fort éloignée de son univers premier, celui des rituels d'apprentissage en œuvre dans une classe à la française, mais en même temps, comme élève, dans l'acquisition de connaissances, dans la gestion de l'univers de vie qui est le sien, il doit faire face à un flux lexical particulièrement abondant. Une langue sert en effet à représenter le monde dans lequel on prend place, dans une expérience, empirique d'abord, singulière, fortement subjective, pour ensuite s'inscrire dans un traitement plus conceptualisé, plus distancié, plus réflexif, celui privilégié par l'école dans l'acquisition des savoirs. Langage verbal et langages scientifiques interagissent de la sorte pour élaborer un nouvel univers de connaissance.

Il convient donc de saluer l'effort de Bertrand Lecocq et de son équipe, pour avoir affronté la question d'un apprentissage organisé du vocabulaire comme l'une des composantes essentielles d'un apprentissage du français langue seconde et langue de scolarisation à destination des EANA. Effort d'autant plus méritoire que la mise en place d'une compétence lexicale est associée ici à un travail d'écriture. Les thèmes retenus le sont sur la base d'un élargissement progressif de l'expérience de vie et de connaissances des élèves et se réalisent dans des activités d'écriture différenciées qui vont donner aux EANA la possibilité d'associer enrichissement lexical et savoir-faire scriptural, domaine de compétence qui, on le sait bien, est pour tous les élèves source de difficulté. Œuvre de praticiens éclairés, ce travail prend en considération l'espace d'action des enseignants, leurs modes d'intervention pédagogiques, les encourageant de la sorte à aller plus loin dans des domaines d'apprentissage, complexes, mais essentiels pour la réussite des élèves.

Gérard Vigner
IA-IPR honoraire de lettres

Introduction

Le présent ouvrage *Écrire en français langue seconde (FLS) et français langue de scolarisation (FLSco)* est destiné à tous les professeurs accueillant des élèves allophones au sein de dispositifs d'accompagnement et de soutien linguistique, qu'ils soient scolarisés en France ou dans un établissement français à l'étranger (AEFE)¹.

Il est l'aboutissement d'un travail de réflexion initié par un groupe d'enseignants exerçant en UPE2A² premier et second degrés dans l'académie de Lille, sous la coordination de Sophie Bigot de Préameneu, conseillère académique, et Bertrand Lecocq, directeur coordonnateur académique du CASNAV. Ce groupe de travail s'est réuni de septembre 2013 à juin 2016 afin de définir le cadre théorique, la méthodologie, les objectifs et les contenus qui ont servi de socle à la construction de l'outil par les auteurs de septembre 2016 à décembre 2017.

Écrire en FLS et FLSco est constitué d'une première partie théorique et de deux modules permettant de répondre aux besoins des enseignants accueillant des élèves allophones de tous niveaux en production écrite :

- Module 1 [FLS] : élèves scolarisés en cycle 3 ou 4 de niveau A1.1, A1 ou A1+ / A2 ;
- Module 2 [FLSco] : élèves scolarisés en cycle 3 ou 4 de niveau A1+ / A2 vers B1.

La première partie propose aux enseignants une approche didactique de l'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLS-FLSco :

- un cadrage théorique ;
- une carte mentale de présentation et trois tableaux récapitulatifs décrivant les étapes successives de l'oral à l'écrit selon les quatre premiers niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL] [A1.1, A1, A2, B1] ;
- pour chacune des cinq étapes successives de l'oral à l'écrit, une démarche détaillée [éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSco, pratiques pédagogiques, médiagraphie].

Le module 1 s'inscrit dans le champ du français langue seconde [FLS], qui désigne dans cet ouvrage le français de la communication quotidienne et scolaire :

- La démarche choisie renvoie au modèle didactique d'enseignement / apprentissage de la production écrite en français langue maternelle [FLM] et en français langue étrangère [FLE], transposé au contexte spécifique du FLS : une approche actionnelle, un ancrage dans la langue orale, des activités différenciées sur trois niveaux [A1.1, A1, A1+ / A2] prenant en compte l'hétérogénéité des élèves, une perspective plurilingue et interculturelle [cf. Cadrage théorique, page 13].

¹ AEFE : Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

² UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

- Il s'adresse aux élèves allophones ayant acquis les premières compétences lexico-syntaxiques de la langue orale et capables de lire un mot, une phrase simple ou un texte simple dans des situations de communication courante.
- Il constitue une première étape indispensable à l'entrée dans l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLSco).

Le module 2 s'inscrit dans le champ du français langue de scolarisation (FLSco), la langue de l'enseignement et de l'apprentissage dans toutes les matières enseignées (cf. Cadrage théorique, page 13) :

- La démarche adoptée s'inscrit résolument dans une approche éclectique pluriméthodologique qui emprunte à la didactique des langues mais aussi à la didactique des disciplines en sciences de l'éducation.
- Il s'adresse aux élèves allophones ayant acquis un niveau A1+ / A2 en production orale et écrite. Pour des élèves de niveau inférieur, le module 1 constitue une première étape indispensable.
- Il prend appui sur les différentes disciplines enseignées aux cycles 3 et 4 et sur le nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Chaque module propose :

- des séquences-types pouvant servir de modélisation à la construction de nouvelles séquences (20 séquences pour le module 1 et 18 séquences pour le module 2) ;
- une fiche de préparation détaillée pour chaque séquence ;
- des supports et documents déclencheurs ;
- des activités préparatoires et des aides ;
- des activités de production écrite pour les élèves ;
- des documents complémentaires et des pistes de prolongement.

Écrire en FLS et FLSCO a été expérimenté par des enseignants en UPE2A premier et second degré de la région académique Hauts-de-France (académies de Lille et d'Amiens). L'expérimentation a permis d'optimiser les contenus et activités, et a révélé l'intérêt de cet outil dans le cadre d'une utilisation plus large.

Écrire en FLS et FLSCO peut aussi être utilisé pour tout élève francophone de 8 à 18 ans en difficulté à l'écrit dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires, de l'accompagnement personnalisé ou des dispositifs pour élèves en difficulté d'apprentissage (SEGPA, ULIS, dispositif relais, parcours MLDS, etc.). Le choix du français de la communication quotidienne et scolaire comme support à l'entrée dans l'écrit permettra à ces élèves de s'appuyer sur un lexique et des structures syntaxiques adaptés à leur degré de maîtrise de la langue orale, et les aidera à surmonter les différents obstacles pouvant freiner cet apprentissage.

C

A

D

R

T

H

É

O

Cadrage théorique Enseigner la production d'écrits en FLS et FLSco

PARTIE 1

La didactique de l'écriture en FLS

ÉCRIRE EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (FLM)

La production écrite est une conduite cognitive complexe qui appelle des opérations de nature pragmatique, sémantique et textuelle :

- Selon Michel Fayol, la production écrite mobilise deux types de connaissances : « Les connaissances sur le contenu évoqué (le thème du texte) et les connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. »
- Quand l'élève produit un texte, il effectue une série d'opérations mentales complexes. Il doit mobiliser ses idées, les organiser dans un énoncé, segmenter l'énoncé en mots écrits, orthographier ou dans un premier temps transcrire, être capable de relire sa production pour enfin corriger et réécrire... Aux opérations de bas niveau (mise en mots), s'ajoutent ainsi des opérations de haut niveau liées à la construction du sens (mise en texte). Le processus d'écriture a fait l'objet de nombreuses recherches en psycholinguistique et en didactique qui reprennent généralement les trois mêmes composantes (la planification, la mise en texte et la révision), issues du modèle de Hayes & Flower (1980).
- Contrairement à l'oral, où les interactions entre locuteurs clairement identifiés facilitent la compréhension et permettent d'ajuster les messages au contexte de communication, en production écrite se pose la question du lecteur inconnu qui est beaucoup plus difficile à gérer pour le scripteur. Il s'agit d'être capable de sortir de son propre point de vue pour appréhender celui d'un locuteur absent, et cette compétence ne s'acquiert progressivement qu'entre 10 et 17 ans (Gérard Vigner, 2009).
- Enfin, l'écriture des mots est particulièrement difficile à mettre en œuvre chez les apprenants débutants en raison de la très grande opacité du système orthographique du français. Si le décodage

(correspondances graphèmes/phonèmes) est relativement stable, l'encodage s'avère beaucoup plus complexe car les correspondances phonèmes/graphèmes sont très irrégulières (36 phonèmes renvoient à environ 130 graphèmes différents).

Le français est donc beaucoup plus difficile à écrire qu'à lire, et les scripteurs novices ont tendance à focaliser leur attention sur les opérations de bas niveau au détriment des opérations de haut niveau. Un enseignement efficace de l'écriture doit ainsi mettre en œuvre des stratégies susceptibles d'alléger le coût cognitif des activités de mise en mots afin que les élèves puissent se concentrer davantage sur la planification, la mise en texte et la révision.

Malgré cette complexité, ou peut-être grâce à elle, la production d'écrits apporte dès l'entrée en littérature des bénéfices considérables sur le plan des apprentissages. Selon Jacques Fijalkow (2003), les activités précoces d'écriture doivent être privilégiées, en articulation avec l'apprentissage de la lecture qu'elles permettent de renforcer. Grâce à sa « caractéristique fondamentalement active », l'écriture aide les apprenants à mieux comprendre le fonctionnement de l'écrit et ses relations avec la langue orale (principe alphabétique, correspondances grapho-phonologiques).

L'enseignement de l'écriture est primordial durant toute la scolarité, non seulement parce qu'une bonne maîtrise de la langue écrite est indispensable pour la réussite des élèves, mais aussi parce que l'écrit constitue l'outil scolaire d'apprentissage par excellence (Goody et Lahire), seul capable de consolider durablement la mémorisation des formes linguistiques et des savoirs disciplinaires³.

³ Cf. Démarche 3 : l'écriture autonome – le journal des apprentissages, page 35.

ÉCRIRE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS)

En FLS comme en FLM, lecture et écriture doivent être considérées comme deux aspects complémentaires de l'accès à l'écrit, en articulation avec l'oral (Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002). Néanmoins, l'entrée en littéracie s'avère encore plus complexe pour les élèves allophones en raison de facteurs culturels, scolaires et linguistiques qui influent sur l'apprentissage de la langue écrite à des degrés variables selon le profil de chacun : le degré d'acculturation à l'écrit, les langues d'origine et le niveau de maîtrise de la langue française à l'oral.

ACCULTURATION À L'ÉCRIT : UN PRÉALABLE À L'ENTRÉE DANS LES APPRENTISSAGES

Étroitement lié au niveau de maîtrise de la lecture-écriture en langue de scolarisation antérieure mais aussi au pays ou à la culture d'origine, le degré d'acculturation à l'écrit à l'arrivée en France constitue le facteur qui aura la plus grande incidence sur la rapidité et la réussite de l'inclusion dans le système scolaire français.

Depuis quelques années, de plus en plus d'élèves allophones nouvellement arrivés intègrent l'école ou le collège en cycle 3 ou 4 sans savoir lire ni écrire, et parfois sans disposer des prérequis culturels et linguistiques indispensables à l'entrée dans la langue écrite. C'est notamment le cas des élèves non ou très peu scolarisés antérieurement (NSA) qui n'ont pas eu la chance de pouvoir suivre une scolarité régulière dans leur pays d'origine, mais aussi des enfants issus de familles dont la culture orale est prédominante (familles itinérantes et de voyageurs) ou dans une moindre mesure provenant de pays dont les langues vernaculaires ne sont pas écrites (arabes dialectaux, langues africaines, etc.).

L'inclusion de ces enfants et adolescents en classe ordinaire est particulièrement délicate en raison du décalage culturel, linguistique et scolaire, notamment lorsque les conditions de vie en France entraînent un absentéisme important (familles sans ressources vivant en habitat précaire, jeunes mineurs isolés en attente d'hébergement, etc.).

Tandis que les élèves scolarisés antérieurement, lecteurs-scripteurs en langue de scolarisation antérieure, peuvent transférer un certain nombre de compétences en FLS, les élèves NSA doivent se familiariser avec l'univers de l'école et celui de la langue écrite afin de pouvoir engager un processus initial d'apprentissage de la lecture-écriture en français.

Cette acculturation sera facilitée par la mise en œuvre de démarches pédagogiques permettant à l'élève de découvrir la culture scolaire, puis celle de l'écrit avec les usages, les lieux, les objets et le vocabulaire qui la constituent. L'élève doit comprendre que la langue écrite est universelle, en saisir les pratiques et les finalités, et s'inscrire dans un projet de lecteur-scripteur (Jacques Bernardin, 1997 ; Gérard Chauveau, 2007).

LANGUES D'ORIGINE ET LANGUE FRANÇAISE : UNE APPROCHE COMPARATIVE

La prise en considération de la diversité linguistique et culturelle représente un des enjeux majeurs pour une éducation inclusive et équitable. Malgré de nombreux questionnements et une appropriation difficile par les enseignants, les avancées sont bien réelles depuis quelques années grâce aux travaux du Conseil de l'Europe qui ont permis l'émergence de propositions d'activités d'enseignement/apprentissage rassemblées sous la désignation d'approches plurielles (Jean-Claude Beacco, Michel Candelier, Daniel Coste, Véronique Castelotti, etc.)⁴. Parmi celles-ci, l'intercompréhension entre les langues représente une entrée pertinente en didactique de la production d'écrits.

Écrire en FLS ne peut être assimilé à la simple conversion dans un code graphique différent de compétences acquises en langue d'origine, il s'agit d'une activité bilingue car les deux langues sont sollicitées dans le traitement des données (Gérard Vigner). Les caractéristiques graphiques, phonologiques et grammaticales de la langue de scolarisation antérieure, mais aussi son degré de maîtrise à l'écrit, ont des incidences importantes sur l'apprentissage de la langue française.

La proximité linguistique du français peut constituer un contexte facilitant pour certains élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) car elle favorise les transferts d'une langue à l'autre. Les apprenants de langue latine y trouveront des supports lexicaux, syntaxiques et phonologiques proches du français, notamment en langue écrite. Dans une langue à caractères non latins, l'élève ne peut transférer directement les compétences acquises en langue d'origine sans un apprentissage préalable des correspondances grapho-phonologiques du français.

⁴ Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), Conseil de l'Europe, 2004 ; Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Conseil de l'Europe, 2015.

En FLS, il s'avère très utile de connaître les propriétés phonologiques et grammaticales des langues d'origine dans une approche comparative par rapport au français, afin de pouvoir anticiper les difficultés propres à chaque type de locuteurs. Gérard Vigner conseille aux enseignants de s'intéresser aux caractéristiques principales de quelques grandes familles de langues (isolantes, flexionnelles, agglutinantes). Le site « Projet Langues et grammaires en (Ile-de-) France », conçu par des linguistes, didacticiens et professionnels de l'Éducation nationale, met à disposition une trentaine de « fiches-langues » qui proposent pour chaque langue d'origine une description contrastive par rapport au français⁵.

PARLER POUR ÉCRIRE

Les EANA doivent assimiler un minimum d'éléments linguistiques de la langue orale (lexique et structures syntaxiques de base) pour entrer dans la langue écrite, contrairement aux élèves natifs qui les ont déjà intériorisés (Gérard Vigner). L'entrée en littéracie en FLS est néanmoins impossible sans une maîtrise approfondie de l'oral dans la mesure où certaines compétences acquises en langue(s) d'origine sont transférables en français (Martine Abdallah-Pretceille, 1982; Jean-Charles Rafoni, 2007).

De même que pour la lecture, un élève allophone mobilise toute son attention sur les aspects linguistiques de l'écriture au détriment des opérations de haut niveau. Il se concentre sur la recherche du vocabulaire, l'ordre des mots, la syntaxe et l'orthographe, en négligeant la planification, la mise en texte et la révision. Afin de pouvoir alléger cette surcharge cognitive, il est essentiel de travailler préalablement à l'oral les formes langagières qu'il n'a pas encore assimilées, notamment le lexique et la syntaxe.

L'enseignement de l'écriture en FLS doit donc être associé à un enseignement à la fois implicite et explicite de la langue orale⁶.

LIRE POUR ÉCRIRE

Production et compréhension sont indissociables, à l'oral comme à l'écrit. La compréhension de textes est un processus complexe qui nécessite un traitement à différents niveaux : lexique, morphologie, syntaxe de la phrase, relations entre les phrases (connecteurs et ponctuation), éléments de cohésion textuelle (anaphores et substituts), inférences éventuelles...

En FLS, il est nécessaire de renforcer l'intériorisation des formes langagières à l'oral par un travail de compréhension permettant aux élèves de se familiariser

avec les formes de l'écrit dans la phrase et dans le texte. La lecture et/ou l'étude d'écrits modélisants en préalable aux activités d'écriture constituent des aides efficaces à la planification et à la mise en texte⁷. Pour les élèves apprentis lecteurs, il convient de travailler en amont la fluence de lecture, notamment par des activités d'entraînement à l'identification directe des mots (sans recours au déchiffrement) et à la vitesse de lecture qui favorisent l'accès à la compréhension.

ÉCRIRE POUR MIEUX LIRE ET PARLER

Plus encore qu'en FLM avec les élèves natifs, l'enseignement de l'écriture est fondamental en FLS car il permet de consolider et systématiser la langue orale et écrite, en compréhension et en production.

Pour les élèves non-lecteurs ou apprentis lecteurs en langue d'origine, l'apprentissage de l'écriture conjointement à celui de la lecture permet :

- l'acquisition de la conscience phonologique et du principe alphabétique;
- l'acquisition de la conscience lexicale et grammaticale (comprendre que la chaîne écrite est segmentée en mots).

Pour les élèves allophones lecteurs en langue d'origine, la production d'écrits permet :

- l'assimilation des correspondances grapho-phonologiques (en particulier pour les langues à caractères non-latins);
- la mémorisation de la forme écrite des mots et la construction du lexique mental permettant de passer du déchiffrement à l'identification directe;
- l'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale;
- la mémorisation de la morpho-syntaxe et des marques linguistiques textuelles;
- l'assimilation implicite du fonctionnement de la langue écrite.

En préalable à l'écriture de mots et de phrases, les élèves allophones non-lecteurs en langue d'origine ou lecteurs dans une langue à caractères non-latins devront néanmoins acquérir quelques compétences fondamentales :

- le sens de l'écriture et de la lecture en français;
- l'apprentissage de l'alphabet;
- le graphisme et l'apprentissage de l'écriture des lettres.

Ce qui précède illustre combien il est nécessaire d'adapter l'enseignement / apprentissage de la langue écrite en FLS au profil des EANA en fonction de trois paramètres essentiels : le niveau à l'écrit en

⁵ Cf. Démarche 3 : l'écriture autonome – médiagraphie, page 37.

⁶ Cf. Démarche 1 : de l'oral à l'écrit, page 26.

⁷ Cf. Démarche 3 : l'écriture autonome, page 32.

langue de scolarisation antérieure, le type de langue d'origine (alphabet latin ou non), et le niveau à l'oral en français. Grâce à l'évaluation diagnostique, les enseignants pourront différencier les activités et proposer à chaque élève allophone des tâches qui lui sont accessibles dans des situations d'apprentissage qui visent sa zone proximale de développement, c'est-à-dire la distance qui sépare ce qu'il peut effectuer seul et ce qu'il peut effectuer uniquement avec l'aide de l'adulte (étayage) ou en collaboration avec des pairs (tutorat) : « Ce que l'enfant sait faire

aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. » (Vygotski) Il s'agit de travailler l'oral avant l'écrit, d'adapter les situations au profil des élèves, de renforcer l'étayage et les aides en cours d'écriture avec des outils adaptés, sans oublier de réinvestir les compétences linguistiques et culturelles des élèves à travers des approches plurielles telles que l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la pédagogie interculturelle.

La didactique de l'écriture en FLSCO

LE FLSCO : UNE PROBLÉMATIQUE COMMUNE AUX ALLOPHONES ET AUX NATIFS

Initiée à la fin des années 1980 pour répondre à la problématique de la scolarisation en FLS dans les anciennes colonies françaises en Afrique (Vigner, 1989), la notion de FLSCO (français langue de scolarisation) s'est progressivement élargie aux différentes situations en contexte scolaire, en France et à l'étranger, pour lesquelles le français est langue d'enseignement/apprentissage : élèves allophones scolarisés en France, élèves en établissements français à l'étranger, élèves en cursus bilingue suivant une partie des enseignements en français (DNL), etc. Dans tous ces cas, le français est à la fois objet d'enseignement (la discipline français) et vecteur des apprentissages dans toutes les disciplines, sa maîtrise conditionnant la réussite scolaire et non plus seulement l'intégration sociale comme en FLS. Pour Michèle Verdelhan-Bourgade (2002), ce qui compte ce n'est donc pas tant l'aspect sociolinguistique que la fonction de scolarisation qui s'apparente à la langue, « fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde ». La maîtrise de la langue de l'école se pose en effet également de manière aiguë depuis plusieurs décennies pour les élèves « ordinaires » francophones. Depuis la massification du système

éducatif et la mise en œuvre du collège unique dans les années 1970, l'institution se trouve confrontée à des élèves qui ne parviennent pas à réussir leur scolarité faute d'en maîtriser les codes et les langages. Pour répondre à cette situation, la question de la « maîtrise des langages » a été mise en avant dès les années 1980 dans l'Éducation nationale et ne cesse depuis de prendre une part croissante dans les instructions officielles qui se succèdent. Les derniers programmes de 2015 mettent ainsi en exergue la dimension linguistique à l'œuvre dans les différentes disciplines en lien avec le Socle commun de connaissances de compétences et de culture⁸ qui fait de la maîtrise des « langages pour penser et communiquer » son premier domaine. La problématique de la langue de scolarisation constitue donc un champ de réflexion commun aux natifs et aux allophones qui se développe de manière significative dans le champ de la recherche et qui est de mieux en mieux identifié sur le plan institutionnel. Les dernières circulaires ministérielles sur la scolarisation des EANA⁹ soulignent ainsi l'importance du FLSCO en UPE2A¹⁰ et préconisent un « enseignement du français comme discipline et comme langue instrumentale des autres

⁸ education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

⁹ Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 puis circulaire n° 2010-141 du 2 octobre 2012.

¹⁰ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

disciplines ». Cet intérêt accru se manifeste également sur le plan éditorial avec la création en 2012 de la collection « Cap sur le français de scolarisation » par le Scéren et la publication du fascicule inaugural *Le Français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer et se former*¹¹. Au-delà de la situation nationale, elle est aussi une préoccupation dont s'est saisi le Conseil de l'Europe.

LES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE SUR LA LANGUE DE SCOLARISATION

Depuis le milieu des années 2000, l'unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a investi le champ de la langue de scolarisation en créant un groupe de recherche transnational pour étudier la dimension linguistique propre à toutes les disciplines scolaires. Ces travaux, auxquels a contribué Jean-Claude Beacco pour la France, portent sur les compétences dans les langues scolaires et se focalisent sur trois aspects complémentaires : la langue comme matière, la langue comme moyen d'enseignement et d'apprentissage et les convergences possibles entre langues d'enseignement et langues étrangères. Ils sont diffusés via une plateforme interactive¹² alimentée par différentes études du Conseil de l'Europe et par les contributions des États membres. Dans *Les dimensions linguistiques de toutes les matières – Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (Beacco et al., 2015¹³), les auteurs établissent une distinction entre « langue de scolarisation » et « langue académique », celle-ci se référant de manière plus resserrée à la langue formelle utilisée à l'oral et à l'écrit pour permettre l'accès aux contenus des matières. Au-delà de cette nuance terminologique, ces travaux éclairent ce qui relevait pour partie jusque-là d'un « curriculum caché » (Philippe Perrenoud, 1993) difficilement appréhendable pour les élèves en difficultés. Partant du postulat que toute construction de connaissance en contexte scolaire passe par le langagier, ils portent notamment sur l'identification et la caractérisation des composantes de la dimension langagière des différentes disciplines (histoire, sciences, mathématiques, etc.). Nous ne détaillerons pas plus avant ces travaux foisonnants et renvoyons le lecteur à la plateforme et aux différentes publications disponibles. Nous retiendrons a minima la typologie des fonctions du langage

par rapport aux connaissances sur laquelle nous nous sommes appuyés pour élaborer le module 2 :

- fonction de représentation : exposition/diffusion des connaissances ;
- fonction de médiation : verbalisation pour passer d'un système sémiotique à un autre ;
- fonction d'interaction : échanges sur les connaissances ;
- fonction créative : créer des connaissances en lien avec l'écriture.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA LANGUE DE SCOLARISATION

La dimension langagière, omniprésente dans toutes les matières scolaires, est largement sous-estimée et fait l'objet d'une représentation très parcellaire, y compris de la part des enseignants qui s'arrêtent souvent à des considérations lexicales. Chaque discipline aurait ainsi son vocabulaire spécifique qu'il suffirait d'acquérir. Or la réalité est beaucoup plus complexe d'autant que la dimension langagière est liée à des aspects culturels et cognitifs. En contexte scolaire le français n'est pas seulement une matière au même titre que les mathématiques ou l'histoire-géographie, il constitue le vecteur d'enseignement/apprentissage dans toutes les autres disciplines et l'élève doit apprendre à maîtriser, au-delà du lexique, des structures morphosyntaxiques, des actes langagiers et des discours spécifiques qui vont lui permettre de construire ses savoirs et de développer ses capacités cognitives. De plus, l'apprenant allophone est confronté à de multiples situations de communication qui relèvent spécifiquement de la culture scolaire dans et hors de la classe et pour lesquelles il n'a pas nécessairement de repères (relations avec les différents adultes référents, gestion des classeurs et des cahiers, correspondance école/famille, emploi du temps, utilisation des manuels scolaires, etc.). Comme le souligne Valérie Spaëth (2008), « pour les allophones, la difficulté augmente dans la mesure où il est question d'acquérir en même temps le français, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhétoriques disciplinaires, la communication scolaire, en vue de l'intégration et de la réussite scolaire ». Les objectifs d'apprentissage en FLSCO sont donc nombreux et difficiles à hiérarchiser car ils relèvent de différents aspects linguistiques, discursifs, culturels et cognitifs qui s'imbriquent. Pour opérer une première classification, nous pouvons nous appuyer sur la distinction établie par Jean-Louis Chiss (2005) qui identifie trois composantes différentes de la langue de scolarisation :

- la langue de communication scolaire ;

¹¹ KLEIN Catherine (dir.), *Le Français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer et se former*, Scéren, CNDP-CRDP, coll. « Cap sur le français de la scolarisation », 2012.

¹² coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp rubriques

¹³ coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf

- la langue d'enseignement qui permet la transmission des notions et des concepts dans toutes les disciplines;
- la langue d'apprentissage pour l'élève (consignes, évaluations, méthodologies, etc.).

Le français joue ainsi un triple rôle d'objet d'apprentissage, de vecteur d'apprentissage et de facteur d'insertion scolaire (Verdelhan-Bourgade, 2002). De ce fait, le travail sur la langue de scolarisation avec des élèves allophones nécessite d'accorder une attention particulière à un certain nombre d'aspects :

- la question cruciale de la littératie (Le Ferrec, 2008) en raison de la place prédominante de l'écrit dans l'univers scolaire (manuels, évaluations, traces écrites, activités, prise de notes, etc.) en relation avec le niveau de scolarisation antérieure de l'élève;
- l'imbrication permanente de l'oral et de l'écrit dans la salle de classe et le caractère « oralographique » des activités (Bouchard, 2005) qui invalide toute approche cloisonnée des activités langagières (CO/PO/IO/PE/CE);
- la priorité à accorder aux compétences de compréhension orale et de production écrite (Verdelhan-Bourgade, 2002) pour permettre à l'élève de suivre au plus vite les cours en classe ordinaire et de répondre aux exigences des modalités d'évaluation;
- l'importance des connaissances linguistiques et métalinguistiques dans le français comme matière mais aussi dans les autres disciplines;
- la complexité du discours pédagogique de l'enseignant dans lequel l'apprenant doit apprendre à se repérer pour identifier ce qui relève notamment des explications, des consignes ou de la gestion de la classe;
- la multiplicité des langages et représentations sémiotiques coexistant dans les multiples supports scolaires des disciplines (textes, écritures mathématiques, schémas, cartes, graphiques, symboles, formules, tableaux, photographies, etc.) que les élèves doivent être en capacité d'identifier, de comprendre et de commenter à l'oral et à l'écrit;
- l'importance des activités de transcodage permettant de passer d'un registre de représentation sémiotique (Duval, 1993) à un autre : passer du langage courant d'un problème à une écriture mathématique, décrire une figure géométrique, élaborer un schéma à partir d'une expérience, mettre des données chiffrées dans un tableau, etc.;
- les aspects culturels, scolaires et sociaux, qui échappent à l'élève allophone nouvellement arrivé car ils relèvent de valeurs et connaissances partagées le plus souvent implicites (comportements, référents culturels, patrimoine culturel, etc.).

Ce rapide inventaire permet de mesurer la diversité des composantes de la langue de scolarisation et la complexité à les organiser et les hiérarchiser sur le plan didactique, d'autant que la dimension langagière est liée à la dimension cognitive.

L'IMBRICATION DU LANGAGIER ET DU COGNITIF

Le rôle essentiel du langage et des interactions sociales dans le processus de développement et la construction des connaissances n'est plus à démontrer (Vygotski, Bruner). Verbalisation et conceptualisation étant indissociables, il est essentiel de donner le plus rapidement possible aux élèves allophones débutant en français les moyens de s'exprimer et de communiquer dans la langue de scolarisation. Passée la première phase d'acquisition du français de survie (en référence au CECRL), le travail doit rapidement porter sur des contenus langagiers scolaires qui vont aider l'élève à poursuivre son développement cognitif et à acquérir des savoirs et des savoir-faire dans toutes les disciplines. Un cercle vertueux s'enclenche alors : « le fonctionnement langagier suscite le fonctionnement intellectuel qui, à son tour, est source de langage » (Verdelhan-Bourgade, 2002). Pour l'y aider, les activités collectives ou en petits groupes de manipulation, de découverte et d'échange sont à privilégier. Elles favorisent la co-construction des apprentissages et la verbalisation (Vygotski, 1934) avec l'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983). En retour, la mise en mots et l'explication sont autant d'indices de surface des processus cognitifs qui ne peuvent être directement observés.

LE RÔLE-CLÉ DE L'ÉCRIT DANS LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES

Parmi les différentes activités langagières travaillées en FLSCO, la production écrite occupe une place particulière dans la construction des savoirs et des savoir-faire. « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », l'adage de Boileau prend ici tout son sens. L'écrit permet d'une part la mise à distance et l'explicitation nécessaires à l'acquisition des connaissances et d'autre part la conservation d'une trace du cheminement qui y conduit, les écrits intermédiaires (brouillons, plan, écrits de recherche, etc.) jouant un rôle déterminant. Les travaux menés sur les niveaux de formulation en sciences de l'éducation pour les natifs gardent toute leur pertinence avec les élèves

allophones, dans la mesure où « ils offrent des perspectives d'intervention pédagogique qui peuvent associer [...] traitement cognitif et traitement linguistique » (Vigner, 2009). Cette proposition rejoint celle de Valérie Spaëth (2008) qui propose d'appréhender différemment les discours disciplinaires et de mieux prendre en compte les formulations intermédiaires élaborées par les élèves, qu'elle nomme « interdiscours », avant de parvenir à la formulation experte.

Par ailleurs, comme en lecture, l'écriture doit se construire en liaison avec l'oral. « Les activités d'écriture sont d'autant plus efficaces qu'elles s'appuient sur des échanges oraux préalables [...]. De ce fait, des activités intégratrices qui articulent verbalisations orales et productions écrites sur le long terme [...] remplissent un rôle déterminant dans la construction des connaissances, parce qu'elles donnent à l'élève le temps de hausser son niveau de formulation des concepts, de mûrir son savoir¹⁴. »

Dans cette perspective, la difficulté pour les élèves allophones réside d'une part dans leur degré de maîtrise de la langue orale et d'autre part dans la très grande variété d'écrits à produire qui ne sont pas nécessairement des écrits linéaires et continus sur le modèle de la rédaction (pour ne citer que cet exemple le plus emblématique). L'élève doit certes apprendre à rédiger un texte, ce qui met en jeu des opérations mentales complexes (cf. Écrire en FLM, page 14) mais aussi à faire des listes, construire des tableaux, élaborer des graphiques, dessiner des schémas, construire des cartes mentales, etc. Ces différentes représentations sémiotiques sont autant de manières de penser les connaissances et renvoient à des processus cognitifs spécifiques (classement, catégorisation, hiérarchisation, etc.). Ces aspects de l'écrit sont d'autant plus importants qu'ils n'existent pas nécessairement dans la culture scolaire d'origine des élèves ou qu'ils n'ont jamais été rencontrés quand il s'agit d'élèves peu ou pas scolarisés antérieurement. La place prédominante à accorder à la production écrite en FLSCO rejoint par ailleurs les directives de l'Éducation nationale dans les programmes scolaires mais aussi plus largement dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS LES PROGRAMMES ET LE SOCLE COMMUN DE L'ÉDUCATION NATIONALE

La production écrite scolaire dans les différentes matières renvoie à des genres et types de textes très variés et souvent spécifiques à l'école qui n'existent pas dans les usages sociaux extérieurs. De plus, ces écrits relèvent souvent d'une tradition scolaire nationale et peuvent donc être très différents d'un pays à un autre, ce qui les rend d'autant moins accessibles aux élèves allophones (pour exemple notre traditionnelle dissertation en trois parties). Or, en dehors du cours de français, les enseignants qui corrigent les productions des élèves sont plutôt focalisés sur les aspects notionnels et disciplinaires et beaucoup moins sur les aspects langagiers qui se résument souvent à des commentaires sur des maladresses ou des problèmes de formulation mais sans que ceux-ci soient explicités sur le plan linguistique. Par ailleurs, au-delà de la production écrite en français comme matière, le rôle de l'école est d'élargir le répertoire discursif des élèves dans toutes les disciplines comme l'attestent ces quelques exemples des compétences travaillées dans les programmes des cycles 3 et 4¹⁵:

AU CYCLE 3	
En histoire et géographie « Pratiquer différents langages »	– Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger. – Réaliser ou compléter des productions graphiques.
En mathématiques « Communiquer »	– Utiliser progressivement un vocabulaire adéquat et/ou des notations adaptées pour décrire une situation, exposer une argumentation. – Expliquer sa démarche ou son raisonnement.
En sciences et technologie « Pratiquer différents langages »	– Rendre compte des observations, expériences, hypothèses, conclusions en utilisant un vocabulaire précis. – Utiliser différents modes de représentations formalisés (schéma, dessin, croquis, tableau, graphique, texte). – Expliquer un phénomène à l'oral et à l'écrit.

¹⁴ MENESR, *La Maîtrise de la langue au collège*, Nathan, 1997

¹⁵ MENESR, Programmes pour les cycles, 2015 [En ligne] cache. media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_608673.pdf

AU CYCLE 4	
En histoire et géographie « Pratiquer différents langages »	– Connaître les caractéristiques des récits historiques et des descriptions employées en histoire et en géographie et en réaliser. – S'initier aux techniques d'argumentation.
En physique-chimie, SVT, technologie « Pratiquer différents langages »	– Utiliser la langue française en cultivant précision, richesse de vocabulaire et syntaxe pour rendre compte des observations, expériences, hypothèses et conclusions. – Passer d'une forme de langage scientifique à une autre. – Décrire, en utilisant les outils et langages de descriptions adaptés, la structure et le comportement des objets. – Représenter des données sous différentes formes, passer d'une représentation à une autre et choisir celle qui est adaptée à la situation de travail.
En mathématiques « Communiquer »	– Faire le lien entre le langage naturel et le langage algébrique. Distinguer des spécificités du langage mathématique par rapport à la langue française. – Expliquer à l'oral et à l'écrit (sa démarche, son raisonnement, un calcul, un protocole de construction géométrique, un algorithme).

Ces instructions officielles font écho au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui fait de la maîtrise des langages son premier domaine. Comme nous l'avons déjà souligné, la langue n'a pas qu'une fonction de communication, elle vise également, à travers sa fonction de scolarisation, à construire la pensée. Par ailleurs, la question des langages se pose en termes de pluralité car elle dépasse le cadre purement langagier (langue française et langues vivantes) en intégrant d'autres types de langages non verbaux (langages mathématiques, langages informatiques, langages artistiques, langages sémiotiques).

Ce bref aperçu permet de se rendre compte, d'une part, de la très grande variété des écrits scolaires et de leurs fonctions, et, d'autre part, de l'importance pour l'élève d'être en capacité de passer d'un mode de représentation à un autre, ce qui dépasse largement le cadre des compétences purement rédactionnelles et constitue un enjeu fondamental des programmes dans toutes les disciplines. La tâche est d'autant plus complexe, pour l'enseignant comme pour l'élève, que ces écrits sont souvent mal définis en termes de normes de production et de critères d'évaluation (curriculum caché), les programmes détaillant avant tout les contenus notionnels des disciplines.

LA CONSTITUTION D'UNE DIDACTIQUE SPÉCIFIQUE

La prise en compte de la problématique du FLSCO pour les élèves allophones a permis l'émergence progressive de préoccupations d'ordre didactique et pédagogique. En 2000, le livret *Français langue seconde*¹⁶ publié par l'Éducation nationale dans la collection « Repères collège », apporte une première réponse institutionnelle sur le plan didactique et curriculaire à la prise en charge des élèves nouvellement arrivés en France. Il propose une approche méthodologique qui prend explicitement sa source dans les champs conjoints du FLE et du FLM mais qui considère le FLS comme une étape transitoire et ne lui confère pas, par conséquent, le statut de discipline à part entière. Sur le plan théorique, la publication en 2002 de l'ouvrage fondateur de Michèle Verdelhan-Bourgade consacré spécifiquement à la question de la didactique du FLSCO dans un contexte élargi marque également une étape importante. L'auteure prône une approche qui sort du champ spécifique de la didactique des langues et s'inscrit dans une démarche plurielle : « pluriméthodologique, pluridisciplinaire et pluriculturelle ». Cet éclectisme et ce rapprochement des champs n'ont cessé, depuis, d'être recommandés par les chercheurs et les praticiens qui s'intéressent à la question. Laurence Le Ferrec (2012) situe ainsi le FLSCO au carrefour des didactiques du français (FLS et FLM) et des didactiques disciplinaires en soulignant la nécessité de s'interroger sur les relations étroites entre compétences langagières et connaissances disciplinaires. De même, pour Guy Cherqui et Fabrice Peutot (2015) la question du français de scolarisation renvoie à une situation complexe aux multiples objectifs qui nécessite d'intégrer « de façon cumulative et réfléchie

¹⁶ MENESR, *Le Français langue seconde*, 2000.

les nouvelles propositions didactiques et les mobiliser pour répondre aux besoins des élèves». Le FLSCO se nourrit ainsi d'approches didactiques variées empruntées à l'approche actionnelle, la pédagogie de projet, le FOS, l'approche plurilingue ou encore les didactiques des disciplines scolaires.

Si cette ouverture méthodologique et didactique fait consensus, elle peine en revanche à se décliner sur le plan pédagogique et il existe encore très peu d'outils édités qui s'emparent de cette problématique en apportant des réponses satisfaisantes aux enseignants concernés. La pluralité de références méthodologiques rend en effet complexe la définition de contenus et objectifs prioritaires d'enseignement/apprentissage mais aussi la modélisation d'une démarche didactique fédératrice.

Dans le module 2 d'*Écrire en FLS et FLSCO*, nous avons fait le choix, certes risqué, de combiner l'approche actionnelle telle qu'elle est préconisée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et les démarches didactiques de différentes matières scolaires (mathématiques, sciences, français, etc.). Le CECRL préconise en effet une approche de l'enseignement des langues qui considère

l'apprenant avant tout comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des contextes et des domaines donnés. La notion de tâche est importante car elle permet de donner du sens aux apprentissages et de dépasser une approche uniquement communicative en insistant sur l'action d'un ou plusieurs acteurs pour parvenir à un résultat donné. On peut, dès lors, transposer cette perspective dans le contexte scolaire en considérant que l'élève, acteur social particulier, doit apprendre à accomplir des tâches de type scolaire, seul ou en groupe, dans différentes situations. Réaliser un schéma, faire un résumé ou commenter un graphique sont de ce point de vue des activités qui peuvent être considérées comme des tâches ayant une finalité intrinsèquement scolaire. Cela implique de pouvoir s'appuyer conjointement sur des éléments didactiques propres à chaque discipline de manière à pouvoir identifier des démarches (démarche scientifique, description d'images, schéma narratif, etc.) et des supports (croquis, tableau, frise chronologique, carte, figure géométrique, etc.) utilisés en classe ordinaire. Cette approche n'est pas sans poser problèmes car elle suppose de travailler des objectifs langagiers sans contrevenir aux exigences didactiques disciplinaires par ailleurs. Nous espérons y être parvenus.

Les étapes successives de l'oral à l'écrit

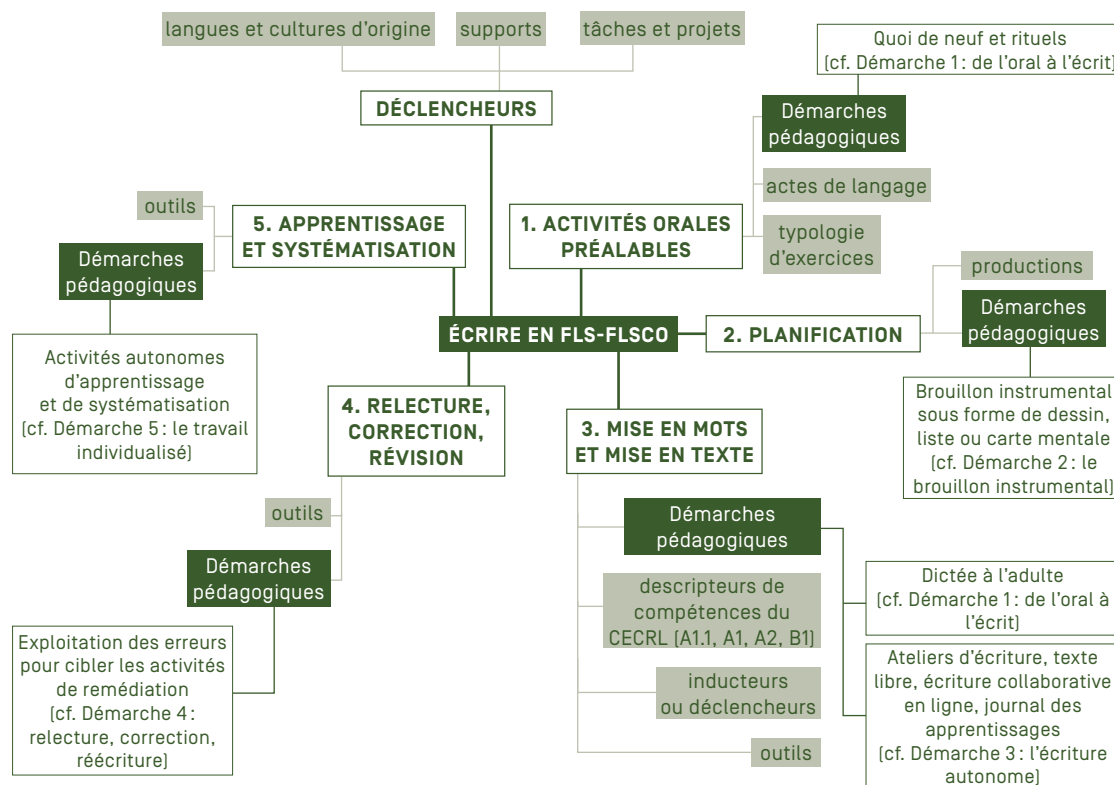
Cette partie et la suivante offrent aux enseignants :

- une carte mentale de présentation (également disponible dans les compléments associés à l'ouvrage, cf. page 184) ;
- trois tableaux récapitulatifs décrivant les étapes successives de l'enseignement/apprentissage de la

production écrite à partir de l'oral, selon les quatre premiers niveaux du CECRL (A1.1, A1, A2 et B1) ;

- pour chacune des cinq étapes successives de l'oral à l'écrit, une démarche détaillée (éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSCO, pratiques pédagogiques, médiagraphie et ressources, cf. page 26).

CARTE MENTALE : LES ÉTAPES SUCCESSIVES DE L'ORAL À L'ÉCRIT



TABLEAUX RÉCAPITULATIFS

OBJECTIFS

Les trois tableaux récapitulatifs constituent pour les enseignants des outils de référence pour l'élaboration de séquences et de scénarios pédagogiques en FLS-FLSCO selon quatre niveaux de différenciation (A1.1, A1 et A1+/A2, A2+/B1). Pour chaque étape successive de l'oral à l'écrit, les tableaux répertorient les déclencheurs, les démarches et pratiques pédagogiques, les actes de langage, les typologies d'activités et les outils éventuels. Les enseignants pourront y puiser toutes les idées nécessaires et laisser libre cours à leur créativité, quels que soient leurs choix pédagogiques ou les pratiques adoptées : ateliers d'écriture avec contraintes, texte libre sans contraintes, écriture collaborative en ligne¹⁷, etc.

DESCRIPTION

Tableau 1 (page 24) - Les déclencheurs de l'oral :

- langues et cultures d'origine : plurilinguisme et interculturel ;
- supports : supports documentaires et audiovisuels, littérature, supports scolaires ;

- tâches et projets (approche actionnelle) : situations de communication, tâches, projets et activités de la vie quotidienne et scolaire, projets d'écriture, tâches et activités d'écriture.

Tableau 2 (page 25) - Les activités orales préalables : démarches pédagogiques, modalités d'organisation, actes de langage, typologie d'activités (cf. Démarche 1 : de l'oral à l'écrit, page 26).

Tableau 3 (compléments associés, cf. page 184) - Les étapes de la production d'écrits selon les quatre premiers niveaux du CECRL (A1.1, A1, A2, B1) :

- Planification : démarches et pratiques pédagogiques, productions (cf. Démarche 2 : le brouillon instrumental, page 30).
- Mise en mots et mise en texte : descripteurs de compétences du CECRL, démarches et pratiques pédagogiques, inducteurs ou déclencheurs, typologie d'exercices, démarches (cf. Démarche 3 : l'écriture autonome, page 32).
- Relecture, correction et réécriture : démarches et pratiques pédagogiques, outils (cf. Démarche 4 : relecture, correction, réécriture, page 38).
- Apprentissage et systématisation : démarches et pratiques pédagogiques, outils (cf. Démarche 5 : le travail individualisé, page 40).

¹⁷ Cf. Démarche 3 : l'écriture autonome, page 32.

TABLEAU 1

LES DÉCLENCHEURS DE L'ORAL

LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE	Plurilinguisme : – Écrits du quotidien en langue d'origine. Interculturel : – Culture familiale, supports documentaires et audiovisuels sur les pays d'origine.
SUPPORTS	Supports documentaires et audiovisuels : – Images : photos, affiches, dessins, bandes dessinées, œuvres d'art, documents iconographiques, illustrations de manuels scolaires. – Sons et images : sons, chansons, vidéoclips, extraits d'événements, cinéma d'animation, cinéma documentaire, cinéma, théâtre. – Documents : magazines, catalogues, schémas, maquettes, cartes géographiques, menus, règles de jeux, fiches techniques, affiches, slogans, publicités, calendriers, articles de journaux, l'organisation d'un journal (la une, les articles, etc.). – Internet : tous supports audiovisuels. Littérature : – Albums illustrés, contes, poésie, littérature de jeunesse, œuvres littéraires. Supports scolaires : – Matériel scolaire, manuels, emplois du temps, carnet de liaison, règlement.
TÂCHES ET PROJETS (APPROCHE ACTIONNELLE)	Situations de communication : – Jeux et mimes. – Arrivée de nouveaux élèves, visite médicale. – Visites et sorties scolaires, rallye-photo, activités sportives. Tâches, projets et activités de la vie quotidienne et scolaire : – Créer un jeu. – Préparer son cartable. – Faire un plan, une maquette (maison, classe, établissement). – Préparer une exposition. – Organiser des olympiades, un défilé de mode. – Utiliser un traitement de texte pour écrire. Projets d'écriture : – Projets d'écriture longue (conte, nouvelle, etc.). – Écrire pour partager et communiquer (correspondance scolaire, journal scolaire, blog, forum, site Internet de la classe, etc.). – Écrire souvent (cahier d'écrivain). – Écrire pour apprendre (journal des apprentissages). – Écrire dans d'autres disciplines. Tâches et activités d'écriture : – Écrire une liste : courses, ingrédients d'une recette, matériel scolaire, meubles et équipements. – Compléter : une fiche d'identité, une fiche de demande d'informations, un emploi du temps, un calendrier, un tableau des responsabilités, un plan, une carte, un graphique, une frise, un arbre généalogique, une fiche d'absence. – Compléter ou écrire : - un menu, un texto, une petite annonce, une affiche, un prospectus, une recette, un mode d'emploi, un dialogue, un itinéraire de voyage, un portrait, un blason, la une d'un journal (titres, rubriques, etc.), un article de journal, une acrostiche, un haïku, un poème ; - un mot d'excuse, le règlement de la classe, un bilan infirmier, les règles d'un jeu ou d'un sport, un questionnaire (recherche, enquête), un compte rendu (sortie découverte, visite) ; - une carte de vœux, de remerciements ; - une lettre à un correspondant, une lettre de présentation, un compte rendu (activité, sortie). – Décrire : un lieu de vie (maison, ville, école), un lieu visité, un monument, un paysage, des objets et leur fonction, des animaux (parties du corps, mode de déplacement, habitat), des produits, un plat et sa composition, des sons, des souvenirs, des métiers. – Comparer : des personnes, des objets, des sports. – Imaginer, rêver : animaux fantastiques. – Raconter : une journée d'école, une visite. – Exprimer des émotions, sentiments, sensations.

TAB LEAU 2

LES ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DE LA GRAMMAIRE

DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES	MODALITÉS D'ORGANISATION	ACTES DE LANGAGE	TPOLOGIE D'EXERCICES
– « Quoi de neuf ? » et rituels (Cf. Démarche 1: de l'oral à l'écrit). – Cartes mentales (construction collective pour l'acquisition du lexique). – Jeux de langage (loto, jeu de Kim, Memory, jeu de l'oie, jeux d'appariement, etc.). – Exercices structuraux (systématisation et mémorisation des formes langagières).	Collectivement, puis selon les activités en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.	– Se présenter, présenter quelqu'un. – Échanger, interagir, questionner, répondre à des questions. – Nommer, décrire, comparer, imaginer, raconter. – Exprimer ses goûts, sentiments, émotions, sensations.	– Acquisition du lexique et des structures syntaxiques en contexte : – Lexique : - Activités ludiques, jeux de langage. - Classement, catégorisation, association, appariement. - Familles de mots et dérivations. - Synonymie, antonymie. - Champs sémantiques, classes syntaxiques. - Mots outils, expressions figées. – Structures syntaxiques : - Activités ludiques, jeux de langage, jeux de rôles, dialogues, jeux de question-réponses. - Exercices structuraux (substitution, variation, transformation). - Expansion et reformulation. - Imitation et mémorisation (albums à structures répétitives, contes, comptines, chansons).

TAB LEAU 3

LES ÉTAPES DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS SELON LES QUATRE PREMIERS NIVEAUX DU CECRL (A1.1, A1, A2, B1)

Ce tableau est disponible dans les compléments associés, cf. page 184.

CINQ DÉMARCHES DÉTAILLÉES

OBJECTIF

Pour chacune des cinq étapes successives de l'oral à l'écrit, une démarche détaillée (éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSCO, pratiques pédagogiques, médiagraphie) est proposée. Ces cinq démarches présentées à partir de la page suivante permettent aux enseignants de choisir parmi différentes pratiques pédagogiques celle qui leur convient le mieux pour chacune des étapes successives de l'oral à l'écrit, ou qui est la plus adaptée à la situation, au contexte d'apprentissage et au profil des élèves. Ils pourront aussi s'inspirer de ces démarches pour construire des séquences et des scénarios pédagogiques en s'appuyant sur les trois tableaux récapitulatifs.

DESCRIPTION

Activités orales préalables (Démarche 1: de l'oral à l'écrit):

- Comment aider les élèves allophones à passer de l'oral à l'écrit? Exemples de pratiques pédagogiques : le « Quoi de neuf ? », les rituels, la dictée à l'adulte.
- Éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSCO, pratiques pédagogiques, médiagraphie.

Planification (Démarche 2: le brouillon instrumental):

- Comment aider les élèves allophones à planifier avant d'écrire? Le brouillon instrumental préparatoire à l'écriture: dessin, liste, carte mentale.
- Éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSCO, pratiques pédagogiques, médiagraphie.

Mise en mots et mise en texte (Démarche 3: l'écriture autonome):

- Comment aider les élèves allophones à écrire? Les différentes pratiques d'écriture autonome: ateliers d'écriture, texte libre, écriture collaborative en ligne, journal des apprentissages.
- Éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSCO, pratiques pédagogiques, médiagraphie.

Relecture, correction et réécriture (Démarche 4: relecture, correction, réécriture):

- Comment aider les élèves allophones à relire, corriger et réécrire pour améliorer leur production? Exemple de démarche d'évaluation formative personnalisée en production écrite: l'erreur comme point de départ aux activités de remédiation (un enseignement inductif de l'orthographe et de la grammaire ou des activités autonomes d'apprentissage et systématisation).
- Éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSCO, pratiques pédagogiques, médiagraphie.

Apprentissage et systématisation (Démarche 5: le travail individualisé):

- Comment aider les élèves allophones à travailler en autonomie sur des activités d'apprentissage et de systématisation? Le travail individualisé.
- Éléments didactiques, spécificités en FLS-FLSCO, pratiques et organisation pédagogique, ressources.

Les démarches

DÉMARCHE 1 : DE L'ORAL À L'ÉCRIT

Problématique : comment aider les élèves allophones à passer de l'oral à l'écrit ?

Pratiques pédagogiques : les rituels, le « Quoi de neuf ? », la dictée à l'adulte.

ÉLÉMENTS DIDACTIQUES

L'apprentissage d'une langue est un processus dynamique qui va de l'oral vers l'écrit et de la compréhension vers la production. Langage et pensée sont étroitement liés ; le langage entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales, il est un moteur de la transmission de la culture. Mais si l'oral tout comme l'écrit est un outil au service des apprentissages, il doit aussi en être l'objet. Il faut savoir parler pour apprendre, mais il faut aussi apprendre à parler. Le bain de langage ne suffit pas, même pour les élèves natifs. Une profusion de travaux en didactique des langues étrangères (approche communicative), puis en didactique du français langue maternelle, ont favorisé l'émergence d'un véritable traitement didactique de l'oral qui s'est traduit par une place croissante accordée aux activités d'enseignement/apprentissage de la langue orale dans les programmes scolaires français.

Quant à la relation entre oral et écrit, l'importance de la langue orale dans la construction de la langue écrite n'est plus à démontrer. Le titre de l'ouvrage de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton pourrait à lui seul résumer cette problématique : « Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs. » Lire et écrire sont des activités langagières tout comme le langage oral ; l'écrit s'inscrit dans la continuité cognitive de l'oral (Jean-Louis Chiss, 2003) et leur apprentissage ne peut être dissocié. Comment les enseignants peuvent-ils à la fois aider les élèves à construire l'oral et favoriser le passage de l'oral à l'écrit ? La structuration du langage relève d'un apprentissage long et complexe qui dépend fortement des interactions langagières avec les adultes, et l'étayage apporté par l'enseignant est un élément essentiel à la réussite de cet apprentissage. Pour être efficace, cet étayage des interactions

orales doit viser la zone proximale de développement de l'élève¹⁸. Il peut porter sur des activités orales spécifiques, sur des activités de production écrite durant les temps de communication et de collaboration au sein du groupe, mais aussi s'appuyer sur des textes écrits utilisés comme outils de référence ou éléments déclencheurs¹⁹. La dictée à l'adulte est le procédé d'étayage par excellence qui permet « la transformation du parler en parler qui s'écrit. » (Emmanuelle Canut, 2009) L'écrit produit à l'issue de la dictée à l'adulte constitue le socle à partir duquel vient s'articuler la production d'écrit autonome.

SPÉCIFICITÉS EN FLS-FLSCO

En FLS-FLSCO, le recours à l'étayage et aux outils d'aide est indispensable pour que les élèves allophones parviennent à l'autonomie nécessaire à la production d'écrits. La part de l'oral et la posture pédagogique de l'enseignant sont deux paramètres essentiels. Écrire en FLS « ne peut s'assimiler à la simple conversion, dans un code graphique différent, de compétences disponibles » en langue de scolarisation d'origine (Gérard Vigner), il est nécessaire d'accorder « un temps important réservé à l'apprentissage du langage oral, avec une familiarisation progressive à l'écrit, ses manifestations et ses fonctions » (Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002). Alors que l'apprentissage de la langue orale est encore en construction, les élèves allophones sont incités à produire des écrits sans pouvoir s'appuyer sur la maîtrise de la langue orale en français. Cette prise de risque nécessite un accompagnement qui est pensé en amont à travers la programmation d'activités orales préparatoires à l'écrit, différenciées en plusieurs niveaux de difficultés. L'étayage oral est au cœur du dispositif organisé par l'enseignant ainsi que les outils d'aide à la production écrite (référentiels adaptés au FLS, lexique illustré, dictionnaire, affichages, travail en binômes ou en groupe, tuteur, aide à la reformulation par l'enseignant...). « L'enseignant prend le temps de laisser penser, parler, échanger les élèves [...], l'atmosphère est au débat, à l'écoute des uns et des autres, au dialogue [...]. Dans cette posture

¹⁸ Cf. Cadrage théorique, page 17.

¹⁹ Cf. Démarche 3 : l'écriture autonome, page 32.

l'enseignant est très présent, très proche et disponible pour les élèves, à l'écoute de la singularité de leurs problèmes spécifiques [...]. La relation est individualisée, mais au sein d'un collectif et autour d'une tâche commune à résoudre ensemble [...]. La posture des élèves est réflexive : ils apprennent à questionner, à chercher, à résoudre, à expliquer comment ils procèdent. L'erreur a un statut positif, le feed-back de l'enseignant est bienveillant. » (Dominique Bucheton)

Voici quelques pratiques pédagogiques adaptées au FLS-FLSCO qui permettent de favoriser le passage de l'oral à l'écrit chez les élèves allophones.

LES RITUELS

Les activités ritualisées permettent de faciliter l'apprentissage de la langue. Le « Quoi de neuf ? » et la « dictée à l'adulte » sont des pratiques efficaces quand elles sont fréquentes. « Les moments de la classe fournissent de multiples occasions d'utiliser l'écrit à partir du langage : les noms des élèves, les jours, les heures, l'emploi du temps, mais aussi les situations que l'enseignant aura créées, jeux, activités, et les contacts avec les livres, documents ou albums à partir desquels une histoire est racontée et exploitée. » (Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002)

En FLM, ce que nous appelons « les rituels de classe » notamment aux cycles 1 et 2 sont des activités journalières inscrites dans l'emploi du temps, telles que :

- la date (écrire ou placer les étiquettes-mots);
- la météo (tableau à compléter, écriture de phrases simples);
- l'emploi du temps (tableau à compléter);
- le tableau des responsabilités (à compléter : distribuer les cahiers, effacer le tableau, écrire la date, etc.);
- la phrase du jour (encodage collectif);
- le bilan de la journée (à l'oral et à l'écrit).

Ces activités apportent des repères à la fois rassurants et structurants aux élèves allophones qui découvrent le système scolaire français et les règles de l'établissement. Elles permettent de développer l'estime de soi et l'autonomie nécessaires à l'implication de l'élève dans son apprentissage de la langue française. Leur fréquence quotidienne et leur évolution en cours d'année favorisent l'acquisition de la langue orale et écrite.

Les rituels se déroulent à l'oral mais nécessitent une trace écrite. L'oral et l'écrit sont travaillés de façon presque simultanée : les élèves peuvent dicter ou commenter ce qu'ils doivent écrire. Les rituels permettent ainsi de travailler l'encodage à l'aide de différents supports (étiquettes-mots pour commencer ou pour construire des phrases, utilisation du

calendrier pour retrouver les mots et les nombres au moment d'écrire la date, craie ou feutre, images et étiquettes-mots pour illustrer le lexique de la météo, support multimédia quand la classe est équipée d'un tableau numérique ou de tablettes, etc.).

Le rôle de l'enseignant est déterminant pour la réussite des activités. Au départ, il guide et met en place les rituels. Progressivement, les élèves prennent en charge la responsabilité des activités, ce qui donne lieu à des interactions verbales permettant de valider ou corriger en cas d'erreur ou de désaccord. L'enseignant veille à faire évoluer les supports et les aides en fonction des progrès des élèves. « La posture de lâcher-prise ou plutôt d'apparent lâcher-prise signifie à l'élève qu'on lui fait confiance. Une tâche à son niveau lui est confiée. Il peut la faire seul ou en groupe pendant que l'enseignant s'occupe d'autres élèves. Oser le lâcher-prise est peut-être la posture éducative la plus difficile. Il y a toujours prise de risque mais peut-on éduquer, faire grandir, apprendre à être responsable sans cela ? » (Dominique Bucheton)

LE « QUOI DE NEUF ? »

Le « Quoi de neuf ? » est un des outils emblématiques de la vie coopérative, issu de la « pédagogie institutionnelle » de Célestin Freinet qui avait mis en place un dispositif semblable appelé « l'entretien ». Célestin Freinet a construit de manière empirique un système basé sur une école vivante où les manuels scolaires sont bannis. Les enfants doivent prendre la parole durant le « Quoi de neuf ? » ou « l'entretien » et rédiger des écrits basés sur des événements qu'ils choisissent eux-mêmes en toute liberté. L'enseignement proposé est individualisé, chaque élève ayant un travail à réaliser, adapté à son niveau.

Le « Quoi de neuf ? » est un temps ritualisé, inscrit dans l'emploi du temps, organisé dans l'espace et la durée. Pendant le temps dédié à l'expression orale, l'enseignant laisse l'élève s'exprimer sans le corriger. Des questions peuvent être posées à la fin du temps imparti si la compréhension est difficile. La fréquence et la régularité de l'activité sont nécessaires. Les élèves sont davantage à l'aise quand le « Quoi de neuf ? » est mis en place une fois par semaine. Ils se nourrissent des récits des autres élèves et participent plus facilement.

Le « Quoi de neuf ? » favorise la confiance en soi au sein d'un groupe solidaire et permet la construction d'une histoire commune. C'est également un outil d'observation qui doit évoluer dans l'année et au cours de la scolarité.

Objectifs

- Instaurer une continuité entre l'extérieur et la classe, permettre aux élèves de se libérer des préoccupations quotidiennes ou au contraire de partager leurs joies pour se concentrer sur les apprentissages et enrichir la vie de la classe.
- Créer une situation de communication véritable.
- Proposer un lieu d'échanges réglementés.

Compétences mobilisées

- Savoir écouter et attendre son tour.
- Oser prendre la parole.
- Savoir s'exprimer devant un groupe.
- Respecter les autres et les règles du « Quoi de neuf? »

Conditions de mise en œuvre

- Un climat de confiance dans le groupe.
- Une participation de tous les élèves (meneur du « Quoi de neuf? », participants, observateurs).
- Un règlement du « Quoi de neuf? » concernant le déroulement et les attentes (affiché).
- Un cadre matériel (sablier, bâton de parole, coin regroupement, lecture du règlement avant la séance).

Le passage à l'écrit

Afin de formaliser le « Quoi de neuf? », les élèves proposent une trace écrite qui peut être affichée ou compilée dans un classeur ou porte-folio en consultation libre dans la classe.

Cette activité de production écrite peut être réalisée selon des modalités différentes, en fonction des compétences langagières des élèves et des objectifs visés par l'enseignant :

- en collectif sous forme de dictée à l'adulte lorsque les élèves sont débutants. La restitution orale est écrite au tableau par l'enseignant puis recopiée, relue et illustrée par les élèves pour travailler la compréhension ;
- en production individuelle ou en binôme quand les élèves peuvent écrire en autonomie, avec des outils d'aide pour les sons à encoder et le lexique mobilisé (affichages, sous-main, classeur de vocabulaire, abécédaires, dictionnaires, imagiers multilingues). L'enseignant peut être sollicité pour aider les élèves à reformuler et améliorer leur production écrite. Les élèves pourront également illustrer leur texte d'un dessin.

LA DICTÉE À L'ADULTE

Célestin Freinet est le premier à avoir introduit l'idée que l'on peut apprendre à rédiger avant même de savoir lire et indépendamment de cet apprentissage. L'exercice est ensuite généralisé suite aux travaux en

linguistique de Laurence Lentin, Christiane Clesse et Jean Hébrard, pour être finalement plébiscité par les programmes officiels dès 1986. C'est à Laurence Lentin que nous devons la terminologie de « dictée à l'adulte ». Pour elle, l'utilisation orale des formes écrites de la langue constitue une étape essentielle du développement langagier de l'enfant qui lui permet d'entrer sans difficulté dans les apprentissages systématiques de la lecture et de l'écriture. Cette activité de production écrite oralisée que Gérard Vigner appelle « l'écrit avant l'écrit » illustre idéalement la manière de favoriser le passage de l'oral à l'écrit. Très courante à l'école maternelle, elle s'adresse à des enfants qui ont dépassé le stade du langage en situation et commencent à maîtriser le langage d'évocation, narratif et décontextualisé. Elle permet d'effectuer la bascule entre le langage d'évocation et l'oral scriptural qui est le langage de l'écrit.

La dictée à l'adulte doit être menée en petit groupe et de façon régulière afin d'être efficace (au minimum une fois par semaine). Elle permet de produire des textes pour pouvoir ensuite les lire et les partager. À l'issue de la séance, les élèves peuvent recopier le texte (travail de la graphie en écriture cursive ou en lettres capitales) ou utiliser le traitement de texte pour le conserver.

Objectifs

- Apprendre à se décentrer et améliorer la maîtrise du langage d'évocation (à partir d'images, d'une histoire ou un récit entendu).
- Comprendre que l'écrit permet de coder l'oral (pour les élèves allophones non-lecteurs en langue d'origine).
- Alléger la charge cognitive des élèves qui se concentreront sur la structuration des phrases, le lexique et l'organisation des idées pendant que l'enseignant se charge d'encoder le texte au tableau, ce qui permet de contourner « la non-connaissance des règles de transcription tout en utilisant l'écrit comme trace d'information ou base de communication » (Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002).
- Mettre en œuvre la co-construction des savoirs (en phase collective) telle que la conçoit Vygotski.
- Mettre en œuvre une différenciation spontanée dans le cadre des interactions pédagogiques, chaque élève produisant en fonction de ses connaissances et de ses capacités, et les élèves moins experts profitant des interactions avec leurs pairs.
- Mettre en œuvre une activité métalangagière : les élèves sont amenés à réfléchir au fonctionnement de la langue et à en nommer les éléments.

Les étapes de la dictée à l'adulte

- Une situation de départ ou un élément déclencheur permettant de définir la situation de production (but, destinataire) et le projet d'écriture.
- La phase de planification discursive : recherche du contenu à écrire (les idées sont données en vrac par les élèves sous forme de « déballage »).
- La phase de négociation discursive : formulation par un ou plusieurs élèves de ce qu'il faudrait écrire donne lieu à des échanges entre élèves pour corriger, améliorer et valider les propositions. Ces interactions sont ponctuées par l'intervention de l'enseignant qui peut demander des précisions, poser des questions, pointer éventuellement les incohérences.
- La mise en mot et la mise en texte : énonciation de ce qui va être écrit.
- Dictée à l'adulte.
- Révision : l'enseignant oralise le texte et apporte son expertise durant cette étape de finalisation des écrits (dimension métalangagière de l'activité).

Le rôle de l'enseignant

Entre médiation et étayage, l'enseignant veille à faire intervenir les élèves et sollicite leurs propositions. « Le maître est le scribe de la classe [...] qui intervient pour refuser certaines formulations qui ne correspondent pas à la logique de l'écrit. » (Gérard Vigner, 2009) Lorsque les élèves sont en difficulté, il prête ses mots pour faciliter la tâche. L'enseignant doit pouvoir :

- développer ses capacités d'écoute et d'interprétation des propositions des élèves ;
- accompagner les élèves en gérant les interactions sur le modèle de l'étayage décrit par Jérôme Bruner ;
- prendre en charge une partie des tâches que l'élève ne peut encore réaliser seul ;
- expliciter le travail d'énonciation, notamment pendant les phases de planification et de négociation discursive.

La dictée à l'adulte est une pratique pédagogique très pertinente qui est parfaitement adaptée à l'enseignement/apprentissage du FLS-FLSCO aux élèves allophones, qu'ils soient, ou non, lecteurs-scripteurs en langue de scolarisation antérieure. Elle permet de « résoudre des problèmes d'écriture liés à l'énonciation, la maîtrise des temps, la chronologie, la logique » (Marie-Claude Javerzat, 2004). Par cette activité, l'enseignant peut appréhender avec ses élèves différents écrits scolaires tels que le compte rendu, le résumé, la prise de notes ou la préparation d'un exposé.

MÉDIAGRAPHIE**Ouvrages de référence**

- BRUNER Jerome Seymour, *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 2010.
- CHABANNE Jean-Charles (dir.) et BUCHETON Dominique (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Vendôme, PUF, 2002.
- LENTIN Laurence, CLESSE Christiane, HÉBRARD Jean, *Du parler au lire*, Paris, ESF, 1994.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Vendôme, PUF, 2002.
- VIGNER Gérard, *Le Français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation, 2009.
- VYGOTSKI Lev, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute, 2013 (1^{re} édition 1934).

Articles

- BUCHETON Dominique, « Connaitre et utiliser les bons gestes professionnels : des ajustements constants, un jeu délicat de postures d'étayage », in KLEIN Catherine (dir.), *Le Français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Futuroscope, SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 2012.
- CANUT Emmanuelle, « Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire », Congrès FNAME, *Le Langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?*, Dole, 2009.
- CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HÉBRARD Jean, « Apprendre à dicter », in *Lire écrire, produire des textes, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°18, 1998.
- CHISS Jean-Louis, « Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif », in *Didactique de l'oral : actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier à la Grande Motte les 14 et 15 juin 2002*, Caen, CNDP-CDRP de Basse-Normandie, 2003 [En ligne] eduscol.education.fr/cid46413/sommaire.html
- DUCOULOMBIER-TOURRET Sophie, « La dictée à l'adulte : des situations variées sollicitant de nombreuses capacités langagières en maternelle », *Recherches*, n° 54, 2011.
- JAVERZAT Marie-Claude, « De la dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire : l'institution du sujet comme auteur dans des communautés discursives pour apprendre à l'école », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Paul Bernié et de Michel Brossard, Bordeaux, 2004.

DÉMARCHE 2 : LE BROUILLON INSTRUMENTAL

Problématique: comment aider les élèves allophones à planifier avant d'écrire ?

Pratique pédagogique: le brouillon instrumental préparatoire à l'écriture: dessin, liste et carte mentale.

ÉLÉMENTS DIDACTIQUES

Il existe de nombreuses pratiques pédagogiques susceptibles de faciliter la production écrite des scripteurs novices: la dictée à l'adulte²⁰, les listes, les écrits brefs, les écrits intermédiaires²¹ ou l'usage du brouillon. Le brouillon linéaire est une ébauche de texte qui présente peu de différences avec le texte final. Il est entièrement rédigé et peut faire l'objet de quelques corrections et réécritures très locales. S'il a longtemps été préconisé jusqu'au lycée, les élèves en font un usage très limité, et somme toute peu efficace, qui équivaut à l'écriture directe d'un premier jet faisant l'impasse sur la planification. En revanche, le brouillon instrumental présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit et constitue un espace intermédiaire (Martine Alcorta) qui conduit à mettre en place une planification de l'écriture (Bernadette Kervyn et Jérôme Faux).

SPÉCIFICITÉS EN FLS-FLSCO

Si l'utilisation du brouillon instrumental est nécessaire pour les élèves natifs, il l'est encore davantage pour les élèves allophones qui ne peuvent s'engager dans une écriture quasi directe du texte (Gérard Vigner) à défaut d'avoir intériorisé les formes linguistiques du français. Tout particulièrement en FLS-FLSCO, il convient de s'appuyer sur des démarches de planification préalables à l'écriture de textes en proposant des activités intermédiaires qui sont des exercices d'écriture en tant que tels.

En fonction du niveau des EANA en français, le brouillon instrumental peut se construire selon différentes approches et prendre des formes variées: dessins, listes, tableaux, plans, schémas, cartes mentales, etc.

Parmi cet éventail d'outils pouvant aider à la planification, le dessin, la liste et la carte mentale sont particulièrement bien adaptés aux élèves allophones.

LE DESSIN

L'image offre aux enseignants de FLS-FLSCO une multitude de supports à l'apprentissage de la langue orale et écrite. Pour les EANA débutants en français, les photos, images, images séquentielles, albums et documents visuels constituent une source inépuisable de déclencheurs.

Prenons l'exemple d'un reportage photos effectué lors d'une sortie scolaire. La visualisation des photos lors du retour en classe permet de faciliter l'acquisition du lexique et des structures syntaxiques au cours d'activités orales (description, récit, exercices structuraux, jeux de rôle, etc.). Lorsqu'un minimum d'éléments linguistiques sont mémorisés, les photos offrent aux élèves des informations visuelles organisées à partir desquelles ils peuvent entrer dans l'écriture sans recourir à la planification. Selon le niveau de chacun, les enseignants adopteront différentes modalités (dictée à l'adulte, écriture autonome, écriture avec aides pour les débutants) qui donneront lieu à la production de mots, de phrases simples ou d'un texte.

Le recours au dessin peut aussi s'avérer très pertinent en FLS-FLSCO, car il permet aux élèves allophones de s'exprimer sans avoir recours à la langue. Il existe un *continuum* entre les expressions graphiques, orales et écrites, dans lequel le dessin joue un rôle intermédiaire. Les élèves peuvent dessiner un lieu familier ou imaginaire, un objet ou des personnages; ils peuvent illustrer un texte lu, une histoire racontée, un conte, un film, un événement vécu ou une situation de la vie de classe. Quant au dessin libre, cher aux adeptes de la pédagogie Freinet, il est la forme aboutie de l'expression graphique spontanée à l'instar de son corollaire le texte libre²². Dans cette perspective, le dessin libre n'est autre qu'un brouillon instrumental sur lequel les élèves peuvent s'appuyer pour rédiger un texte libre à partir des informations non-verbales contenues dans le dessin.

LA LISTE

Selon Jacques Goody, les premières formes textuelles sont des listes. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton rappellent que la liste est un outil très répandu dans l'univers scolaire (liste de mots, conjugaisons, règles de vie en classe, liste de matériel, registre des absences, etc.) et social (liste de courses, de dépenses, pense-bête, etc.); elle accompagne le développement cognitif des élèves (brouillons, prises de notes) et recoupe tous types de textes et d'écrits (annuaire, registre, catalogue, dictionnaire, recette, etc.).

²⁰ Cf. Démarche 1: de l'oral à l'écrit – la dictée à l'adulte, page 28.

²¹ Cf. Démarche 3: l'écriture autonome – glossaire, page 36.

²² Cf. Démarche 3: l'écriture autonome – le texte libre, page 34.

Par ailleurs, la liste présente des caractéristiques linguistiques et textuelles simples qui facilitent l'accès à l'écriture. Hors des contraintes liées à la syntaxe et la cohésion textuelle, la liste est formée de mots qui construisent le sens. Elle est une activité de planification à part entière de par sa fonction heuristique de sélection, classification et hiérarchisation des informations (Laurence Le Ferrec, Micheline Cellier et Patrick Demougin).

La liste présente un intérêt certain en FLS-FLSCO, non seulement parce qu'elle est une forme d'écrit partagée par de nombreuses cultures (Laurence Le Ferrec), mais aussi parce qu'elle répond aux besoins de tous les EANA quel que soit leur niveau en français : activité d'écriture à visée fonctionnelle pour les débutants, écrit intermédiaire ou ébauche de brouillon instrumental pour les élèves plus avancés.

LA CARTE MENTALE

La carte mentale ou carte heuristique est un diagramme qui représente les connexions de sens entre différentes idées, les liens hiérarchiques entre différents concepts. Il s'agit d'une représentation arborescente basée sur les principes de l'organigramme. Depuis le thème principal représenté au centre de la carte partent des branches porteuses d'informations secondaires.

La carte mentale exploite et favorise le fonctionnement naturel du cerveau. Elle constitue un outil précieux pour la structuration des idées qui permet de représenter un ensemble d'éléments en les hiérarchisant, mais aussi de matérialiser les liens existants entre les différents éléments. Elle reflète la connaissance tout en stimulant la mémoire, la pensée logique et la créativité.

La carte mentale est plus riche que la liste, le tableau ou le plan car elle offre de nombreuses possibilités visuelles qui la rendent plus facile à interpréter, et peut être modifiée à tout moment sans devoir tout refaire. Une carte n'est jamais vraiment définitive, ni vraiment terminée. On peut y ajouter de nouvelles entrées, associer des branches entre elles, hiérarchiser ou mettre en valeur les différents éléments à l'aide de couleurs, dessins, illustrations, et différents signes graphiques favorisant la compréhension.

Les applications sont nombreuses dans le domaine éducatif pour :

- comprendre, apprendre et mémoriser, réviser en vue d'un contrôle ou d'un examen ;
- prendre des notes ou les mettre en forme ;
- structurer un projet ;
- résumer un livre ou des documents ;

- préparer et présenter un compte rendu ou un exposé ;
- organiser les idées en vue de rédiger.

De par sa dimension heuristique, la carte mentale est un moyen de planification très efficace en amont du processus rédactionnel et durant toutes les étapes de la production d'écrits, en particulier pour les apprentis scripteurs qui ont tendance à transcrire pas à pas une juxtaposition d'informations récupérées en mémoire.

La méthode des cinq questions ou 3QOCP (qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ?) est un moyen efficace permettant de mobiliser les idées, que les élèves peuvent noter en premier jet sous forme de liste, puis organiser sous forme de carte. La liste constitue ainsi une étape intermédiaire à la construction d'une carte mentale.

Les avantages en FLS-FLSCO sont manifestes quel que soit le niveau des élèves en français. Les débutants pourront construire une carte mentale dans le seul but de mobiliser et mémoriser le vocabulaire travaillé à l'oral, tandis que les élèves plus avancés l'utiliseront comme brouillon instrumental préparatoire à l'activité d'écriture.

MÉDIAGRAPHIE

- ALCORTA Martine, « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de pédagogie*, vol. 137, 2001, pp. 95-103.
- CELLIER Micheline et DEMOUGIN Patrick, « La liste pour écrire, et un peu plus. Modèles de référence en formation d'enseignants du premier degré », in *Tréma*, n° 17, 2000, pp. 43-54.
- CELLIER Micheline et DEMOUGIN Patrick, « La liste, un écrit réflexif ? » in CHABANNE Jean-Charles (dir.) et BUCHETON Dominique (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Vendôme, PUF, 2002.
- CHABANNE Jean-Charles (dir.) et BUCHETON Dominique (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Vendôme, PUF, 2002.
- CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, « Les écrits intermédiaires pour penser, apprendre et se construire », *Québec français*, n° 149, 2008, pp. 60-62.
- DOQUET Claire, « Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre », *Le Français aujourd'hui*, n° 174, 2011, pp. 57-68.
- KERVYN Bernadette et FAUX Jérôme, « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques*, n° 161-162, Metz, CRESEF, 2014.

- KERVYN Bernadette et FAUX Jérôme, « Se servir de la carte mentale pour entrer dans l'écriture », *Recherches*, n° 60, 2014.
- LE FERREC Laurence, « Immigration, école et didactique du français », in CHISS Jean-Louis (dir.), *Langues et Didactique*, Paris, Didier, 2008, pp. 138-141.
- VIGNER Gérard, *Le Français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation, 2009.
- alterner le travail collectif, en petits groupes ou binômes, et le travail individuel²³;
- favoriser la communication, la collaboration et l'entraide;
- gérer l'hétérogénéité en proposant des activités différenciées et individualisées;
- utiliser des aides (outils-référents, écrits de référence) et recourir à l'étayage (tutorat, accompagnement individuel).

DÉMARCHE 3 : L'ÉCRITURE AUTONOME

Problématique : comment aider les élèves allophones à écrire ?

Les différentes pratiques d'écriture autonome : ateliers d'écriture, texte libre, écriture collaborative en ligne, journal des apprentissages.

ÉLÉMENTS DIDACTIQUES

Au diapason de la recherche en didactique de l'écriture, les démarches didactiques et pédagogiques en enseignement de la production écrite ont beaucoup évolué durant les trois dernières décennies. Face aux critiques unanimes à l'encontre des pratiques traditionnelles (la rédaction), les approches psychocognitives des années 1980 sur les processus rédactionnels (Hayes & Flower) et les typologies textuelles (Claudine Garcia-Debanc) ont ouvert une nouvelle voie qui a permis des avancées majeures telles que la notion de transdisciplinarité de l'écrit (à la base des travaux sur la transversalité du français en milieu scolaire et la didactique de l'écriture dans les disciplines), le rôle de l'écriture dans l'apprentissage et la construction des savoirs (écrits de travail, écrits intermédiaires, écrits réflexifs), ou encore la notion de genre textuel (à la fois outil et objet d'enseignement/apprentissage). Sur le terrain, les pédagogues ont développé des pratiques très diverses qui ont parfois fait l'objet d'appellations disparates voire ambiguës (cf. Glossaire, page 36).

Malgré leur diversité, ces pratiques reposent cependant sur des principes pédagogiques communs visant à donner sens à l'écriture, susciter la motivation et le goût d'écrire pour tous les élèves :

- proposer des situations de départ susceptibles de déclencher l'imaginaire et la motivation (support déclencheur, jeux d'écriture, tâche d'écriture, projet, etc.);
- faire écrire le plus souvent possible (cahier d'écrivain);
- faire interagir lecture et écriture;

SPÉCIFICITÉS EN FLS-FLSCO

L'enseignement de l'écriture aux élèves natifs et aux élèves allophones présente de nombreuses similitudes liées au contexte d'apprentissage de la langue française, à la fois langue de communication scolaire et langue des apprentissages disciplinaires (Verdelhan-Bourgade, 2002). Après la dictée à l'adulte²⁴ et l'écriture tâtonnée (cf. Glossaire, page 36), l'écriture autonome constitue la première étape de production d'écrits pour les élèves natifs, mais aussi pour les élèves allophones lecteurs-scripteurs en langue d'origine lorsqu'ils sont capables de transcrire des mots en français. Les activités d'écriture autonome en FLM pour les jeunes enfants apprentis scripteurs sont donc tout à fait pertinentes en FLS-FLSCO pour les EANA, à condition d'attacher un soin particulier aux principes suivants :

- valoriser, mobiliser et réinvestir les compétences linguistiques et culturelles des élèves allophones (approches plurielles des langues et des cultures);
- écrire des textes à visée créative ou fonctionnelle pour réaliser des tâches motivées par un objectif ou un besoin (approche actionnelle), à partir d'un déclencheur, dans une situation de communication, d'apprentissage, ou dans le cadre d'un projet;
- travailler préalablement à l'oral le lexique et les structures syntaxiques nécessaires à la réalisation des tâches d'écriture en favorisant le passage de l'oral à l'écrit²⁵;
- adapter les supports et proposer des activités différenciées accessibles à tous les élèves en fonction de leur profil : âge, degré d'acculturation à l'écrit, langue d'origine, niveau en français;
- effectuer des activités intermédiaires et découper la macro-tâche en micro-tâches, en veillant à bien rester dans la situation pour que l'activité fasse sens;
- renforcer l'étayage et l'usage des aides en cours d'écriture.

Les différentes activités d'écriture autonome peuvent être distinguées selon quatre types de pratiques : les

²³ Cf. Démarche 5 : le travail individualisé, page 40.

²⁴ Cf. Démarche 1 : de l'oral à l'écrit – la dictée à l'adulte, page 28.

²⁵ Cf. Démarche 1 : de l'oral à l'écrit, page 26.

ateliers d'écriture (avec contraintes), le texte libre (sans contraintes), l'écriture collaborative en ligne et le journal des apprentissages.

LES ATELIERS D'ÉCRITURE

Les ateliers d'écriture sont apparus avec la création en 1960 de l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle) autour de Raymond Queneau et du mathématicien François Le Lionnais, eux-mêmes suivis d'écrivains célèbres comme Georges Perec ou Italo Calvino, qui avaient pour projet de libérer l'écriture en s'appuyant sur la motivation et la communication. Le principe est de partir d'une consigne ludique ou motivante (déclencheur, contrainte, lanceur, inducteur) qui permet de lever les inhibitions liées au manque d'inspiration et à la peur de l'échec. «Parce que la forme est contraignante, l'idée jaillit plus intense.» (Baudelaire) Après les oulipiens, Elisabeth Bing, le CICLOP ou Aleph dans les années 70-80, les ateliers d'écriture se sont développés dans les milieux les plus divers avec des objectifs variés : thérapie par la création, loisir, création littéraire, formation, éducation... En milieu scolaire, ils continuent de faire l'unanimité en raison des bénéfices qu'ils procurent aux élèves :

- vecteurs de motivation et de créativité (l'écrit est envisagé comme objet de plaisir et non pas comme exercice scolaire contraignant);
- situation de communication authentique (expression de soi et partage avec les autres).

Les ateliers d'écriture à l'école proposent un grand nombre d'activités à partir de contraintes formelles permettant de stimuler l'imagination. Parfois appelés «ateliers d'écriture autonome» pour les apprentis scripteurs, «ateliers dirigés d'écriture» (Dominique Bucheton), voire «ateliers d'écriture créative» en raison de l'engouement dont ils font l'objet à l'université et en formation d'adultes (cf. Glossaire, page 36), ils sont l'objet de modalités d'organisation variées dans le respect de principes pédagogiques communs :

- instaurer un climat de détente, propice à la concentration et à la création;
- favoriser le plaisir d'écrire (souplesse et tolérance de la part de l'enseignant);
- diversifier les activités (situations de départ, jeux, contraintes, projets);
- respecter le principe de fréquence;
- valoriser les productions de chacun dans un esprit de tolérance et de respect (pas de notation);
- favoriser relecture, correction et réécriture par une évaluation formative personnalisée²⁶.

En FLS-FLSCO comme en FLM, les activités d'écriture autonome avec contraintes peuvent être déclinées sous forme de jeux d'écriture d'inspiration oulipienne, à partir de textes génératifs, de modèles textuels et syntaxiques («écrire à la manière de...»), ou autres inducteurs adaptés au niveau des élèves allophones en français (cf. Médiagraphie, page 37).

Les jeux d'écriture

Acrostiche, boule de neige, cortège (Prévert), calligramme, marabout, logo-rallye, bouts-rimés, expressions imagées et changements de sens, texte fendu (page déchirée), boîte à histoires, etc.

Écrits courts et situations génératives (André Ouzoulias, Emilia Ferrero, Danielle De Keyser)

Il s'agit d'écrire des textes courts à partir de situations inductives ou textes génératifs à structure forte très connus des élèves (albums, poèmes, chansons, contes, proverbes, charades, devinettes, etc.) qu'il suffit de reparamétriser avec des listes de mots données.

Les textes génératifs (ou textes de référence) peuvent aussi être produits par les élèves en dictée à l'adulte ou à l'aide des outils-référents de la classe (cf. Glossaire, page 36).

Écrire «à la manière de»

- À partir d'œuvres poétiques : «Choses qui» (Sei Shônagon), «Ceux qui» (Prévert), «Je me souviens» (Perec), pastiches, haïkus, etc.
- À partir d'autres types de textes : la définition, la liste, la recette (de cuisine, du bonheur, de l'amitié, etc.), le mode d'emploi, les nouvelles brèves, etc.
- À partir d'écrits scolaires comme modèles à imiter (Verdelhan-Bourgade).

Autres exemples d'inducteurs

- Écrire une phrase à partir de mots ou d'images (variante du logo-rallye : la phrase de la semaine) choisis au hasard (petits papiers) ou dans différentes boîtes à histoires (personnages, lieux, perturbations).
- Compléter une phrase à partir d'une structure inductrice (j'aime, je déteste, j'ai peur de, si j'étais, je voudrais voir, entendre, etc.).
- Enrichir ou transformer une phrase (expansions, déplacements, substitutions).
- Changer le genre et le nombre, le temps des verbes, la forme (interrogative, négative).
- Compléter un texte à trous (mots, phrases, répliques d'un dialogue, etc.).
- Écrire un texte à partir d'un titre imposé.
- Décrire un lieu, un animal, un personnage imaginaire.

²⁶ Cf. Démarche 4 : relecture, correction, réécriture, page 38.

- Décrire ce qu'on voit ou ce qu'on entend à partir d'un support audiovisuel (sons, images, dessins, BD, cinéma d'animation, etc.).
- Écrire ce qu'on ressent à partir de photos d'arts, sons, musiques, poèmes (je vois, j'entends, je sens, etc.).
- Écrire dans le cadre d'une tâche ou d'un projet.

LE TEXTE LIBRE

Pratique fondatrice de la pédagogie Freinet, le texte libre est antérieur aux ateliers d'écriture qu'il a en partie inspirés. Les points communs sont nombreux puisqu'il s'agit de susciter la motivation et le goût d'écrire en s'appuyant sur des principes pédagogiques communs en rupture avec l'enseignement traditionnel : reconnaissance de l'élève comme sujet écrivain, outil de coopération et de socialisation, refus de la critique négative et absence de notation, importance de la communication/diffusion.

Les ateliers d'écriture sont apparus dans la continuité du texte libre mais aussi en rupture avec ce dernier, proposant des contraintes paradoxalement libératrices pour lutter contre le vertige de la page blanche. Elisabeth Bing, écrivain et professeur de français dans une école pour enfants en difficulté scolaire, évoquait en 1976 les difficultés des enfants face au vide du texte libre qui les enfermait dans des schémas d'écriture stéréotypés appris à l'école. En réaction à ces critiques, de nombreux articles invoquent alors la linguistique, la psychologie ou la sociologie pour réhabiliter le texte libre et rappeler ses vertus éducatives irremplaçables :

- la pratique du texte libre s'inscrit dans une démarche naturelle d'apprentissage de la langue écrite par tâtonnement expérimental, en relation directe avec le vécu (approche constructiviste et socio-constructiviste de l'apprentissage);
- le texte libre permet aux enfants de faire l'expérience en toute liberté de ce qu'est l'acte d'écrire en privilégiant l'expression de soi et à la spontanéité naturelle. Il est avant tout un outil d'expression et de communication, indissociable des autres formes d'expression libre (dessin libre²⁷, danse, jeu dramatique, etc.);
- la pédagogie du texte libre met l'accent sur les techniques de communication sociale et de publication (lecture des textes, correspondance, journal scolaire, Internet);
- le texte libre a pour horizon la création littéraire et la poésie, parallèlement aux pratiques textuelles à visée fonctionnelle.

« Pour ces raisons et parce qu'elle est puissamment soutenue de façon interne par l'idée de liberté, la pratique du texte libre s'est transmise à travers plusieurs générations de praticiens sans perdre de son dynamisme ni de sa puissance de contestation. » (Alain Vergnion, 2005) Selon Olivier Pagani, enseignant en UPE2A à Lille : « Le texte libre n'est pas qu'une technique, il y a une philosophie de l'éducation derrière cette proposition pour que la liberté produise ses effets. Si l'enseignant est mal à l'aise avec les référents culturels de l'autre ou s'il recouvre les choses de didactique explicite par peur de perdre la main, ça devient un exercice « scolaire » pas plus motivant qu'un autre. » Pierre Clanché rappelait cependant en 1994 que Freinet, dans sa pédagogie du texte libre, s'intéressait davantage au « pourquoi écrire » qu'au « comment écrire » : le texte libre se situe en amont et en aval de la production mais ne vise pas le processus cognitif d'apprentissage de l'écriture en lui-même.

Pour autant, le clivage originel entre les ateliers d'écriture et le texte libre ne semble pas rédhibitoire si l'on en croit certaines publications de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne), qui préconisent :

- de pratiquer la dictée à l'adulte pour les élèves non-scripteurs;
- de construire collectivement des textes libres à partir du vécu de la classe (entretien ou « Quoi de neuf? »);
- de venir en aide aux élèves qui n'ont pas d'idées à l'aide de situations inductives : dessin libre, récits de vie, projets (correspondance, journal scolaire), et différents déclencheurs (cf. contraintes d'écriture);
- d'enrichir les productions en articulant lecture et écriture : textes des élèves choisis pour lecture et diffusion, littérature de jeunesse, albums, BD (cf. écrits de référence);
- d'utiliser les productions des élèves comme supports d'apprentissage et d'observation du fonctionnement de la langue (cf. modèles textuels).

Tout en restant fidèle à l'esprit Freinet, il semble alors possible d'organiser des ateliers d'écriture autonome à visée créative ou fonctionnelle avec contraintes linguistiques formelles (jeux d'écriture, textes génératifs, modèles textuels et syntaxiques, tâches d'écriture), en alternance avec des temps d'écriture libre davantage ancrée dans l'imaginaire et le vécu (récits de vie, projets).

L'ÉCRITURE COLLABORATIVE EN LIGNE

Quel que soit le niveau des élèves, l'enseignement/apprentissage de la production d'écrits a intégré les vertus des activités d'écriture collective

²⁷ Cf. Démarche 2 : le brouillon instrumental, page 30.

en alternance avec des temps d'écriture individuelle²⁸ durant toutes les étapes de la production d'écrits (planification, mise en mots et mise en texte, relecture, correction et réécriture). De la dictée à l'adulte à l'écriture autonome, la communication et la coopération favorisent l'émergence des idées et la co-construction des savoirs par l'enrichissement mutuel. Parfaite illustration de l'intelligence collective, l'écriture collaborative s'inscrit dans une approche socio-constructiviste et interactionniste de l'apprentissage pour l'acquisition des compétences linguistiques (Vygotski et Bruner, cités par Reuter, 1996).

En contexte scolaire, l'écriture collaborative numérique permet d'alléger la surcharge cognitive, facilite la différenciation pédagogique et offre une nouvelle dynamique de classe qui stimule le plaisir d'écrire tout en développant la créativité. Grâce à l'outil Internet, l'écriture collaborative en ligne apporte une dimension supplémentaire dont les bénéfices sont considérables :

- **Perspective actionnelle :** Le fait de proposer des tâches de la vie réelle prenant place au sein d'interactions sociales non simulées dépassant le cadre du groupe apprenants-enseignant conduit l'apprenant à adapter son discours et la qualité de sa production à l'interaction sociale dans laquelle il s'engage.
- **Motivation :** Le projet collaboratif en ligne permet de valoriser les connaissances et compétences de l'apprenant, qui devient un véritable acteur social dont les productions sont lues et appréciées par les lecteurs.
- **Modification de la relation apprenant-enseignant :** L'enseignant est considéré par l'apprenant comme une personne-experte l'aidant à réaliser la tâche fixée.

L'écriture collaborative en ligne peut être envisagée de manière asynchrone (blog, forum, wiki) ou synchrone (tchat, logiciels libres). Tandis que l'asynchronité de l'écriture individuelle permet de travailler la textualisation, la synchronité du travail collectif met l'accent sur la planification et la révision. Les « pads », éditeurs gratuits de texte collaboratif en ligne, ont fait leur apparition à l'école depuis quelques années (cf. l'éditeur libre Framapad). Les contributions de chaque utilisateur sont signalées par un code couleur, apparaissent à l'écran en temps réel et sont enregistrées au fur et à mesure qu'elles sont tapées. Voici quelques pistes pédagogiques susceptibles

d'optimiser l'efficacité en apprentissage des outils numériques d'écriture collaborative en ligne :

- proposer un scénario de la tâche d'écriture selon les différentes étapes (planification, textualisation, révision) ;
- distribuer des rôles spécifiques en fonction des compétences ou des besoins ;
- écrire avec les élèves une charte d'utilisation des espaces d'écriture en ligne.

L'écriture collaborative en ligne s'inscrit ainsi dans la continuité du texte libre et des ateliers d'écriture. Par l'usage des nouvelles technologies numériques d'information et de communication, elle offre une transposition contemporaine aboutie aux techniques de coopération et de diffusion propres à la pédagogie Freinet (imprimerie, correspondance, journal scolaire), et permet d'en optimiser les effets. Enfin, les multiples fonctionnalités du numérique apportent une aide précieuse aux élèves à toutes les étapes de l'écriture : le traitement de texte avec son correcteur grammaire-orthographe, les correcteurs en ligne, les dictionnaires, les outils et référents divers²⁹. En FLS-FLSCO, la médiation du clavier permet d'alléger le coût cognitif de l'apprentissage de la graphie pour les EANA-NSA ou scripteurs dans une langue à caractères non-latins, tandis que les difficultés liées à la transcription d'une langue orale en cours d'apprentissage peuvent être réduites grâce aux outils de reconnaissance vocale ou de traduction.

LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES

« L'écriture est un instrument, disent les psychologues de l'école vygotskienne : elle accroît les ressources du langage, et par là même de la pensée³⁰. » (Jacques Crinon)

« Écrire, ce n'est pas seulement reproduire les traces d'un savoir, c'est aussi la manifestation et l'instrument d'une activité cognitive³¹. » (Béatrice Pudelko et Denis Legros)

Le journal des apprentissages est un exemple d'écrits réflexifs utilisé à l'école ou au collège pour aider les élèves à construire leur rapport au savoir en donnant du sens aux apprentissages. Chaque soir, les élèves récapitulent par écrit ce qu'ils ont appris durant la journée, et chaque matin quelques-uns d'entre eux lisent leur journal à la classe qui en discute.

²⁸ Cf. Démarche 5 : le plan de travail individualisé, page 40.

²⁹ Cf. Démarche 4 : relecture, correction, réécriture, page 38.

³⁰ CRINON Jacques, « Apprendre à écrire ou écrire pour apprendre ? », in CRINON Jacques (coord.), *Écrire pour apprendre*, Cahiers pédagogiques n° 388-389, 2000.

³¹ PUDELKO Béatrice, LEGROS Denis, « J'écris, donc j'apprends ? », in CRINON Jacques (coord.), *Écrire pour apprendre*, Cahiers pédagogiques n° 388-389, 2000.

« Dans le va-et-vient entre l'écriture du journal et les échanges oraux dont celui-ci est l'occasion, les élèves apprennent à réfléchir sur le pourquoi et le comment des apprentissages scolaires et en même temps à expliquer, à clarifier, à argumenter, pour eux-mêmes et pour les autres. » (Jacques Crinon) Le but n'est pas de produire des écrits finis, mais de considérer le langage comme un outil au service des apprentissages. Ce sont des écrits de travail, des écrits intermédiaires pour apprendre et pour réfléchir (Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, 2008), non encore aboutis dans leur fonction de communication, proches de ce que Vygotski appelait le langage pour soi.

Conseils de mise en œuvre

- La régularité est un facteur essentiel de la progression vers plus de réflexivité.
- Les échanges verbaux consécutifs aux lectures des journaux favorisent les reformulations et permettent aux élèves de se familiariser avec le langage métacognitif.
- La dictée à l'adulte, l'étayage de l'enseignant, le tutorat et les outils d'aide peuvent aider les plus faibles à se concentrer sur la verbalisation de la pensée et non sur la mise en mots.
- Le degré d'exigence de l'enseignant quant à la correction orthographique et syntaxique doit être adapté au niveau et ne surtout pas constituer un frein à l'expression.
- Les erreurs³² les plus fréquentes peuvent donner lieu à des activités autonomes d'apprentissage et de systématisation³³.
- De manière générale, la qualité didactique et pédagogique de la mise en œuvre du journal est prépondérante pour que cette pratique soit un levier de réussite scolaire.

Les bénéfices constatés

- L'acquisition de capacités métacognitives.
- Une meilleure mémorisation des savoirs.
- Une plus grande confiance en soi grâce au traitement positif de l'erreur.
- Une motivation accrue et un plaisir croissant pour les apprentissages scolaires grâce aux progrès constatés.
- Un outil pour communiquer à la famille, à la classe ou avec l'enseignant.

Le journal des apprentissages est un rituel quotidien dont les effets positifs apparaissent à long terme. Les listes d'activités (« j'ai fait ») sont peu à peu remplacées par l'évocation des savoirs (« j'ai appris », « j'ai compris »). Le recul réflexif constitue néanmoins

un objectif ambitieux pour les élèves en difficulté. Beaucoup progressent, mais il arrive parfois que certains élèves ne parviennent toujours pas à comprendre l'enjeu des apprentissages.

En FLS-FLSCO, les bénéfices apportés sont à la fois cognitifs, notionnels et langagiers. L'écriture individuelle sur le journal est précédée d'une phase orale collective durant laquelle les élèves allophones verbalisent les activités de la journée grâce à l'étayage de l'enseignant ; lorsqu'ils proviennent de classes différentes, les élèves d'une même classe peuvent échanger en s'appuyant sur les supports et traces écrites des tâches réalisées dans les différentes disciplines. Comme pour toute activité de production écrite en FLS-FLSCO, il est ensuite nécessaire d'aider les élèves lors du passage à l'écrit (dictée à l'adulte, étayage, aides)³⁴. La lecture des écrits individuels sera alors l'occasion de nouveaux échanges réflexifs qui favoriseront à leur tour l'acquisition des compétences en langue orale. Ces allers-retours réflexifs entre oral et écrit relatifs aux apprentissages scolaires permettent de renforcer l'apprentissage du français langue de scolarisation.

GLOSSAIRE CHRONOLOGIQUE POUR Y VOIR PLUS CLAIR

Écriture inventée (ou tâtonnée ou approchée)

Elle a pour objectif de faire écrire à de très jeunes enfants non-lecteurs un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable pour qu'ils produisent un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture (idéogramme, graphisme horizontal, lettres au hasard, début d'encodage) en utilisant les connaissances dont ils disposent (Emilia Ferreiro, Jacques Fijalkow, Jean-Pierre Jaffré). Étape intermédiaire entre la dictée à l'adulte et l'écriture autonome, l'écriture inventée est une activité d'écriture précoce qui a pour objectif de connaître les représentations de l'élève par rapport à l'écrit afin de l'aider à réfléchir sur la langue et se familiariser avec le code.

Écriture autonome

Elle désigne souvent l'entrée en écriture pour les élèves de fin de maternelle et cycle 2. Il s'agit d'écrire des mots, des phrases ou des textes très simples à l'aide d'outils-référents construits avec les élèves (imagiers, étiquettes, classeur, fichiers, mots connus, écrits de référence, etc.), le plus souvent avec l'aide de l'enseignant ou des pairs. Elle désigne aussi toutes les pratiques d'écriture où l'apprenant produit seul un écrit, avec ou sans aides, par opposition à l'écriture inventée ou la dictée à l'adulte.

³² Cf. Démarche 4 : relecture, correction, réécriture, page 38.

³³ Cf. Démarche 5 : le travail individualisé, page 40.

³⁴ Cf. Démarche 1 : de l'oral à l'écrit, page 26.

Textes génératifs (ou situations génératives)

Une situation générative est un texte court à structure forte (texte matrice) qu'il suffit de reparamétrer pour obtenir un nouveau texte en utilisant des outils-référents et des écrits de référence (André Ouzoulias).

Textes de référence (ou écrits de référence)

À l'école élémentaire, il s'agit de textes étudiés ou construits avec les élèves qu'ils pourront ensuite consulter à tous moments durant les activités d'écriture, relecture, correction et réécriture³⁵. Dans le second cycle, il s'agit de tous les écrits scolaires auxquels les élèves peuvent se référer dans les différentes disciplines, qu'ils soient ou non construits avec eux (définitions, théorèmes, résumés de leçons, etc.).

Écrits de travail, intermédiaires, réflexifs

Les écrits intermédiaires ou écrits de travail sont des écrits pour apprendre et pour réfléchir (écrits réflexifs), non normés et non définitifs, de nature très variée (brouillons, ébauches, notes, listes, schémas, cartes mentales), utilisés dans toutes les disciplines sur différents supports (carnet de notes, cahier d'essai, de brouillon, cahier d'expériences, journal de bord). Ils sont une étape intermédiaire, préparatoire à une autre activité, un autre texte, une autre production, orale ou écrite³⁶.

Écriture d'invention

L'écriture d'invention est une épreuve de français du baccalauréat. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, elle n'est pas une pure épreuve d'invention. Il s'agit en général de transposer, pasticher, parodier, prolonger ou critiquer un texte selon des contraintes précises indiquées par l'énoncé en s'inspirant d'un ou de plusieurs textes du corpus étudié.

Écriture d'imitation

Cette expression est généralement utilisée pour désigner l'une des formes de l'écriture d'invention. L'écriture d'imitation consiste à s'inspirer d'un texte pour écrire à la manière de l'auteur (pastiche) ou pour le parodier.

Écriture créative et création littéraire

L'enseignement de l'écriture créative et de la création littéraire est de plus en plus populaire dans le monde entier, sous des formules diverses allant de l'atelier d'écriture d'une journée au cursus universitaire de trois ou quatre ans. Les cursus universitaires de création littéraire ont fait depuis peu leur apparition en France.

MÉDIAGRAPHIE**Approches plurielles des langues et des cultures**

- Actes du colloque interacadémique et interdegré, « Langues des élèves, langues de l'école », Paris, 14 octobre 2015
- NICOLAS Claudine, « Une formation aux approches plurielles des enseignants français ? », *Synergies Pays germanophones*, n° 9, 2016, pp. 81-91.
- Projet Langues et grammaires en (Ile-de-) France [En ligne] lgidf.cnrs.fr
- Un site Internet conçu par des linguistes, des didacticiens et des professionnels de l'Éducation nationale contenant des informations linguistiques sur diverses langues parlées en (Ile-de-) France, des descriptions scientifiques des propriétés graphiques, phonologiques et grammaticales, une histoire et un lexique traduits et enregistrés dans toutes les langues étudiées, des jeux linguistiques, des ressources bibliographiques pour chaque langue et des liens conduisant à d'autres sites pertinents.
- Des fiches langues qui présentent une description contrastive et les particularités spécifiques à chaque langue.
- L'aménagement linguistique dans le monde : axl.cefan.ulaval.ca. Site Internet sur l'aménagement linguistique et les langues dans le monde présentant une cartographie des différentes familles linguistiques, leurs caractéristiques et leur histoire.

Les ateliers d'écriture

- BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014.
- LAFONT-TERRANOVA Jacqueline, *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », n° 15, 2009.
- OUZOULIAS André, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier », Actes, FNAME, 2003.

Le texte libre

- CLANCHÉ Pierre, *L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion, 1988.
- CLANCHÉ Pierre, « Comment écrit-on un texte ? Analyses comparatives de processus métacognitifs chez des élèves de CM1 », in CLANCHÉ Pierre (dir.), DEARBIEUX Éric, TESTANIÈRE Jacques, *La Pédagogie Freinet. Mise à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1994.
- DE KEYZER Danielle, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants. Guide méthodologique et pratique*, Paris, Retz, 1999.
- VERGNIOUX Alain, *Cinq Études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2005.

³⁵ Cf. Démarche 4 : relecture, correction, réécriture, page 38.

³⁶ Cf. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, *Les écrits intermédiaires pour penser, apprendre et se construire*, PUF, 2002.

L'écriture collaborative en ligne

- DAUNAY Bertrand, «L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines» [En ligne] hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354225
- KOENIG-WISNIEWSKA Anna, *Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs*, thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Claude Springer et Weronika Wilczynska, Universités d'Aix-Marseille et d'Adam Mickiewicz, 2011 [En ligne] tel.archives-ouvertes.fr/tel-00662319/document
- MANGENOT François, «Écrire avec l'ordinateur, du traitement de texte au web social», *Le Français dans le monde, Recherches & applications*, n° 51, 2012, pp. 107-117.
- OLLIVIER Christian, «Écriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés», *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV, 2010, pp. 121-137 [En ligne] [Cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm](http:// Cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm)
- «Écriture collaborative (outils, exemples, avantages, inconvénients...)», Canopé académie d'Amiens, 2015 [En ligne] canope.ac-amiens.fr/cddpoise/blog_mediatheque/?p=8427

Le journal des apprentissages

- CHABANNE Jean-Charles (dir.) et BUCHETON Dominique (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002.
- CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, «Les écrits intermédiaires pour penser, apprendre et se construire», *Québec français*, n° 149, 2008, pp. 60-62.
- CRINON Jacques, «Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire», *Repères*, n° 38, 2008, pp. 137-149 [En ligne] reperes.revues.org/402
- CRINON Jacques, «Apprendre à écrire ou écrire pour apprendre?», in CRINON Jacques (coord.), *Écrire pour apprendre*, Cahiers pédagogiques, n° 388-389, 2000.
- PUDELKO Béatrice, LEGROS Denis, «J'écris, donc j'apprends?», in CRINON Jacques (coord.), *Écrire pour apprendre*, Cahiers pédagogiques n° 388-389, 2000.
- VYGOTSKI Lev, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute, 2013 (1^{re} édition 1934).

Exemples de jeux et activités d'écriture autonome

- PETON Jean-Christophe, *44 petits ateliers d'écriture*, 2006 [Disponible en ligne, à l'aide d'un moteur de recherche].
- BUSSY Thierry, *Inventaire de situations pour l'écriture courte et régulière au cycle 2*, 2007 [Disponible en ligne, à l'aide d'un moteur de recherche].

- AMADOR Sylvie, *Ateliers d'écriture à l'école*, 2014 [Disponible en ligne, à l'aide d'un moteur de recherche].
- CHARCOSSET Amélie, *L'atelier d'écriture en classe de FLE. Pour une nouvelle approche de la production écrite*, Journées du Groupement FLE, Angers, 2015 [En ligne] ameliecharcosset.com/actualites/formation-latelier-decriture-en-classe-de-fle

DÉMARCHE 4 :

RELECTURE, CORRECTION, RÉÉCRITURE

Problématique : comment aider les élèves allophones à relire, corriger et réécrire pour améliorer leur production ?

Exemple de démarche d'évaluation formative personnalisée en production écrite : l'erreur comme point de départ aux activités de remédiation.

ÉLÉMENTS DIDACTIQUES

De même que pour la lecture, l'écriture mobilise l'attention du scripteur sur les aspects linguistiques (mise en mots) au détriment des opérations de haut niveau (planification, mise en texte). La phase de révision (relecture/correction/réécriture) est essentielle afin que les élèves puissent d'une part corriger les erreurs orthographiques et grammaticales au niveau de la phrase, et d'autre part s'intéresser aux aspects textuels pour réécrire le texte si nécessaire afin de l'améliorer (cohérence, cohésion). L'objectif de la relecture est donc de repérer les erreurs afin d'y remédier par la correction et la réécriture.

SPÉCIFICITÉS EN FLS-FLSCO

L'écriture est encore plus complexe pour les élèves allophones qui ne peuvent s'appuyer comme les élèves natifs sur une langue française déjà intériorisée, en particulier lorsqu'ils ne maîtrisent pas davantage la langue écrite d'origine faute d'avoir été scolarisés antérieurement. Il est donc nécessaire en FLS-FLSCO de travailler l'oral en préalable à l'écrit³⁷, de proposer aux élèves des activités intermédiaires et des aides qui puissent faciliter l'écriture, mais aussi de s'intéresser aux erreurs en amont afin d'y remédier.

Pour ce qui concerne l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, il est essentiel de systématiser les usages de la langue par des activités d'entraînement (démarche implicite), mais aussi d'en

³⁷ Cf. Démarche 1: de l'oral à l'écrit, page 26.

expliciter les règles (démarche explicite). Le travail de systématisation permet aux élèves de consolider la mémorisation de formes linguistiques qui ne sont pas encore intériorisées (analyse, repérage, mise en relation, exercices structuraux), tandis que l'explicitation les aide à mieux comprendre le fonctionnement de la langue et à se familiariser avec le métalangage grammatical et orthographique, indispensable à la maîtrise du français enseigné comme langue maternelle.

La démarche d'évaluation formative proposée illustre comment les enseignants peuvent aider les élèves allophones à relire, corriger et réécrire pour améliorer leur production, et comment le traitement des erreurs peut constituer le point de départ à un enseignement inductif de l'orthographe et de la grammaire ou à des activités autonomes d'apprentissage et de systématisation.

1. ÉVALUATION-DIAGNOSTIQUE DES ERREURS FRÉQUENTES ET COMMUNES AUX ÉLÈVES

La relecture des écrits par les élèves peut être effectuée selon différentes stratégies : relecture collective afin d'apprendre à repérer les erreurs, relecture en binômes afin de comparer les productions, relecture mutuelle, etc. Il incombe ensuite à l'enseignant de repérer les difficultés principales rencontrées par les élèves pour y apporter les remédiations nécessaires.

2. TRAVAIL COLLECTIF SUR UNE OU PLUSIEURS DE CES ERREURS AFIN DE DÉGAGER LES RÈGLES

L'erreur peut servir de prétexte à la remédiation, donc à l'apprentissage.

La démarche inductive consiste à tirer parti de l'erreur pour observer et comprendre, puis découvrir et expliciter la règle en commun (introduction du métalangage).

Il est essentiel de travailler le sens et non seulement la forme, en montrant aux élèves que l'erreur nuit à la compréhension (l'écrit est une situation de communication).

L'erreur constitue ainsi le point de départ à un enseignement explicite de la grammaire et de l'orthographe, en préalable aux activités de systématisation.

3. TRACE ÉCRITE

Les élèves conservent une trace écrite des règles travaillées collectivement, qui sont résumées et codées dans un guide de correction :

- Le guide de correction se construit collectivement au fur et à mesure que les difficultés travaillées en classe aboutissent à la mise en évidence de

nouvelles règles. À partir des erreurs les plus fréquentes, il propose une typologie des règles correspondantes illustrées par des exemples. Il est consultable à tout moment par les élèves qui l'utilisent pour la relecture mais aussi lors des activités d'écriture³⁸.

- De nombreux outils d'aide à la relecture-correction-réécriture ont été créés pour les élèves natifs, dont les professeurs de FLS-FLSCO peuvent s'inspirer en les adaptant aux difficultés spécifiques des élèves allophones : grilles de correction, grilles de critères, typologies des erreurs, codes d'erreurs, (cf. Médiagraphie, page 40).

4. ÉVALUATION

Seules les règles étudiées font l'objet d'une évaluation en production écrite :

- Lors de productions écrites ultérieures, le professeur signale à l'élève les erreurs déjà étudiées en notant les codes au-dessus des mots concernés, ou dans la marge pour les élèves de niveau supérieur.
- Les erreurs renvoyant à des règles non abordées en classe ne sont pas signalées, de sorte que les élèves puissent concentrer leur attention sur ce qu'ils sont capables d'autocorriger. En revanche, elles sont identifiées par le professeur pour être traitées ultérieurement en classe afin de construire collectivement les nouvelles règles correspondantes.

5. CORRECTION ET RÉÉCRITURE

Les élèves procèdent à la correction et à la réécriture de leur production écrite :

- Cette correction-réécriture peut se faire individuellement (autocorrection, correction mutuelle), en binômes ou par groupes multi-niveaux, à l'aide du guide de correction.
- L'usage du numérique peut apporter une aide précieuse aux élèves allophones : traitement de texte, correcteur grammaire-orthographe, correcteurs en ligne, dictionnaires, outils de reconnaissance vocale ou de traduction, référents divers³⁹.

6. SYSTÉMATISATION DE LA RÈGLE

Lorsque des difficultés persistent, l'enseignant propose des activités autonomes d'apprentissage et de systématisation. Un plan de travail individualisé⁴⁰ (pédagogie Freinet) mentionnant les compétences non-acquises, les supports de remédiation possibles et les aides (logiciels, fichiers, exercices, outils-référents, écrits de référence...) permettra à l'élève d'accéder plus facilement à l'autonomie.

³⁸ Cf. Démarche 3 : l'écriture autonome, page 32.

³⁹ Démarche 3 : l'écriture autonome – l'écriture collaborative en ligne, page 32.

⁴⁰ Cf. Démarche 5 : le plan de travail individualisé, page 40.

Pour les élèves allophones, il s'agit de faciliter la lecture du plan de travail grâce à des codes visuels simples (couleurs, symboles, pictogrammes) permettant un accès facile aux ressources disponibles.

7. INTÉRIORISATION DE LA RÈGLE

La réutilisation de la règle dans d'autres situations d'écriture conduira *in fine* à son intériorisation, de sorte que l'élève ne devra plus y avoir recours.

MÉDIAGRAPHIE

Articles

- CHARTRAND Suzanne-Geneviève, « Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial », in *Correspondances*, vol. 18-2, 2003 [En ligne] correspo.ccdmd.qc.ca
- EDUSCOL, « Prendre en compte les normes de l'écrit au cours du processus d'écriture » [En ligne] eduscol.education.fr rubriques Contenus et pratiques d'enseignement; École élémentaire et Collège; Cycle 3; Français; Ressources d'accompagnement du programme de français: enseigner l'écriture au cycle 3.
- EDUSCOL, « Évaluer autrement les écrits scolaires » [En ligne] eduscol.education.fr rubriques Contenus et pratiques d'enseignement; École élémentaire et Collège; Cycle 3; Français; Ressources d'accompagnement du programme de français: enseigner l'écriture au cycle 3.

Grilles d'évaluation formative et codes de correction

- Tableau EVA (pragmatique, sémantique, morphosyntaxe, aspects matériels): il s'agit d'un tableau de critères à l'usage des enseignants pour une démarche d'évaluation formative et ne doit pas être confondu avec les grilles d'évaluation construites avec les élèves qui ont fait l'objet d'une appropriation⁴¹.
- Grille typologique des erreurs d'orthographe: il s'agit d'une grille permettant aux enseignants de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent afin de mieux adapter l'enseignement aux besoins des élèves⁴².
- Code CHAMPIONS (Conjugaison, Homophones, Accords, Mots invariables, Ponctuation, Illisible, Orthographe, Non-sens, Sons). Cet outil propose deux documents en version PDF ou modifiable: un guide récapitulatif des règles codées illustrées d'exemples, et le récapitulatif des codes. Les documents sont téléchargeables sur différents sites et

blogs d'enseignants [Disponible en ligne à l'aide d'un moteur de recherche].

- Grille de correction FLE (grammaire, conjugaison, lexique, syntaxe, ponctuation): site Internet réalisé par Agnès Picot [En ligne] lewebpedagogique.com/ressources-fle

DÉMARCHE 5 : LE TRAVAIL INDIVIDUALISÉ

Problématique: comment aider les élèves allophones à travailler en autonomie sur des activités personnalisées d'apprentissage et de systématisation?

Pratique pédagogique proposée: le plan de travail individualisé.

ÉLÉMENTS DIDACTIQUES

« La différenciation et l'individualisation sont des modes d'organisation pédagogiques permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation⁴³. » La pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés⁴⁴ ». À partir d'un plan de travail, l'individualisation permet à l'élève d'effectuer des activités en autonomie en fonction de ses acquis et de ses besoins, à l'aide des ressources qui lui sont proposées et avec le soutien éventuel de l'enseignant ou des pairs. Selon les définitions, l'individualisation peut aussi être considérée comme une forme de différenciation pédagogique.

Voici pour rappel les bénéfices du travail individualisé dans le cadre d'une pédagogie coopérative:

- Le travail individualisé permet de gérer l'hétérogénéité en proposant à chaque élève des activités qui correspondent à ses besoins et à ses capacités proches (cf. zone proximale de développement, Lev Vygotski⁴⁵). L'élève change de posture face au travail car il se trouve en situation de réussite potentielle, il découvre la valeur de l'effort qui fait grandir et le plaisir d'apprendre.
- Le travail individualisé évite de catégoriser les élèves dans des groupes de niveaux. Cette catégorisation, que Philippe Meirieu appelle la prédiction et oppose à l'effet Pygmalion, favorise

⁴¹ Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1991.

⁴² CATACH Nina, *L'Orthographe française*, Paris, Nathan, 1995, pp. 281-283.

⁴³ Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage, Livret Repères, INRP, 2008.

⁴⁴ PRZESMYCKI Halina, *La Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Éducation, 2004.

⁴⁵ Cf. Cadrage théorique – La didactique de l'écrit en FLSCO, page 17.

l'individualisme et l'esprit de compétition. La catégorisation est un frein à la coopération et à l'entraide, elle empêche les élèves d'avoir confiance en eux et de découvrir leurs propres capacités.

- En pédagogie coopérative, les interactions entre les élèves sont valorisées car elles favorisent à la fois les apprentissages et la socialisation. Durant les activités de groupe, les élèves s'entraident pour réaliser ensemble une activité commune. Lors du travail individualisé, le recours au tutorat est bénéfique sur le plan cognitif, métacognitif, affectif et relationnel, à la fois pour celui qui est aidé et pour celui qui aide, à condition qu'il soit bien pensé par l'enseignant (choix et alternance des tuteurs, nature des interventions, aides apportées, etc.).
- Le travail individualisé permet aux élèves de développer l'autonomie, l'esprit d'initiative et la persévérance.

L'invariant pédagogique n°21 de Célestin Freinet prend ici tout son sens : « L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative. »

Qu'il soit effectué en petits groupes, en binômes ou par un élève seul, le travail individualisé constitue la modalité principale des pratiques d'écriture autonome⁴⁶. Les ateliers d'écriture, le texte libre, l'écriture collaborative en ligne ou le cahier des apprentissages s'inscrivent en tous points dans cette démarche commune, et cela à toutes les étapes de la production écrite. C'est en particulier durant le travail de révision (relecture, correction, réécriture⁴⁷) que l'élève et l'enseignant pourront en permanence réajuster le plan de travail en programmant des activités de remédiation à partir de l'identification des erreurs.

SPÉCIFICITÉS EN FLS-FLSCO

L'une des principales difficultés pédagogiques auxquelles se trouve confronté l'enseignant de FLS-FLSCO est sans doute celle de l'hétérogénéité des élèves allophones :

- des élèves aux profils diversifiés (âge, niveau scolaire, langue et culture d'origine, etc.);
- une prise en charge nécessairement personnalisée en fonction des besoins (difficultés en français propres à la langue d'origine, niveau en français, etc.);
- des entrées et sorties permanentes (arrivées tout au long de l'année, emplois du temps variables

selon les classes d'inclusion, volume horaire distinct selon les besoins, etc.).

La gageure est de préserver au mieux la dynamique des interactions, essentielle aux activités d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, tout en répondant aux besoins spécifiques de chacun. Cela implique une organisation qui n'est pas sans rappeler celle des classes uniques de l'école primaire (cf. pédagogie Freinet), mais avec une configuration d'élèves à géométrie variable selon les moments de la semaine et de l'année :

- des activités d'enseignement/apprentissage collectives ou en groupes, éventuellement différenciées ;
- un parcours individualisé par besoins pour des activités en autonomie ou semi-autonomie (tutorat).

Conjointement à la différenciation pédagogique, l'individualisation du travail est une condition *sine qua non* à la réussite des élèves allophones, en particulier pour l'apprentissage de la production écrite. En FLS-FLSCO, on veillera à faciliter l'accès aux ressources et la compréhension des consignes afin de permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie.

LE PLAN DE TRAVAIL INDIVIDUALISÉ EN FLS-FLSCO

L'organisation d'un dispositif d'apprentissage individualisé autonome demande au départ un certain investissement en matériel, équipements, outils méthodologiques et ressources, mais cet investissement est largement compensé par les avantages qu'il procure à l'enseignant et aux élèves. Pour que chaque élève puisse utiliser efficacement les équipements, outils, supports et aides à l'apprentissage qui lui sont proposés dans l'espace classe lors des temps de travail en autonomie, il faut lui donner les moyens de se les approprier sans avoir recours au professeur. Bien qu'il soit difficile d'y parvenir d'emblée avec des élèves allophones, il est néanmoins possible de construire une démarche, une organisation et des outils méthodologiques qui facilitent l'accès aux ressources :

- **Une évaluation diagnostique :** à l'arrivée d'un nouvel élève, elle permet en particulier d'évaluer globalement son niveau de compétences en langue de scolarisation antérieure et en français. C'est ensuite à partir des difficultés et des erreurs durant les tâches d'écriture que l'enseignant pourra repérer avec précision les besoins de chacun⁴⁸.
- **Un projet d'apprentissage personnalisé (à long terme) :** en fonction des besoins mis en évidence par l'évaluation diagnostique à l'arrivée de l'élève,

⁴⁶ Cf. Démarche 3 : l'écriture autonome, page 32.

⁴⁷ Cf. Démarche 4 : relecture, correction et réécriture, page 38.

⁴⁸ Cf. Démarche 4 : relecture, correction, réécriture, page 38.

l'enseignant élabore un projet d'apprentissage personnalisé sous forme de progression qui indique les objectifs prioritaires d'apprentissage dans les différents domaines de compétences du français (exemples : comprendre les différents lexiques de base, maîtriser la prononciation, décoder l'écrit, etc.), ainsi que les différentes ressources disponibles permettant d'atteindre les objectifs fixés.

- **Un plan de travail individualisé pour l'élève (à court terme) :** à partir du projet d'apprentissage personnalisé, il s'agit de proposer à l'élève un parcours de travail mentionnant les différentes tâches qu'il aura à réaliser sur une période déterminée, en utilisant tous les moyens visuels possibles lui permettant de faire le lien entre son plan de travail et les différentes ressources disponibles dans la classe ou sur ordinateur pour le travail en autonomie (pictogrammes, symboles, couleurs, etc.). Les plans de travail suivants sont construits en fonction des progrès de l'élève et à partir de l'identification des erreurs.
- **Une organisation des ressources en libre accès :** afin qu'un élève allophone, débutant et non lecteur en français, puisse accéder à l'activité qui lui est proposée sur son plan de travail, les ressources physiques doivent être identifiables, par exemple avec des étiquettes reprenant la signalétique du plan de travail (pictogrammes, symboles, couleurs, etc.). Cela implique de disposer d'un mobilier adapté qui permette le classement et l'étiquetage des outils (étagères, rayonnages, casiers, etc.) à la manière d'un centre de ressources, mais avec une signalétique adaptée au public allophone. Quant aux ressources numériques, elles peuvent être présentées grâce à des applications telles que Padlet permettant de créer des murs virtuels où les informations sont disposées de manière visuelle et ergonomique, à la manière d'un panneau d'affichage.
- **Des fiches d'utilisation des ressources :** pour chaque ressource et en fonction du support utilisé (cahier d'exercices, fichier, logiciel, site Internet), il convient enfin d'élaborer un sommaire, une fiche d'utilisation, un mode d'emploi ou un tutoriel qui permette à l'élève de trouver facilement l'activité indiquée sur son plan de travail, grâce à des éléments visuels facilitant la compréhension (dessins, images, symboles, pictogrammes).
- **Des consignes adaptées au public allophone :** lorsque les activités proposées sont destinées à un

public francophone (supports FLM), il est nécessaire d'adapter les consignes afin qu'elles soient compréhensibles par des élèves allophones. On peut notamment simplifier les énoncés, utiliser des éléments visuels ou ajouter des exemples.

LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE SYSTÉMATISATION

Hormis la communication orale, la plupart des compétences en langue orale et écrite peuvent aujourd'hui être travaillées en autonomie, grâce aux supports numériques et à la variété des ressources disponibles en FLS, FLE ou FLM. Bien que les interactions verbales et l'étayage de l'enseignant durant les activités collectives soient à privilégier pour la structuration de la langue orale⁴⁹, il est possible de renforcer l'apprentissage de la phonétique et de la compréhension orale par des activités autonomes.

Les compétences :

- phonétique et compréhension orale ;
- maîtrise du code grapho-phonologique et lecture-compréhension ;
- graphisme et écriture, transcription et production écrite ;
- vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison.

Les supports et ressources :

- logiciels éducatifs, didacticiels, sites Internet ;
- fichiers et cahiers d'exercices ;
- fichiers auto-correctifs ;
- jeux individuels, imagiers, Memory, quiz, jeux de langage.

Les enseignants trouveront ci-après un inventaire non-exhaustif de ressources FLM-FLE-FLS utilisables avec des élèves allophones en travail individualisé. Certaines devront être adaptées au public, en particulier celles qui sont conçues pour des élèves natifs (FLM).

Les fiches d'écriture du module 1 d'*Écrire en FLS et FLSCO* constituent également des activités d'apprentissage et de systématisation en autonomie. Lorsqu'une séquence a déjà été travaillée, les élèves pourront effectuer plus tard dans l'année, en fonction de leurs progrès, les activités d'écriture correspondant à la même séquence mais au niveau supérieur⁵⁰.

⁴⁹ Cf. Démarche 1 : de l'oral à l'écrit, page 26.

⁵⁰ Cf. Présentation du module 1, page 48.

T O U S D O M A I N E S

OUTIL	CARACTÉRISTIQUES	LIEN ET DESCRIPTION
Site Albert Scolena	– CD-Rom – Gratuit – FLS cycles 2 et 3	albert.scolena.free.fr Site de partage de ressources pédagogiques élaborées par Albert et Josée, enseignants en UPE2A. CD-Rom téléchargeable très complet : lexique, lecture, sons, étude de la langue et « Tour de Gaule ».
Abulédu, la suite pédagogique	– Logiciels – Gratuit – FLM cycles 2 et 3	abuledu.org/logiciels-pedagogiques-cycle1-cycle2-cycle3-abuledu Dix-sept logiciels qui couvrent la plupart des apprentissages fondamentaux de l'école primaire : lecture, orthographe, vocabulaire, production d'écrits, images séquentielles, numérisation, maîtrise de la souris, numération, calcul, mémorisation, arts visuels, traitement de texte, etc.
Logitron	– Logiciels – Gratuit – FLM cycles 2 et 3	pages.infinit.net/logitron Cinq logiciels canadiens pour l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe d'usage et de la grammaire [Lecto, Je lis, Orthographe, Des mots plein la tête].
Ortholud	– Exercices en ligne – Gratuit – FLM cycles 2 et 3	ortholud.com Jeux et exercices en ligne pour apprendre le français en s'amusant : lecture, vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe, dictée. Un site de référence pour travailler l'étude de la langue avec les enfants français mais tout à fait adapté pour des enfants allophones. [Voir notamment la rubrique FLE dans la partie « vocabulaire »].
L'école du Dirlo	– Exercices en ligne – Gratuit – FLM cycles 2 et 3	soutien67.free.fr Soutien scolaire gratuit, ressources pour l'école élémentaire, activités en ligne, cours en ligne, fiches imprimables [CP-CE1-CE2-CM1-CM2]. Nombreuses fiches en format Word dans toutes les disciplines du primaire avec différents niveaux, très pratique pour travailler la compréhension et la production écrite dans toutes les disciplines.
Bonjour de France	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	bonjourdefrance.com Exercices audio, tests et jeux pour apprendre le français en ligne. Fiches pédagogiques à l'attention des enseignants. Exercices de préparation au DILF [A1.1] et aux différents niveaux du DELF.
Le point du FLE	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	lepointdufle.net/ressources_fle/exercices_de_francais.htm Exercices audio : grammaire, orthographe, vocabulaire, compréhension, prononciation, exercices en chansons.
Apprendre le français avec TV5 Monde	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	apprendre.tv5monde.com Site en français, anglais, arabe, allemand, japonais, coréen, portugais, espagnol, vietnamien. 171 séries d'exercices par niveaux du CECRL à partir d'extraits vidéo de TV5 Monde. Entraînement au TCF (test de compétences en français).
RFI savoirs	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	savoirs.rfi.fr Exercices de compréhension orale et écrite à partir d'extraits audio de RFI. Recherche par niveaux du CECRL, thématiques, objectifs, domaines d'usage, etc.
Le français facile	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	francaisfacile.com/cours/cours-fle.php Cours et exercices audio par niveaux [débutants, intermédiaires, avancés] : lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, communication.
Ciel Bretagne	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	ciel.fr/apprendre-francais/exercices-francais.htm Exercices et activités pédagogiques audio par niveaux du CECRL pour se préparer aux examens de français (DELF, TCF).
Hachette FLE 100 % FLE Clé International	– Exercices en ligne – Payants – FLE	Les éditeurs de FLE proposent de nombreux cahiers d'exercices permettant de travailler le vocabulaire et la grammaire aux différents niveaux du CECRL : – Hachette FLE : hachettefle.com Collection : grammaire et vocabulaire en contexte. – Didier : centpourcentfle.fr Collection : 100 % FLE grammaire et vocabulaire. – Clé International : cle-international.com Collections : grammaire et vocabulaire en dialogues, grammaire progressive et vocabulaire progressif.

VOCABULAIRE

OUTIL	CARACTÉRISTIQUES	LIEN ET DESCRIPTION
Vocapic	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	vocapic.com Imagier interactif audio en ligne (1 000 mots, 35 catégories, français, anglais, espagnol, allemand).
Lexique FLE	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	lexiquefle.free.fr Site pour travailler le vocabulaire.
ARASAAC	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	arasaac.org/catalogos.php Site pour travailler le vocabulaire avec les traductions et la prononciation dans différentes langues.
Language Guide	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE	languageguide.org/french/vocabulary Site anglais pour travailler le vocabulaire en français.
Lexique de la classe interactif	– Supports téléchargeables – Payant – FLM	LEBEAU Jean-Claude, QUENTIN Claire, SALOMON Karine, <i>Lexique de la classe interactif</i> [téléchargement pour PC, GS-CP-CE1], Paris, Retz, 2012.

PHONÉTIQUE

OUTIL	CARACTÉRISTIQUES	LIEN ET DESCRIPTION
prononcer.net	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE-FLS	prononcer.net/progression Un site pour travailler la prononciation avec une progression claire.
phonetique.free.fr	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE-FLS	phonetique.free.fr Un site très complet pour travailler la prononciation du français en autonomie.

LECTURE - ÉCRITURE

OUTIL	CARACTÉRISTIQUES	LIEN ET DESCRIPTION
Le point du FLE alphalire	– Exercices en ligne – Gratuit – FLE-FLS	lepointdufle.net/apprendre_a_lire Plus de 300 jeux de lecture audio pour apprendre à lire en s'amusant. Alphalire est utilisé pour l'apprentissage de la lecture et la rééducation orthophonique. Il convient aux élèves allophones et aux apprentis lecteurs de tous âges, enfants et adultes.
Lectra	– Logiciel – Gratuit – FLM-FLS cycles 3 et 4	Ce logiciel génère automatiquement différents exercices d'entraînement à la lecture à partir des textes importés ou saisis par l'élève ou l'enseignant : closure, reconstitution, mots outils, mots éclairés, phrase mélangée, phrase incomplète, phrase sans espaces, lecture rapide, mots identiques, l'intrus, ordre alphabétique, Memory, texte mélangé, texte à corriger.
Je lis, je comprends	– Fiches imprimables – Gratuit – CE1-CE2-CM1-CM2 – FLM cycles 2 et 3	librairie-interactive.com/je-lis-je-comprends-du-ce1-au-cm2 Académie d'Orléans-Tours, Groupe départemental prévention de l'illettrisme 36. Des ateliers d'entraînement et de remédiation pour inférer, interpréter, questionner, contrôler en utilisant différentes stratégies (prise d'indices, utilisation de connaissances antérieures, association d'informations...).
Bien lire et aimer lire	– Manuel – 22 € – FLM cycle 2	SILVESTRE DE SACY Clothilde, <i>Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle Borel-Maisonny</i> , Paris, ESF, 2016. Pour préparer les enfants de GS à la lecture. Certains exercices sont utilisables en autonomie.
cursivecole.fr	– Fiches imprimables – Gratuit – FLM-FLS	cursivecole.fr Ce site permet aux enseignants de réaliser en ligne les modèles d'écriture de leur choix, directement imprimables. Il propose aussi des outils de production de textes et d'étiquettes d'écriture, une sélection de polices de caractères pseudo-cursives et quelques repères sur les traitements de textes.
Entrer dans la lecture en français langue seconde	– Logiciel et guide pédagogique – 29,90 € – FLS cycles 3 et 4 ou enseignement spécialisé	LECOCQ Bertrand (coord.), <i>Entrer dans la lecture en FLS</i> , Réseau Canopé, 2018. Une méthode d'apprentissage de la lecture-écriture conçue pour des EANA scolarisés en école, collège ou lycée pour un travail sur ordinateur ou sur fiches imprimables, en autonomie ou semi-autonomie pour les NSA.
Lecthème	– Logiciels – Près de 200 € chaque module – FLM cycle 2	Logiciels Lecthème : combinatoire, langage, lecture, de la lecture à l'écriture, Jocatop.

É	C	R	I
E	N		F

Module 1

Écrire en FLS

R

E

L

S

PARTIE 2

Introduction

Écrire en FLS (module 1) est un outil pédagogique « clés en main » qui propose aux enseignants :

- un tableau d'organisation des contenus organisé en six thématiques générales et vingt sous-thématiques, chaque sous-thématique étant illustrée par une séquence,
- un tableau synthétique des contenus grammaticaux pour les niveaux A1.1, A1 et A2;
- un ensemble de 20 séquences (préparations, fiches d'activités élèves différenciées, supports et aides);
- un référentiel-sons illustré et des lexiques thématiques illustrés pour les élèves.

La démarche adoptée s'inscrit dans le champ de la didactique du FLM et du FLE, transposé au contexte spécifique du FLS :

- Une approche actionnelle : des activités d'écriture à visée créative ou fonctionnelle pour réaliser des tâches motivées par un objectif ou un besoin, à partir d'un déclencheur, dans une situation de communication, d'apprentissage, ou dans le cadre d'un projet.
- Un ancrage dans la langue orale : des activités orales préalables pour acquérir le vocabulaire et les structures syntaxiques nécessaires à la réalisation des tâches de production écrite.
- Un enseignement différencié prenant en compte l'hétérogénéité des élèves : des activités différenciées pour l'acquisition des compétences correspondant aux niveaux A1.1, A1 et A1+ / A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (mot, phrase, texte simple) à partir d'une situation de départ commune ou d'un même élément déclencheur.
- Une perspective plurilingue et interculturelle : des supports déclencheurs et des pistes de prolongement qui permettent de mobiliser, valoriser et réinvestir les compétences des élèves allophones en langues et cultures d'origine.

Pour faciliter le passage à l'écrit, **Écrire en FLS** propose de travailler l'articulation oral-écrit à partir d'éléments déclencheurs par des activités orales préalables (en compréhension et expression) aux activités de production écrite, avec des allers et retours fréquents entre les compétences langagières orales et écrites. Une attention est portée à la progressivité des apprentissages en lien avec les compétences des élèves, afin qu'ils puissent écrire en restant dans leur zone proximale de développement⁵¹.

⁵¹ Cf. Cadrage théorique, page 17.

Tableau d'organisation des contenus

Un tableau d'organisation des contenus est proposé dans les compléments associés à l'ouvrage (cf. page 184). Ce tableau est organisé en six thématiques générales et vingt sous-thématiques, chaque sous-thématique étant illustrée par une séquence.

OBJECTIFS

Le tableau d'organisation des contenus propose un itinéraire non-linéaire d'inspiration spiralaire (Jérôme Bruner)⁵² qui permet aux enseignants d'accueillir des élèves tout au long de l'année scolaire et de renforcer l'acquisition des compétences linguistiques :

- Les formes morpho-syntaxiques, transversales à différentes séquences, sont travaillées et réinvesties plusieurs fois en cours d'année dans des situations de communication variées.
- Les séquences peuvent être abordées dans un ordre indifférent puisque les activités proposées sont déclinées sur trois niveaux de différenciation.

Le tableau d'organisation des contenus permet aux enseignants de construire une programmation annuelle en choisissant les séquences et leur chronologie en fonction de différents paramètres : profil des élèves et volume horaire d'enseignement, calendrier annuel de sorties et visites pédagogiques, époque de l'année, événements sociaux, culturels, sportifs ou éducatifs, actualité internationale, etc.

Il permet aussi à plusieurs professeurs de FLS intervenant avec le même groupe d'élèves de se répartir les séquences avec le minimum de coordination tout en respectant le principe de cohérence pédagogique.

DESCRIPTION

Le tableau présente pour chacune des séquences :

- les compétences linguistiques (grammaire et lexicque) ;
- les déclencheurs ;
- les tâches et activités d'écriture ainsi que les activités orales ;
- les activités complémentaires (prolongements, interdisciplinaire, interculturel).

⁵² L'idée de pédagogie spiralaire a été introduite par Jérôme Bruner dans *The process of Education* en 1960 : « [...] apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive. »

Tableau synthétique des contenus grammaticaux

Nous proposons dans les compléments associés à l'ouvrage (cf. page 184) un tableau synthétique des contenus grammaticaux pour les niveaux A1.1, A1 et A2.

OBJECTIFS

Ce tableau synthétique apporte une aide complémentaire aux enseignants pour construire des activités différenciées dans le cadre de nouvelles séquences, ou pour évaluer plus facilement les productions écrites des élèves selon les trois niveaux A1.1, A1 et A2.

DESCRIPTION

Il est construit à partir des référentiels suivants :

- Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL (Annexe D : référentiel des contenus clés, Eaquals-Eurocentres), ACPLS/CASLT, 2015.
- Niveau A1.1 pour le français, éditions Didier, 2005.

Il indique pour chacun des niveaux les éléments linguistiques à acquérir selon les catégories grammaticales, les formes verbales, les types de phrases et les articulateurs :

- le groupe nominal et le pronom : les articles, le genre et le nombre, les adjectifs, les autres déterminants, les prépositions, les pronoms ;
- le verbe et l'adverbe : l'indicatif, l'infinitif, l'impératif, le conditionnel, le subjonctif, les autres groupes de verbes, les adverbes ;
- la phrase : les formes simples, les articulateurs, l'interrogation et l'exclamation, la négation, l'hypothèse.

Les séquences

Nous proposons à partir de la [page 55](#) un ensemble de vingt séquences.

Chaque séquence s'accompagne de fiches annexes disponibles dans les compléments associés à l'ouvrage (cf. [page 184](#)). Ces fiches annexes peuvent être aussi bien des éléments déclencheurs que des fiches d'activités, des fiches lexique, des tutoriels, des fiches méthodologiques ou pour aller plus loin, etc.

OBJECTIFS

Ces vingt séquences constituent un ensemble cohérent qui permet de travailler de manière transversale (conception spiralaire de l'outil) la plupart des compétences linguistiques en langue orale et écrite correspondant aux niveaux A1.1, A1 et A1+/A2.

S'ils le souhaitent, les enseignants pourront utiliser cet ensemble de séquences pour couvrir la totalité des horaires d'enseignement du FLS impartis durant l'année scolaire pour un groupe d'élèves. Ils pourront aussi construire de nouvelles séquences à partir des pistes d'activités complémentaires (prolongements, interdisciplinaire, interculturel, autres supports), ou sur d'autres thématiques en lien avec le quotidien des élèves.

En cours d'année scolaire et en fonction de leurs progrès, les élèves auront la possibilité de revenir sur des séquences déjà travaillées pour effectuer en autonomie les activités d'écriture de niveau supérieur. Selon le niveau des élèves, ces fiches d'écriture constituent ainsi des supports de travail individualisé autonome pour des activités d'apprentissage et de systématisation⁵³, ou des supports d'évaluation pour les enseignants.

DESCRIPTION

Pour chaque séquence, nous proposons :

- une fiche de préparation détaillée (objectifs d'écriture, grammaire, lexique, supports, activités orales préalables, tâches et activités d'écriture, prolongements, interdisciplinaire, interculturel, autres supports),
- des fiches téléchargeables : supports déclencheurs, activités d'écriture, modèles pour le professeur, aides (lexique thématique illustré, notions grammaticales, cf. [page 184](#)).

MÉTHODOLOGIE

La construction et l'organisation des séquences s'inscrit dans la démarche générale de l'outil. La méthodologie adoptée se réfère aux documents suivants :

- les étapes successives de l'oral à l'écrit selon les trois premiers niveaux du CECRL (A1.1, A1, A2) ;
- les démarches détaillées pour chacune des étapes ;
- les contenus grammaticaux déclinés en trois niveaux.

⁵³ Cf. Démarche 5 : le plan de travail individualisé, [page 40](#).

Chaque séquence se décompose en trois phases successives :

- **Phase 1 : un travail oral** à partir d'un élément déclencheur pour l'acquisition du lexique et des structures syntaxiques nécessaires à la réalisation de la production écrite.

Documents de référence :

- Tableau 1 : les déclencheurs de l'oral : langues et cultures d'origine, supports, tâches et projets, page 24.
- Tableau 2 : les activités orales préalables : démarches pédagogiques, modalités d'organisation, actes de langage, typologie d'activités, page 25.
- Démarche 1 : de l'oral à l'écrit, page 26.

- **Phase 2 : une ou plusieurs tâches de production écrite individuelle et différenciée** sur les trois premiers niveaux du CECRL (mot, phrase, texte simple), éventuellement précédées de tâches intermédiaires orales ou écrites.

Documents de référence :

- Tableau 3 : les étapes de la production d'écrits selon les trois premiers niveaux du CECRL ; mise en mots et mise en texte : descripteurs de compétences du CECRL, démarches et pratiques pédagogiques, inducteurs ou déclencheurs, typologie d'exercices, page 25.

- Démarche 3 : l'écriture autonome : les ateliers d'écriture, page 32.

- **Phase 3 : des pistes d'activités complémentaires** en prolongement de la séquence (activités interdisciplinaires, activités interculturelles, projets divers).

Les aides à la différenciation

LE RÉFÉRENTIEL-SONS ILLUSTRÉ FLS

Un référentiel-sons illustré est proposé dans les compléments associés à l'ouvrage (cf. page 184). Ce référentiel-sons est une présentation synthétique et visuelle des correspondances entre phonèmes et graphèmes qui permet aux élèves allophones de se familiariser avec la complexité du système orthographique français. Il propose deux entrées distinctes :

- **Une entrée graphémique** et alphabétique, présentant pour chaque lettre de l'alphabet la ou les graphies associées ainsi que le phonème correspondant (illustré par un mot-référent et son image).

Exemple : **A** → ai/è/, ain/in/, an/an/, au/o/

- **Une entrée phonémique**, présentant pour chaque phonème les différentes graphies associées (illustrées par un mot-référent et son image) : sons vocaliques (voyelles orales et nasales) et sons consonantiques.

Exemple : /o/ → o, au, eau

Le référentiel-sons FLS constitue une aide précieuse à l'écriture de mots durant toutes les activités de production écrite. Il peut être affiché en classe et mis à la disposition des élèves sous forme de sous-main, cahier-outil, porte-vue, etc.

Les mots-référents figurent parmi les premiers mots appris en situation de communication quotidienne et scolaire : les couleurs, les nombres, le matériel scolaire, les vêtements, les parties du corps, etc. Ils sont extraits du corpus lexical de base FLS-FLSCO de l'outil *Entrer dans la lecture en FLS*⁵⁴ (environ 1 300 mots classés par ordre alphabétique, phonologique, grammatical ou thématique).

⁵⁴ Cf. Médiagraphie, page 181.

Entrer dans la lecture en FLS propose aussi un module permettant de travailler les difficultés phonétiques principales en français (an/on – ou/u – i/u – é/e – i/é/e – o/e – f/v – p/b – r/l) en lien avec l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques.

LES LEXIQUES THÉMATIQUES ILLUSTRÉS FLS

La plupart des séquences du module 1 sont accompagnées d'un lexique illustré qui constitue une aide à l'écriture pour les élèves allophones.

Pour chaque séquence, le lexique thématique illustré est décliné par thèmes de vocabulaire en lien avec les activités orales et écrites de la séquence. La première tâche de production écrite proposée aux élèves consiste à écrire sous les illustrations les mots travaillés durant les activités orales préalables, en autonomie pour les plus avancés ou en dictée à l'adulte pour les plus faibles.

Ces lexiques sont disponibles dans les compléments associés à l'ouvrage (cf. [page 184](#)).

L'individu

Se présenter

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

Compléter une fiche de demande d'informations (A1.1), rédiger des phrases (A1) ou écrire un texte pour se présenter (A2).

GRAMMAIRE

- Les déterminants possessifs (mon/ma).
- Les prépositions (à, de, du, en, au) avec les verbes habiter, aller, venir.
- Les pronoms toniques (moi/toi).
- Les connecteurs logiques et temporels (et, mais, car, quand, maintenant, alors, etc.) (A1/A2).
- Les verbes au présent (être, avoir, s'appeler, habiter, parler, venir).
- Les verbes au présent, au passé composé, à l'imparfait et au futur (aller, venir, faire) (A1/A2).

La phrase interrogative et les pronoms interrogatifs (Comment tu t'appelles? Quel âge as-tu? Où habites-tu? etc.).

LEXIQUE

- L'identité (nom, prénom, âge, chiffres et nombres).
- La famille proche (frère, sœur, etc.).
- Les origines (pays, nationalité, langues, ville d'origine).
- Les verbes.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- L'arrivée de nouveaux élèves.
- Supports audiovisuels.
- Cartes géographiques.

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : dialogue de présentation.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E2) : se présenter.

AIDES

- Frise numérique.
- Enregistrement audio de type « oral DELF A1 ».

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

Il s'agit de faire connaissance et de se présenter.

Supports audio pour démarrer en chansons

- « Learn French - Comment tu t'appelles? What is your name? » [youtube.com/watch?v=6-32jNNr4pg](https://www.youtube.com/watch?v=6-32jNNr4pg)
- « French Greetings Song for Children – Bonjour! » [youtube.com/watch?v=9BggyvEXTZbk](https://www.youtube.com/watch?v=9BggyvEXTZbk)

En collectif, faire la liste des questions à poser et des informations à donner en réponse (nom, âge, pays d'origine, etc.).

Travail sur le lexique et les structures :

- Les nationalités : site Internet bonjourdefrance.com rubriques Vocabulaire français; Débutant A1; Les nationalités en français.
- Les pays d'origine : faire la liste des pays d'origine de la classe au tableau, compléter si nécessaire, faire prononcer les phrases en fonction du pays (Je viens de/ du/ d'...).

D'abord en collectif, puis en binômes ou petits groupes : poser des questions, répondre par une phrase courte (Comment tu t'appelles? Je m'appelle...; Tu as quel âge? J'ai ... ans).

Modalités d'organisation : constituer des groupes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Activité écrite individuelle différenciée (E1) : dialogue de présentation

Lecture collective ou individuelle (selon le niveau), puis écriture différenciée.

Niveau A1.1 :

- Compléter un tableau en s'aidant du dialogue (nom, âge, pays d'origine, ville de résidence).
- Compléter des phrases en s'aidant du dialogue et du tableau.

Niveaux A1 et A2 :

- Compléter un dialogue avec les verbes qui conviennent (être, avoir, s'appeler, habiter, venir).
- Compléter un dialogue sur le modèle du dialogue de présentation.

Activité écrite individuelle différenciée (E2) : se présenter

Niveau A1.1 : Compléter une fiche de demande d'informations.

Aide : frise numérique pour écrire les nombres.

Niveau A1 :

- Compléter un formulaire avec les informations demandées.
- Compléter des phrases simples en utilisant les amorces de phrases.
- Répondre à une question.

Niveau A2 :

- Rédiger des phrases pour présenter quelqu'un à partir d'un document informatif.
- Rédiger un texte de fiction pour se présenter (Qui serai-je dans 20 ans?), relier les informations entre elles avec les connecteurs qui conviennent, utiliser le présent, le passé composé, l'imparfait et le futur.

Aides : tableau de conjugaison, document informatif.

PROLONGEMENTS

- Préparer un document présentant tous les élèves de la classe.
 - Commencer à réaliser un « Draw my life » / « Ma vie en dessins », à terminer après avoir travaillé sur les différentes séquences du thème « L'individu ».
- Exemple : [youtube.com/watch?v=1sQvL-EOPDo](https://www.youtube.com/watch?v=1sQvL-EOPDo)

INTERDISCIPLINAIRE

- Mathématiques : les nombres (âge).
- Géographie : pays, langues et nationalités, notion de francophonie.

INTERCULTUREL

Présenter une personnalité de son pays, une femme emblématique de son pays (éventuellement le 8 mars).

AUTRES SUPPORTS

Cartes géographiques, supports documentaires variés (pays, personnalités, etc.).

Présenter quelqu'un

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Compléter ou écrire un texte pour présenter un adulte de l'établissement ou pour se présenter.
- Compléter ou écrire une lettre pour répondre à un correspondant.

GRAMMAIRE

- Les déterminants possessifs (mon, ma, mes, son, sa, ses, etc.).
- Place et accord des adjectifs.
- Les verbes au présent (avoir, être, porter) (je, tu, il/elle, ils/elles) (A1.1).
- La phrase interrogative (Tu as... ? Quel(le) est... ? Quel(les) sont... ?) (A1/A2).
- La phrase négative (Non, ils ne sont pas noirs, ils sont plutôt bruns...) (A1/A2).
- Les connecteurs logiques (cause, conséquence).

LEXIQUE

- Les parties du visage (les cheveux, les yeux, le nez, la bouche).
- Les vêtements.
- Les fonctions principales des personnages de l'établissement.
- Les adjectifs de la description physique.
- Les adverbes de quantité (un peu, très, assez, plutôt).
- Les verbes.

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Projet d'élaboration d'un jeu de « Qui est-ce ? » avec photos des adultes de l'établissement et fiches descriptives de présentation (il est possible d'adapter cette séquence en travaillant à partir des photos des élèves).

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : description de personnages de l'établissement, autoportrait, réponse à un correspondant.

AIDES

- Fiche lexicale à compléter (L1) : genre, âge, visage, cheveux, corps.
- Fiche lexicale à compléter (L2) : vêtements et accessoires.
- Les adjectifs de la description physique et adverbes de quantité.
- Les fonctions principales (directeur/principal, surveillant, CPE, professeur, etc.).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

On procèdera dans un premier temps à un travail du lexique en classe à partir de la description physique des différents élèves par une activité de question-réponses (Tu es petit ? Non, je suis grand. / Elle est blonde ? Non, elle n'est pas blonde, elle est plutôt châtain. / Quelle est la coupe de mes cheveux ? etc.).

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

Puis il est possible d'organiser des jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1) : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc. Attention, il est nécessaire de prévoir un travail approfondi sur l'emploi des adverbes qu'il est difficile à maîtriser pour les élèves allophones.

À partir de photos d'adultes de l'établissement au physique caractéristique, on procèdera à un jeu du « Qui est-ce ? » : un élève choisit une photo au hasard, l'autre lui pose des questions pour deviner la personne choisie, et vice versa.

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

À partir de la lettre de Klaudia (correspondante), les élèves effectuent une réponse collective en dictée à l'adulte.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexique à compléter (L1)

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Niveau A1.1 :

- Compléter des phrases lacunaires présentant un adulte de l'établissement choisi par chaque élève.
- Compléter des phrases lacunaires pour se présenter.
- Compléter un texte lacunaire (réponse à un correspondant).

Niveau A1 :

- Compléter un dialogue avec les verbes qui conviennent (être, avoir, s'appeler, habiter, venir).
- Compléter un dialogue sur le modèle du dialogue de présentation.

Niveau A2 :

- Rédiger un texte présentant un adulte de l'établissement choisi par chaque élève.
- Rédiger un texte pour se présenter.
- Rédiger un texte lacunaire (réponse à un correspondant).

PROLONGEMENTS

- Élaboration d'un jeu de « Qui est-ce ? » avec les photos et fiches descriptives des adultes de l'établissement (ou des élèves).
- Visite du musée de l'Homme à Paris.
- Portrait de personnages historiques.
- Travail sur les sentiments et les émotions.
- Travail sur le portrait avec les caractéristiques morales.

INTERDISCIPLINAIRE

- Histoire de l'art : buste de Néfertiti, buste de Voltaire, autoportrait de Van Gogh, *La Joconde* de Léonard de Vinci.
- Enseignement moral et civique : les traits physiques en lien avec les préjugés et le racisme.

INTERCULTUREL

À partir de l'ouvrage *Sept milliards de visages* de Peter Spier édité par L'École des loisirs, décrire les caractéristiques de certains peuples du monde.

AUTRES SUPPORTS

- Affiches de la marque Benetton.
- Clip de la chanson « Black or white » de Michael Jackson, utilisant la technique du *morphing* : [youtube.com/watch?v=F2AitTPI5U0](https://www.youtube.com/watch?v=F2AitTPI5U0)
- Histoire de l'art (tableau, portrait).
- Photos, caricatures, cinéma d'animation.

Gouts, loisirs, préférences, sentiments

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Remplir une fiche d'identité.
- Compléter ou écrire un texte de présentation individuelle dans le cadre d'un projet de correspondance écrite.

GRAMMAIRE

- Les verbes au présent (avoir, être, aimer, détester, pratiquer, etc.) (A1.1).
- Le présent, le passé composé et l'imparfait (A1 et A2).
- Le futur et le conditionnel présent (Quand je serai grand, je serai/j'aimerais être...) (A2).
- La négation (j'aime/je n'aime pas).
- Les phrases interrogatives et les pronoms interrogatifs (quel, quelle, quels, quelles, etc.).
- L'expression des sentiments (je pense que, je trouve que, je me sens, etc.) (A2).

LEXIQUE

- Les matières scolaires.
- Les aliments.
- Les sports et loisirs.
- Les émotions et sentiments.
- Les verbes.

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Présentation d'un projet de correspondance écrite avec une autre classe.

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : remplir une fiche d'identité en utilisant des éléments sélectionnés et repris dans un tableau (A1.1), répondre à des questions sur son identité à l'aide d'éléments repris dans un tableau (A1), écrire un texte de présentation à l'aide d'éléments repris dans un tableau (A2).

AIDE

Fiche lexicale à compléter (L1) : gouts, loisirs, préférences, sentiments.

Voir aussi la séquence « Emploi du temps, disciplines, matériel scolaire », page 71.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

Effectuer un « tour de table » où les élèves sont amenés à se présenter oralement. Dans un premier temps, les laisser se présenter librement (nom, prénom).

On proposera aussi des jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexicale (L1) : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim.

On affinera ensuite la présentation en suggérant de dire ce qu'on aime ou ce qu'on n'aime pas (matières scolaires, sports, loisirs, quelques plats courants) en demandant de justifier si cela est possible.

Chaque élève présentera ensuite un autre élève de la classe.

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexique à compléter (L1)

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Niveau A1.1 :

- Écrire dans un tableau ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas : les matières scolaires, les plats, les sports et les loisirs.
- Compléter des phrases pour se présenter à partir du tableau.
- Compléter les phrases d'un texte en réponse à une lettre d'un correspondant à partir du tableau.

Niveau A1 :

- Écrire dans un tableau ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas : les matières scolaires, les plats, les sports et les loisirs.
- Répondre à des questions pour se présenter en écrivant des phrases à partir du tableau.
- Compléter un texte lacunaire en réponse à la lettre d'un correspondant.

Niveau A2 :

- Écrire des phrases pour exprimer ses sentiments.
- Écrire des phrases pour exprimer ce qu'on voudrait faire plus tard et expliquer pourquoi.
- Rédiger une lettre de réponse à un correspondant pour exprimer ce qu'on voudrait faire plus tard et expliquer pourquoi.

Aides

Fiches lexiques (L1) : goûts, loisirs, préférences, sentiments.

PROLONGEMENTS

- Présentation collective de la classe dans le cadre d'une correspondance (possibilité de créer un blog ou une page Facebook de la classe).
- Portrait chinois (description faite à partir des plats, des sports, des activités préférées).
- Réalisation d'un trombinoscope pour affichage dans l'établissement.
- Fabrication d'un jeu de type « Dessinez, c'est gagné » sur les goûts et préférences culinaires ou sportives.

INTERDISCIPLINAIRE

Expression corporelle : jeu de mime des sports et loisirs préférés.

INTERCULTUREL

Les loisirs et les activités pratiquées après l'école dans les différents pays du monde.

AUTRES SUPPORTS

Vidéo de présentation, blog, site Internet de la classe.

La famille

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Compléter un arbre généalogique.
- Décrire la composition de sa famille.

GRAMMAIRE

- Les présentatifs (c'est, etc.).
- Les pronoms possessifs (c'est mon/ma/mes, etc.).
- Les pronoms toniques (moi, toi, lui, elle, etc.).
- Les verbes au présent (s'appeler).
- Les phrases interrogatives (Qui est-ce ? Est-ce-que ? Qui est... de... ?).
- Les pronoms interrogatifs (qui, quand, etc.).

LEXIQUE

- Le lexique de la famille et des liens de parenté.
- Les verbes.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Le générique de la série *Les Simpson* : youtube.com/watch?v=DX1plQQJTo. Il en existe de nombreux sur Internet ainsi que des épisodes ou extraits choisis.
- L'arbre généalogique de la famille Simpson (format A4 élèves et A3 affichage) et les *flashcards* sur les membres de la famille Simpson : stylo-rouge-et-crayon-gris.fr/outils-pour-la-classe/english-time/flashcards
- Ou photos de famille des élèves.

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : compléter un arbre généalogique.

AIDES

- Fiche lexique à compléter (L1) : la famille Simpson.
- Fiche grammaire (G1) : les déterminants possessifs.
- Les *flashcards* au tableau et les étiquettes mobiles.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

Découvrir la famille

Visionner le générique de la série *Les Simpson* (deux ou trois fois) :

- Décrire les personnages et donner leurs liens de parenté.
- Écrire le lexique de la famille donné oralement et les prénoms des personnages, sur étiquettes mobiles, avec deux couleurs (l'une pour le prénom, l'autre pour le lexique de la famille).
- Présenter en parallèle les *flashcards* « personnages » correspondantes et les associer aux étiquettes mobiles (prénom, lien de parenté). Les étiquettes mobiles et *flashcards* seront utilisées dans une séance de réinvestissement du lexique (replacer les étiquettes au bon endroit sur le tableau) et dans un jeu de « Qui est-ce ? »

Représenter la famille

- Demander aux élèves comment représenter les liens de parenté et de filiation sous forme d'un dessin et recenser les propositions (facultatif).
- Si l'idée ne provient pas d'un élève, proposer de schématiser les liens de parenté à l'aide d'un arbre généalogique et expliquer sa représentation symbolique/graphique avec les branches d'un arbre.
- Présenter et décrire l'arbre généalogique de la famille Simpson en format A3 (distribué aux élèves en format A4). Employer le lexique simple (la mère, le père, etc.) et plus complexe (les beaux-parents, etc.), ainsi que les déterminants possessifs (réfèrent affiché au tableau).

Jeu de question-réponses en binômes ou en petits groupes

Réinvestissement du lexique, des structures morpho-syntaxiques (déterminants possessifs).

Exemples : Qui est le père de Bart ? Est-ce que Lisa a des frères et sœurs ? etc.

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Activité écrite individuelle différenciée (E1) : l'arbre généalogique de ma famille

Les élèves ayant apporté des photos devront constituer leur arbre généalogique en manipulant les photos avant de compléter l'arbre sur le support. Les autres peuvent travailler sur un brouillon (recenser les prénoms/schématiser, etc.) au préalable.

Ils pourront ainsi se familiariser avec l'emploi des déterminants possessifs en présentant leur famille au groupe classe.

Niveau A1.1 :

- En dictée à l'adulte, compléter son arbre généalogique.
- Donner le prénom des membres de sa famille en suivant les ramifications de l'arbre généalogique et en reconnaissant les mots de lexique déjà inscrits (en partant du mot « moi »), donner oralement le lexique simple attendu et la structure syntaxique appropriée.
- L'enseignant écrira les prénoms (si l'élève n'y arrive pas) et le lexique simple.
Exemple : mon frère, ma mère, etc.

Niveau A1 :

- Compléter son arbre généalogique en écrivant les prénoms des membres de sa famille accompagnés de la structure syntaxique et du déterminant possessif adéquats.
Exemple : X, c'est ma mère/Y, c'est mon frère, etc.
- Écrire des phrases pour présenter les membres de sa famille en utilisant au moins deux mots du lexique simple des liens de parenté (frère/sœur, fils/fille, père/mère, grand-père/grand-mère, cousin/cousine, oncle/tante).
Exemple : Mon oncle s'appelle Diego, c'est le frère de ma mère.

Niveau A2 :

- Compléter son arbre généalogique en écrivant le prénom des membres de sa famille, puis écrire plusieurs phrases qui décrivent les liens de parenté entre les différents membres de la famille (on attendra ainsi l'utilisation du lexique plus complexe des liens de parenté).

Exemple : X et Y sont mes parents, W est le beau-frère de...

- Écrire des phrases pour présenter les membres de sa famille en utilisant au moins trois mots du lexique des liens de parenté (frère/sœur, fils/fille, père/mère/parents, grand-père/grand-mère/grands-parents/paternels/maternels, petit-fils/petite-fille/petits-enfants, cousin/cousine, oncle/tante, beau-frère/belle-sœur, beau-fils/belle-fille, beau-père/belle-mère/beaux-parents, neveu/nièce).

Exemple : Mon oncle s'appelle Diego, c'est le frère de ma mère et le père de mon cousin Alexandre.

Aides

- Fiche lexique (L1) : la famille Simpson.
- Fiche grammaire (G1) : les déterminants possessifs.
- Les *flashcards* au tableau et les étiquettes mobiles.

PROLONGEMENTS

- Création de jeux de société :
 - Le « Qui est-ce ? » (famille au choix avec au moins seize membres)
 - Le jeu de 7 familles (choisir sept familles célèbres composées d'au moins six à huit membres afin de varier le lexique).
- Jeux de rôles autour de la vie de famille : le repas, les départs en vacances, une journée ordinaire, etc.
- Exposition autour des arbres généalogiques en lien avec les arts visuels et l'histoire.
- Expositions photos sur le thème (visiter l'expo puis demander aux élèves de prendre des clichés de leur quotidien « à la manière de... »).

INTERDISCIPLINAIRE

- Arts visuels : les différentes représentations des arbres généalogiques.
- Histoire : un arbre généalogique d'une famille royale (exemple : les capétiens).

INTERCULTUREL

Les différentes compositions familiales selon les cultures et au sein même d'un foyer.

AUTRES SUPPORTS

- Albums de littérature de jeunesse sur le thème (il en existe beaucoup et pour différents niveaux).
- Cinéma : Barry Sonnenfeld, *La Famille Addams*, 1991.

Le quotidien

École, collège, lycée

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Compléter un texte pour se présenter, connaître et nommer la fonction des personnels de l'établissement.
- Compléter une fiche d'absence ou écrire un mot d'excuse, compléter ou écrire le règlement de la classe.

GRAMMAIRE

- Les prépositions de lieu (à côté, près de, dans, etc.).
- L'infinitif des verbes d'action scolaires (travailler, lire, écrire, parler, crier, manger, etc.) et les phrases infinitives.
- Le passé composé (n'est pas allé, a été absent).
- Les formules de politesse (mot d'excuse).
- L'obligation, l'autorisation et l'interdiction à la forme affirmative (je dois, je peux/on doit, on peut) et à la forme négative (je ne dois pas, je ne peux pas/on ne doit pas, on ne peut pas).

LEXIQUE

- Les différentes classes de l'école au lycée (CM1, 6^e, 2^{de} professionnelle, etc.).
- Les personnels et leurs fonctions dans l'établissement.
- Le bâtiment scolaire : cour, escalier, étages, toilettes, etc.
- Les lieux de l'établissement : administration, infirmerie, salles de classe, etc.
- La date et l'heure (les nombres).
- Les verbes.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Schéma du système scolaire de la maternelle au lycée.
- Visite et photos de l'établissement.
- Le carnet de liaison.
- Photos de ce qu'on peut faire et de ce qu'on ne peut pas faire.
- Album *Moi j'adore, la maîtresse déteste* d'Élisabeth Brami et Lionel Le Néouanic.

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle (E1) : présenter son parcours scolaire (nom, âge, classe, établissement, etc.).
- Fiche d'écriture individuelle (E2) : compléter un plan de l'établissement, savoir qui contacter selon différentes situations.
- Fiche d'écriture individuelle (E3) : compléter une fiche d'absence ou écrire un mot d'excuse.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E4) : compléter ou écrire le règlement de la classe.

AIDES

- Schéma du système scolaire de la maternelle au lycée (E1).
- Quelques situations nécessitant de contacter un adulte de l'établissement (E2).
- Photos de ce qu'on peut faire et de ce qu'on ne peut pas faire (cf. Activités orales préalables ci-dessous).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE**ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES**

Chacune de ces activités orales est suivie de l'activité écrite correspondante (cf. Tâches et activités d'écriture ci-dessous).

Le système scolaire

Vidéo-projeter le schéma du système scolaire de la maternelle au lycée pour travailler le lexique : la classe des frères et sœurs à l'école, au collège, au lycée, leur âge, etc.

L'établissement

Visiter l'établissement scolaire et prendre des photos pour exploitation collective en classe :

- Nommer les lieux, utiliser les connecteurs spatiaux (à côté, près de, dans, etc.).
- Le cas échéant, associer à chaque lieu sa fonction (administration, salle de cours, etc.) et les personnes qui l'occupent.
- Élaborer en commun un plan de l'établissement indiquant les lieux et les personnes, faire un organigramme de l'établissement avec les noms, les fonctions et éventuellement les photos.

Le billet d'absence

À partir du carnet de liaison :

- Compléter oralement une fiche d'absence en travaillant sur la date et l'heure.
- En dictée à l'adulte, écrire un mot d'excuse. Selon son niveau, chaque élève peut ensuite compléter ou écrire un mot d'excuse à partir d'une liste de motifs (nom des maladies les plus courantes, etc.).

Les règles de la classe

Édicter ensemble ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire :

- Dresser la liste en dictée à l'adulte puis prendre en photo les différentes situations jouées par les élèves. La liste peut être mise en étiquettes. Les photos peuvent être placées dans un tableau à deux colonnes avec emplacements vides pour légender ou coller les étiquettes, ou imprimées et collées dans un grand tableau pour affichage (par exemple une feuille cartonnée orange grand format avec les photos de ce qu'on ne peut pas faire, et une feuille cartonnée verte grand format avec les photos de ce qu'on peut faire).
- Album *Moi j'adore, la maitresse déteste* (cycle 2) : découverte des images puis lecture orale collective. Quelles règles retenir pour la classe ?
- Élaboration orale collective du règlement de classe.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Chacune de ces activités écrites est précédée de l'activité orale correspondante (cf. Activités orales préalables ci-dessus).

Activité écrite individuelle (E1)

Compléter un texte pour se présenter (nom, âge, classe, établissement, professeur de français, etc.).

Aide : schéma du système scolaire de la maternelle au lycée (dans le document).

Activité écrite individuelle (E2)

- Coller ou dessiner le plan de l'établissement, puis coller les étiquettes au bon endroit.
- Écrire le nom et la fonction des personnes qu'il faut contacter selon différentes situations.

Aide : quelques situations nécessitant de contacter un adulte de l'établissement (dans le document).

Activité écrite individuelle différenciée (E3)

Compléter une fiche d'absence, compléter ou écrire un mot d'excuse :

- Niveau A1.1 : Compléter avec des mots (nom, classe, dates, heures, motif, etc.).
- Niveau A1 : Compléter avec des groupes de mots.
- Niveau A2 : Compléter avec des phrases simples, écrire un mot d'excuse.

Activité écrite individuelle différenciée (E4)

Compléter ou écrire le règlement de la classe : ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire :

- Niveau A1.1 : Compléter le règlement à l'aide de la liste des actions (verbes et phrases infinitives).
- Niveau A1 : Compléter le règlement avec des verbes ou des phrases infinitives à partir de la liste des verbes.
- Niveau A2 : Compléter le règlement avec des verbes ou des phrases infinitives.

Aide : photos de ce qu'on peut faire et de ce qu'on ne peut pas faire (cf. Activités préalables ci-dessus).

PROLONGEMENTS

- Lire des textes littéraires de souvenirs d'école (Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père* ; Nathalie Sarraute, *Enfance*, Azouz Begag, *Le Gone du Chaâba* ; Albert Camus, *Le Premier Homme*, Noces).
- Rêver l'école de demain : inventer, dessiner et décrire notre école du futur.

INTERDISCIPLINAIRE

- Histoire : l'école à travers le temps, invention et évolution.
- EMC : le droit à l'éducation, éducation à la citoyenneté.

INTERCULTUREL

- L'organisation de la scolarité dans les pays d'origine (âges, classes, filières, etc.).
- Photos et courts-métrages sur l'école dans le monde et dans les pays d'origine : différences et points communs (*Sur le chemin de l'école* ; *Une journée avec* ; *Chemins d'école, chemins de tous les dangers*).
- Règles, règlements et codes culturels dans les pays d'origine : différences, points communs.

AUTRES SUPPORTS

- Poésie :
 - Jacques Charpentreau, « L'école » ;
 - Jacques Prévert, « Le cancre ».
- Photographies d'art : l'école hier (Robert Doisneau, Édouard Boubat, etc.).
- Cinéma :
 - Yves Robert, *La Gloire de mon père*, 1990 ;
 - Christophe Ruggia, *Le Gone du Chaâba*, 1998 ;
- Chanson : Aldebert, « Pour louer l'école », 2008.

Emploi du temps, disciplines, matériel scolaire

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Dresser l'inventaire du matériel scolaire indispensable pour préparer son cartable, compléter et décrire son emploi du temps (jours, horaires, nom des différentes disciplines).
- Décrire ce qu'on apprend dans les différentes disciplines, écrire ce qu'on aime, ce qu'on n'aime pas et expliquer pourquoi (A1 et A2).
- Raconter une journée d'école à un proche (A1 et A2).

GRAMMAIRE

- Les présentatifs (c'est, il y a).
- La négation (j'ai... mais je n'ai pas...).
- Les prépositions (en, de, à, etc.).
- Le présent avec « je », « on », « nous ».
- Le passé composé avec « je », « on », « nous ».
- L'expression de la cause avec « parce que ».
- Les formules de politesse (mot d'excuse).

LEXIQUE

- Le matériel scolaire (dans le cartable, dans la trousse, en EPS, en arts plastiques, etc.).
- Les disciplines scolaires, ce qu'on y fait globalement.
- Les jours de la semaine.
- L'heure (les nombres).
- Les verbes d'action scolaires (étudier, faire, travailler, apprendre, calculer, etc.).
- Les verbes de sentiments (aimer, préférer, détester).

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Le matériel scolaire contenu dans le cartable, dans la trousse.
- Manuels scolaires.
- Emplois du temps des élèves.

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle (E1) : dresser l'inventaire du matériel scolaire indispensable pour préparer son cartable.
- Fiche d'écriture individuelle (E2) : nommer les différentes disciplines, décrire ce qu'on apprend dans les différentes disciplines, écrire ce qu'on aime, ce qu'on n'aime pas et expliquer pourquoi.
- Fiche d'écriture individuelle (E3) : compléter et décrire son emploi du temps, raconter une journée d'école à un proche.

AIDES

- Fiche lexique à compléter (L1) : matériel scolaire, couleurs.
- Fiche lexique à compléter (L2) : disciplines scolaires.

DÉROULEMENT DE LA SEQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

Chacune de ces activités orales est suivie de l'activité écrite correspondante (cf. Tâches et activités d'écriture ci-dessous).

Le matériel scolaire (dans mon cartable, il y a...)

Activité collective : l'enseignant montre le contenu de son cartable et de sa trousse, les élèves doivent nommer un par un chaque objet.

Puis il est possible d'organiser des jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1) : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc.

Modalités d'organisation : collectivement, puis en petits groupes ou binômes.

Les disciplines scolaires

– Observer différents manuels scolaires, deviner la discipline, décrire ce qu'on apprend/étudie dans chaque discipline en utilisant des mots-clés caractéristiques de chaque discipline (calculer, nager, parler, lire, écrire, etc. ; grammaire, opérations, corps humain, informatique, pays et continents, football, chansons, liberté, etc.).

– Jeux de « questions-réponses » avec des étiquettes de mots-clés caractéristiques de chaque discipline (Que fait-on en maths ? Dans quelle discipline étudie-t-on le corps humain ?).

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

L'emploi du temps

– Se repérer dans l'emploi du temps.

– Travailler le lexique à partir d'un emploi du temps vidéo-projeté (jours de la semaine, horaires, disciplines).

– Même activité avec les emplois du temps de chaque élève : Quels cours as-tu le lundi matin ? Combien d'heures de maths as-tu chaque semaine ? À quelle heure finis-tu le vendredi ? Dans quelle salle as-tu cours de techno ? Que faites-vous en EPS ? etc.

– Raconter une journée d'école : cours, horaires, salle, professeur, ce qu'on a fait pendant le cours, etc.

Modalités d'organisation : idem.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Chacune de ces activités écrites est précédée de l'activité orale correspondante (cf. Activités orales préalables ci-dessus).

Activité écrite individuelle (E1) : le matériel scolaire

– Fiche lexique à compléter : selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

– Nommer le matériel scolaire en associant l'objet et la couleur (« C'est un stylo rouge. »).

– Écrire des phrases en utilisant la structure « j'ai... , mais je n'ai pas... ».

– Écrire dans un tableau l'inventaire du matériel scolaire indispensable pour compléter son cartable : dans la trousse, dans le cartable, ce qu'il faut prévoir en plus pour les cours de maths-sciences, EPS, arts plastiques, etc.

Aide : fiche lexique (L1) : matériel scolaire.

Activité écrite individuelle (E2) : les disciplines scolaires

Fiche lexique à compléter : selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Niveau A1.1 : Nommer chaque discipline à partir d'illustrations caractéristiques.

Niveau A1 :

– Nommer chaque discipline à partir de photos de couvertures de manuels.

– Décrire ce qu'on apprend/étudie dans chaque discipline en complétant des phrases à partir d'une liste de mots caractéristiques.

Niveau A2 :

- Décrire ce qu'on apprend/étudie dans chaque discipline en écrivant des phrases à partir d'une liste de verbes (apprendre, calculer, chanter, courir, écrire, faire, jouer, respecter, etc.) et de mots caractéristiques.
- Écrire une lettre à un(e) proche pour lui raconter les disciplines scolaires qu'on aime et celles qu'on n'aime pas, expliquer pourquoi.

Aide : fiche lexique (L2) : disciplines scolaires.

Activité écrite individuelle différenciée (E3) : l'emploi du temps

Niveau A1.1 :

- Compléter son emploi du temps (horaires, disciplines).
- Interpréter et décrire son emploi du temps en complétant des phrases avec les mots manquants (jours, horaires, disciplines).

Niveau A1 :

- Compléter son emploi du temps (horaires, disciplines).
- Décrire sa dernière journée d'école en écrivant des phrases simples (horaires, disciplines, ce qu'on a fait dans chaque discipline). Les élèves peuvent consulter leurs cahiers pour décrire ce qu'ils ont fait pendant le dernier cours.

Niveau A2 :

- Compléter son emploi du temps (horaires, disciplines).
- Décrire sa dernière journée d'école en écrivant des phrases plus élaborées (horaires, disciplines, ce qu'on a fait dans chaque discipline). Les élèves peuvent consulter leurs cahiers pour décrire ce qu'ils ont fait pendant le dernier cours.

Aides : fiches lexique, emploi du temps complété.

PROLONGEMENTS

- Lire des textes littéraires de souvenirs d'école :
 - Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père*, Éditions de Fallois, 1957 ;
 - Nathalie Sarraute, *Enfance*, Gallimard, 1983 ;
 - Azouz Begag, *Le Gone du Chaâba*, Seuil, 1986 ;
 - Albert Camus, *Le Premier Homme*, Gallimard, 1994 ; Noces, Gallimard, 1983.
- Rêver l'école de demain : inventer, dessiner et décrire notre école du futur.

INTERDISCIPLINAIRE

- Histoire : l'école à travers le temps, invention et évolution.
- EMC : le droit à l'éducation, éducation à la citoyenneté.

INTERCULTUREL

- Une journée type dans le pays d'origine (comparaison avec une journée en France).
- Photos et courts-métrages sur l'école dans le monde et dans les pays d'origine : différences et points communs (*Sur le chemin de l'école* ; *Une journée avec* ; *Chemins d'école, chemins de tous les dangers*).

AUTRES SUPPORTS

- Poésie :
 - Jacques Charpentreau, « L'école » ;
 - Jacques Prévert, « Le cancre ».
- Photographies d'art : l'école hier (Robert Doisneau, Édouard Boubat, etc.).
- Cinéma :
 - Yves Robert, *La Gloire de mon père*, 1990 ;
 - Christophe Ruggia, *Le Gone du Chaâba*, 1998.
- Chanson : Aldebert, « Pour louper l'école », 2008.

La maison

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Situer un endroit précis dans une maison ou un appartement en complétant ou en rédigeant des questions pour retrouver un objet perdu.

GRAMMAIRE

- L'article défini et indéfini, genre et nombre.
- Les pronoms possessifs (mon, ma, mes).
- Les prépositions de lieu (au-dessus de, sur/au-dessous de, sous/ dans, etc.).
- Le verbe « être » au présent (pronoms il, elle, ils, elles).
- La phrase interrogative (Où est... ? Où sont... ? Est-ce qu'il/elle est ? Est-ce qu'ils/elles sont... ?)
- La phrase affirmative/négative (Oui, il/elle est... ; Non, ils/elles ne sont pas...).

LEXIQUE

- L'intérieur de la maison (pièces, mobilier, équipement, etc.).
- L'extérieur de la maison (jardin, garage, grille, toit, cheminée, fenêtre, etc.).
- Les pièces de la maison ou l'appartement (entrée, salon, salle à manger, chambre, etc.).
- Le mobilier essentiel de la maison ou l'appartement (table, chaise, frigo, etc.).

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Jeu collectif : « Où sont mes clés ? »
- Planche d'une maison en coupe visuelle (L4).

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle (E1) : prépositions de lieux
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E2) : où sont mes clés ?

AIDES

- Fiche lexique (L1) : prépositions de lieu.
- Fiche lexique à compléter (L2) : la maison, intérieur extérieur.
- Fiche lexique à compléter (L3) : la maison, meubles et équipements.
- Planche d'une maison en coupe visuelle (L4).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

Jeu collectif: «Où sont mes clés?»

- Expliquer la règle du jeu: un élève sort, le professeur cache des clefs ou un objet dans la classe.
- L'élève sorti entre et doit poser une question fermée et précise: «Est-ce que l'objet est sur la table?» Dans la phrase, il doit y avoir une formule interrogative + une préposition de lieu + un élément du mobilier ou de l'espace de la classe.
- Le camarade interrogé doit répondre en formulant une phrase complète, négative ou positive, reprenant les éléments de la question: «Non, les clefs ne sont pas sur la table.»
- Faire des phrases en utilisant les prépositions spatiales, puis coller les étiquettes ou écrire les mots au bon endroit (L1).

Modalités d'organisation: activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

Aide: fiche lexique des prépositions de lieu (L1).

ASSIMILATION DU VOCABULAIRE ET DE LA SYNTAXE

Les prépositions de lieu (L1)

Prendre le temps nécessaire pour que les élèves puissent bien en assimiler l'usage, utiliser la manipulation, le mime, les déplacements, etc. L'emploi des prépositions sera réinvesti durant les activités suivantes.

Les pièces de la maison (L2)

Visualiser et oraliser chaque pièce de la maison, lire puis écrire les mots.

Associer l'image au mot, lettres mélangées, entourer le mot correctement orthographié dans une liste (A1.1), écrire un court texte, phrase par phrase, d'un personnage découvrant les pièces les unes après les autres (A1/A2).

Possibilité de créer un court texte à travailler en autodictée, multiplier les supports visuels à partir d'œuvres architecturales.

Les structures de phrases interrogatives en lien avec le lexique étudié (L1 et L2)

Travailler les structures «Où est/où sont + sujet?», «Est-ce qu' + pronom sujet + verbe être + préposition spatiale + lieu?»: phrases découpées dans l'ordre à oraliser + lecture + exercices pour les remettre en ordre (A1.1), exercices systématiques avec rédaction de la phrase (A1/A2).

Le mobilier de la maison (L3)

Mêmes activités que pour le vocabulaire de l'espace de la maison. Associer l'image au mot, lettres mélangées, entourer le mot correctement orthographié dans une liste (A1.1), travailler le lexique en autodictée, utiliser comme supports des œuvres d'art, le mobilier d'autres pays, faire de très courtes descriptions (couleurs, matériaux, effet visuel, etc.) (A1/A2).

Exemple: «la chaise»:

- œuvres picturales: Picasso, *Le Hibou sur la chaise*; Georges Braque, *La Chaise de jardin*; Van Gogh, *La Chaise de Vincent*;
- photos de chaises anciennes d'Asie, d'Afrique, de trônes, etc.

Les structures de phrases affirmatives (positives et négatives)

Travailler les structures: «Oui, il/elle est, ils/elles sont. Non, il/elle n'est pas, ils/elles ne sont pas.»: phrases découpées dans l'ordre à oraliser + lecture + exercices pour les remettre en ordre (A1.1), exercices systématiques avec rédaction de la phrase (A1-A2).

Aides: fiches lexique des prépositions de lieu et de la maison (L1, L2 et L3).

Jeu oral en binôme : « Où sont mes clés ? » (L4)

Un personnage a perdu un objet, son camarade l'aide à chercher... À partir d'une planche en coupe visuelle d'une maison avec les pièces numérotées (L4), faire oraliser les deux personnages en réutilisant les structures de phrases interrogatives + réponses affirmatives (positives ou négatives).

L'élève pose une question avec au moins un nom de pièce et un élément de la pièce (A1.1), avec le même nombre d'éléments mais en caractérisant le mobilier (couleur, taille, etc.) (A1), avec trois éléments caractérisés par un adjectif, un nom de pièce et un élément situé par rapport à un autre dans la même pièce (A2).

Il est possible de varier les objets afin de travailler le genre et le nombre (mon téléphone, ma montre, mes lunettes, etc.).

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE**Activité écrite individuelle différenciée (E1)**

Dans un premier temps, les élèves complètent les phrases avec les prépositions qui conviennent.

Puis il leur est demandé de compléter ou écrire le dialogue travaillé au préalable à l'oral :

- Niveau A1.1 : Question-réponses à compléter avec le nom d'un objet, d'une pièce et d'un élément de mobilier.
- Niveau A1 : Question-réponses à compléter avec le nom d'un objet, d'une pièce et d'un élément de mobilier, le verbe être conjugué (est/sont), et le pronom personnel sujet qui convient (il/ils, elle/elles).
- Niveau A2 : Question-réponses à rédiger à partir des éléments proposés.

Aides : fiches lexique (L2 et L3) : mobilier et pièces de la maison pour le niveau A1.1.

PROLONGEMENTS

- Jeux : Cluedo, Maison hantée, rédiger une annonce immobilière.
- Après un déménagement, écrire une lettre à un ami pour décrire sa nouvelle maison, sa nouvelle chambre.
- Compléter un plan.
- À partir d'un plan d'appartement vide, dresser la liste des meubles et équipements à acheter pour chaque pièce.
- Décrire chaque pièce et son usage.
- Décrire des objets de la maison et leur fonction (mobilier, équipements, etc.).
- L'orientation : les métiers du bâtiment.

INTERDISCIPLINAIRE

- Mathématiques : faire un plan de sa maison ou son appartement.
- Arts plastiques : l'architecture de l'habitat, les représentations du mobilier et de l'espace habitable dans l'art.
- Géographie : les maisons en fonction des pays, des régions, des climats, l'habitat et l'écologie.
- Histoire : l'évolution de l'habitat d'abord concentrée autour du « foyer » au Moyen Âge, l'apparition de l'ascenseur et la démocratisation des étages supérieurs (Émile Zola, *Pot-Bouille*, 1882), la démocratisation des étages, l'apparition de la salle de bains en France dans les années 1960, etc.

INTERCULTUREL

Les différents types d'habitat à travers le monde.

AUTRE SUPPORT

Écriture d'imitation : poème « Déménager » de Georges Perec.

Le corps

La santé, les parties du corps

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Compléter ou rédiger un bilan infirmier.

GRAMMAIRE

- Le genre et le nombre des articles définis et indéfinis.
- Le présent de l'indicatif et les pronoms personnels sujets (je, tu, il, elle).
- Le présent des verbes impersonnels (il faut, il lui faut, il lui manque + verbe à l'infinitif ou groupe nominal) (A1, A2).
- Le présent des verbes pronominaux (se peser, s'habiller, s'asseoir, etc.) (A1, A2).

LEXIQUE

- Les parties du corps et du visage.
- La visite médicale (âge, poids, taille, vue, etc.).
- Les verbes d'action pronominaux.
- Les verbes impersonnels.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

Visite à l'infirmerie, bilan infirmier à l'aide d'un document authentique (D1).

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture collective (E1) : bilan infirmier.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E2) : bilan infirmier de Mario.
- Fiches d'écriture individuelle différenciée (E3) : bilan infirmier des autres personnages à partir du bilan infirmier de Mario.

AIDES

- Fiche lexique (L1) : visite médicale
- Fiche lexique (L2) : corps et visage.
- Planche personnages (L3).
- La première production écrite faite avec le professeur sert de modèle pour les personnages suivants (E2).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

À l'infirmierie

- Présentations : l'infirmier montre une fiche bilan qu'il doit remplir pour faire le point sur la santé des élèves (document authentique : bilan infirmier (D1)). Il explique qu'à partir de ce bilan, il donne des conseils ou demande d'aller voir un médecin ou un spécialiste si besoin.
- Mise en situation : l'infirmier prend un volontaire pour mimer une visite fictive. Il associe les gestes aux verbes ou vocabulaire nécessaires à la visite. Parallèlement, le professeur peut montrer une flashcard correspondant à chaque étape (L1 à agrandir).

Retour en classe : compléter les rubriques de la fiche bilan

De façon collective, les élèves doivent retrouver le vocabulaire nécessaire à la visite et compléter les rubriques manquantes (E1). Soit le professeur distribue au préalable la fiche à compléter, les réponses sont données à l'oral, écrites au tableau et recopiées par les élèves ; soit la fiche est vidéo-projetée, les élèves donnent les réponses oralement et les mots sont notés par le professeur ou par les élèves au tableau. Le professeur donne ensuite une version complétée de la fiche en guise de correction.

Étude du lexique spécifique à la visite médicale (L1)

Travail oral de découverte et utilisation du lexique avec emploi des articles pour l'étude du genre et du nombre, puis activités de lecture et écriture des mots.

Questions-réponses par petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles :

- Niveau A1.1 : associer le mot à l'image, lettres mélangées, entourer le mot correctement orthographié dans une liste, etc.
- Niveaux A1 et A2 : possibilité de travailler la distinction entre verbe à l'infinitif et verbe conjugué (présent de l'indicatif et de l'impératif).

Étude du lexique du corps et du visage (L2)

Travail oral de découverte et utilisation du lexique avec emploi des articles pour l'étude du genre et du nombre, puis activités de lecture et écriture des mots.

Questions-réponses par petits groupes ou en binômes :

- Niveau A1.1 : associer le mot et l'image, lettres mélangées, entourer le mot correctement orthographié dans une liste, etc.
- Niveaux A1 et A2 : emploi des verbes (respirer par le nez, ouvrir la bouche, fermer les yeux, etc.).

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Activité collective (E1)

À partir d'une planche représentant différents personnages (L3), les élèves doivent faire oralement puis en dictée à l'adulte le « bilan infirmier » d'un premier personnage, Mario.

Activité écrite individuelle différenciée (E2)

À partir de la phase orale, écriture individuelle sur trois niveaux consistant à compléter ou rédiger le bilan infirmier de Mario :

- Niveau A1.1 : Compléter la fiche bilan pré-remplie.
- Niveau A1 : Compléter la fiche et le bilan de l'infirmier.
- Niveau A2 : Compléter la fiche bilan et rédiger le bilan.

Activité écrite individuelle différenciée (E3)

À l'aide du modèle de Mario, procéder à l'identique pour les autres personnages. Il est préférable de ne pas faire la totalité des personnages mais plutôt de proposer des cas très différents. Il est possible de faire travailler les élèves par groupes sur un personnage puis de mettre en commun.

Aides

Fiches lexique et planches visuelles complétées durant les activités préalables, à utiliser en fonction du niveau d'autonomie et d'assimilation du vocabulaire.

PROLONGEMENTS

- Faire un portrait-robot.
- Faire un autoportrait.
- Décrire des sensations (j'ai mal, j'ai faim, j'ai froid, etc.).
- Formation au secourisme.
- Affichages sur les réactions à adopter en cas d'urgence.

INTERDISCIPLINAIRE

- SVT: le corps humain et ses composants (squelette, organes, etc.).
- EPS: réinvestissement du lexique du corps humain.
- Arts plastiques: les représentations du corps humain, les canons de la beauté chez les Grecs antiques, les scènes médicales (*L'Arracheur de dents* de Gérard Dou, 1630-1635), les vanités du XVII^e siècle, les cires colorées du XVIII^e siècle (*Femme à la larme*, 1784), etc.
- EMC: égalité garçon-filles, prévention des conduites à risque.

INTERCULTUREL

- Appeler les secours: les numéros en France (le 15 pour le SAMU et le 18 pour les pompiers), et ailleurs?
- La santé à l'école dans d'autres pays.

AUTRES SUPPORTS

- Théâtre:
 - Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673, acte III scène 10, passage du bras à couper (adaptation France 3 avec Christian Clavier et Marie-Anne Chazel).
 - Jules Romain, *Knock ou le Triomphe de la médecine*, 1924, acte II scène 1, extrait «Ça vous chatouille ou ça vous gratouille?» (adaptation cinématographique de Louis Jovet).
- Cinéma:
 - Dany Boon, *Supercondriaque*, 2014.
 - Thomas Lilti, *Hippocrate*, 2014.
 - Steven Soderbergh, *Contagion*, 2011.
 - Grand Corps Malade et Mehdi Idir, *Patients*, 2017.
- Chansons:
 - Gaston Ouvrard, «Je n'suis pas bien portant», 1934.
 - Grand Corps Malade et Anna Kova, «Espoir adapté», 2017: clip officiel du film *Patients*.

L'alimentation

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Composer des menus équilibrés.
- Présenter un plat et sa composition.
- Compléter ou écrire un court dialogue à la cantine, poser des questions et donner des précisions.

GRAMMAIRE

- Les présentatifs « c'est » et « il y a » dans les questions-réponses : Qu'est-ce que c'est ? C'est... ; Qu'est-ce qu'il y a... ? Il y a... ?
- Les partitifs : de la crème (féminin), du chocolat (masculin), des noisettes (pluriel), de l'eau (forme élidée) (A1, A2).
- L'expression des goûts : formes positives ou négatives (aimer, adorer, préférer, détester).
- La mise en page d'un dialogue (passage à la ligne et tirets) (A1, A2).

LEXIQUE

- Les repas de la journée et moments correspondants.
- Les six catégories alimentaires (fruits, légumes, féculents, laitages, viande et poisson, boissons) et le lexique correspondant.
- Les menus courants.
- Les formules de politesse liées au repas : bonjour, merci, s'il vous plait, je voudrais, bon appétit.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Photographies de Peter Menzel (Hungry Planet) [En ligne] langues.ac-dijon.fr/spip.php?article2150
- Document déclencheur (D1) : le rythme des repas dans une journée.
- Document déclencheur (D2) : la pyramide alimentaire.
- Document déclencheur (D3) : menus de la semaine : menus composés et documents authentiques.

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle ou collective selon le niveau (E1) : classer les aliments et composer des mets équilibrés.
- Fiche d'écriture individuelle ou collective selon le niveau (E2) : présenter les plats au menu.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E3) : dialogue à la cantine.

AIDE

Fiche lexique à compléter (L1) : alimentation.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

Phase de découverte

- Interaction à partir des photos de Peter Menzel (Hungry Planet), possibilité d'aborder les notions d'équilibre alimentaire, rythme des repas, façon de manger (à table, par terre, avec des couverts, etc.). Quel est le rythme des repas sur une journée (en France, ailleurs, etc.) ? Quels sont les noms des repas de la journée et des moments correspondants ?
- À partir d'un schéma représentant les repas associés aux différents moments de la journée, acquisition du lexique correspondant dans une succession chronologique (D1). Frise chronologique à compléter en collectif de gauche à droite avec des *flashcards* (agrandissements des images « repas » et « moments » découpés, à associer dans un ordre ou l'autre).

Apprentissage du lexique des six catégories alimentaires

- Les sept catégories d'aliments couramment consommés en France (D2).
- Activités diverses d'acquisition du lexique en fonction des niveaux.

Observation des menus de la semaine

- Lecture des menus d'une semaine (D3) : Quelle est la composition des menus français (entrée, plat, dessert) ? Quels sont les aliments qui composent les différents plats au menu ? Quels sont les points communs ?
 - Amener les élèves à distinguer les aliments selon les catégories alimentaires.
- Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

Jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire

À partir de la fiche lexique (L1), nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexique à compléter

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle ou collective (E1) : classer les aliments par catégories et composer un menu équilibré

- À partir des menus et des connaissances personnelles, classer les aliments dans un tableau. Selon le niveau, écriture individuelle ou collective (dictée à l'adulte).
- À partir des acquis, composer une assiette équilibrée, puis écrire le menu avec les rubriques « entrée, plat, dessert ».
- Possibilité de faire le premier menu en collectif puis les trois autres en individuel.

Aides :

- Fiches supports (D1, D2 et D3).
- Fiche lexique (L1).

Activité écrite individuelle (E2) : présenter un plat et décrire sa composition

- Dictée à l'adulte (A1.1), rédaction en autonomie à partir du modèle (A1, A2).
- Parallèlement ou à la suite dans le but d'améliorer son texte : étude des présentatifs (tous), les phrases affirmatives et interrogatives (A1 : reconnaissance, A1/A2 : construction).

Aides :

- Fiche support (D3) : menus de la semaine.
- Fiche lexique (L1) : alimentation.

Activité écrite individuelle différenciée (E3): compléter ou écrire un dialogue à la cantine

À partir d'un menu du lundi (D1) et du modèle de dialogue, compléter le dialogue à partir du menu du mardi. Phase orale et collective dans un premier temps: lecture du dialogue, repérage des structures étudiées. Compléter le document selon chaque niveau:

- Niveau A1.1: Dialogue écrit, quelques mots à compléter.
- Niveau A1: Dialogue écrit, mots et structures de phrases à compléter.
- Niveau A2: Dialogue accompagné de mots-clés à rédiger. Il est possible d'augmenter la difficulté en supprimant le modèle.

Aides:

- Fiches supports (D1, D2, D3).
- Fiche lexique (L1): alimentation.

PROLONGEMENTS

- Les ustensiles de cuisine.
- Les verbes d'action pour cuisiner.
- Les goûts: sucré, salé, acide, amer.
- L'hygiène et l'équilibre alimentaire (infirmière).
- L'orientation en lycée professionnel: les métiers de la restauration, les métiers de l'hygiène, la vente alimentaire, etc.
- Les expressions idiomatiques avec la nourriture: casser du sucre sur le dos de quelqu'un; appuyer sur le champignon; mettre la main à la pâte; se faire rouler dans la farine; tomber dans les pommes; en faire tout un fromage; mettre les pieds dans le plat; avoir du pain sur la planche; avoir la moutarde qui monte au nez; mettre son grain de sel; couper la poire en deux; etc.

INTERDISCIPLINAIRE

- SVT: la digestion, le classement des aliments et ce qu'ils apportent au corps humain.
- Arts plastiques: Giuseppe Arcimboldo.
- Mathématiques: proportions, quantités, unités de mesure et de temps.
- Découverte du monde.

INTERCULTUREL

- Les animaux que l'on mange et ceux qui sont interdits ou rebutants (les escargots, le cheval, la grenouille, le cochon, etc.).
- Le rythme des repas et leur composition, les habitudes alimentaires: manger salé le matin, pas de dessert en fin de repas, tout sur la table, la place du pain en France, etc.
- L'origine des aliments (exemples: la tomate vient d'Amérique du Sud, tout comme la pomme de terre, le thé provient de Chine, etc.).

AUTRES SUPPORTS

- Vidéos de « Karambolage » (émission d'Arte): petits reportages humoristiques sur les habitudes alimentaires en France et les plats préférés des français (le goûter, les crêpes, le couscous, couper le fromage, etc.).
- Films d'animation:
 - Brad Bird, *Ratatouille*, 2007: clichés sur la cuisine française, clichés sur Paris, le goût, critique de la « mal bouffe », etc.
 - Nick Park et Steve Box, *Wallace et Gromit: le mystère du lapin-garou*, 2005: les légumes, la défense des animaux, mythes revisités (le loup-garou, King Kong, le curé, le peuple, le noble, etc.).

- Albums jeunesse :
 - Claude Boujon, *Bon appétit Monsieur Lapin!*, L'École des loisirs, 2012.
 - Christian Voltz, *Sacré Sandwich!*, L'École des loisirs, 2009.
 - Élodie Nouhen et Francine Vidal, *La Grenouille à grande bouche*, Didier jeunesse, 2001.
 - Tomi Ungerer, *Le Géant de Zéralda*, L'École des loisirs, 2006.
- Albums adaptation littérature : *Gargantua*, adaptation de Christian Poslaniec, illustration de Ludovic Debeurme, Éditions Milan, 2004.
- Contes :
 - Les frères Grimm, *Hansel et Gretel*, XIX^e siècle.
 - *Le Petit Bonhomme en pain d'épices*, XIX^e siècle.
- Roman jeunesse : Roald Dahl, *Charlie et la Chocolaterie*, Folio junior, 1999.

Les sports

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Légender une séquence de photos.
- Décrire une séance d'activité sportive vécue.

GRAMMAIRE

- Le pronom personnel sujet « on ».
- Le présent et le passé composé (A1, A2), déclinés sous différentes personnes mais plus particulièrement à la 1^{re} et à la 3^e personne du singulier.
- Les verbes modaux et l'infinitif (devoir, pouvoir, avoir le droit, etc.) (A1, A2) et l'expression de l'obligation, l'interdiction, la possibilité (on doit, j'ai le droit, tu peux).
- La négation (on ne peut pas, etc.).
- Les connecteurs temporels (d'abord, puis, ensuite).

LEXIQUE

- Le matériel sportif de l'école : ballon de football, de basket, terrain, but, etc.
- Les obstacles et les accessoires : bancs, échelle, chaise, table, etc.
- Les verbes d'action, de mouvement, de locomotion : marcher, courir, grimper, sauter, ramper, etc.
- Les connecteurs temporels : d'abord, ensuite, puis, après, etc. (A2)
- Les prépositions et adverbess de lieu : dessus/dessous, haut/bas, droite/gauche, etc. (A1, A2).
- Les verbes.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Parcours installé en salle de sport avec matériel divers.
- Vidéos et photos des actions.

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : légender une séquence de photos (A1.1, A1), décrire une séance d'activité sportive vécue (A2).

AIDES

- Fiche lexique (L1) : verbes d'action.
- Fiche lexique (L2) : matériel de sport.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

À partir d'un parcours installé en salle de sport avec du matériel divers (plots, cerceaux, bancs, tapis, poutre, etc.), réaliser les activités suivantes.

Observer et schématiser

- Observer le matériel et émettre des hypothèses sur les actions attendues avec les structures « on doit + verbe de locomotion à l'infinitif (monter, grimper, sauter, etc.) » et à la forme négative « on ne doit pas... » et/ou « J'ai le droit de + verbe à l'infinitif... »
- Schématiser le parcours avec des symboles dessinés (première réalisation en collectif). Les plus suggestifs et rapides à réaliser seront retenus.

Mise en pratique

Mettre en pratique avec la réalisation du parcours par les élèves (filmer quelques parcours et photographier les actions).

Retour sur les parcours (ressenti des élèves)

Imaginer d'autres parcours avec d'autres actions (par binôme/groupe) en les schématisant.

Réalisation des parcours créés

Plusieurs possibilités pour la réalisation :

- Échanger les parcours entre binômes, vérifier leur faisabilité et les modifier.
- Réaliser son propre parcours et le modifier si nécessaire.
- Le groupe classe réalise un parcours choisi et vérifie sa faisabilité avant de le modifier ou non.

Retour en classe (acquisition et structuration de l'oral)

- Pour la restitution des parcours et leurs représentations (utilisation du passé composé).
- Pour une mise en mémoire avec la réalisation de figurines symbolisant les obstacles, les accessoires ainsi que les actions en papier cartonné (ou autre matériel) qui pourront être agencées sur un tableau de feutre ou aimanté.
- Jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexicale : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexicale à compléter (L1)

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Niveau A1.1 :

- À partir de cinq photos (lexique simple avec les verbes récurrents), légender les photos avec le verbe d'action adéquat à l'infinitif.
- Dans un deuxième temps, en dictée à l'adulte, donner la structure syntaxique et le lexique appropriés à la situation, puis exprimer la succession des photos avec le bon lexique.
Exemple : D'abord/en premier, il doit monter sur le banc.

Niveau A1 : à partir de cinq photos + trois pour la forme négative, légender les photos avec le verbe d'action adéquat et le lexique lié à la situation. Des photos barrées interviendront pour inclure la négation dans les structures.

Exemples :

- Après/ensuite, il doit sauter dans les cerceaux.
- Je ne peux pas courir sur le banc.

Niveau A2 :

- Décrire une séance d'activité sportive vécue (appui sur les photos exposées au tableau ou non), puis dans un deuxième exercice, raconter ce qu'on ne peut pas faire (la négation).
- Les photos sont exposées au tableau. L'élève prend appui dessus ou il fait appel à sa mémoire. Le support comporte un premier espace pour raconter sa séance, puis un deuxième espace est réservé à ce qui est interdit.
- La différenciation se fera surtout sur le nombre de photos à légender et le détail du lexique apporté.

Exemples :

- En premier, je dois ramper sur le sol. Puis, je dois sauter dans les cerceaux.
- Je ne peux pas courir sur le banc.

Aides : fiches lexique : verbes d'action (L1) et matériel de sport (L2).

Les fiches sont modifiables et évolutives en fonction des parcours. Elles sont créées en fonction du matériel utilisé et des actions demandées (et avec les photos prises). Au mieux, elles sont créées avec les élèves (celle des symboles).

PROLONGEMENTS

- Créer un référentiel de parcours possibles avec photos et schémas, à réaliser pour d'autres classes en lien avec les professeurs d'EPS et les classes.
- Organiser des olympiades avec plusieurs classes, en lien avec l'histoire (les Jeux olympiques au fil du temps).
- Créer une maquette de la salle de sport et des accessoires / du matériel afin de manipuler plus facilement en classe, en lien avec les arts visuels.
- Écrire les règles d'un sport.
- Raconter simplement une séquence.
- Comparer deux sports cousins (boxes, arts martiaux, sports collectifs, etc.).
- Compléter une fiche d'inscription.

INTERDISCIPLINAIRE

- EPS : intégration des élèves à une séance de sport spécifique pour observer / décrire la participation au cross.
- SVT : découverte du corps humain, des muscles, des fonctions locomotrices.
- Avec l'infirmière : l'équilibre alimentaire et le sport : « Mangez, bougez ! »
- Enseignement moral et civique : les valeurs du sport (le respect des personnes / du règlement).
- Histoire : le sport au fil du temps, l'évolution de certains sports.
- Arts visuels.

INTERCULTUREL

- Les sports selon les pays.
- Les hymnes nationaux chantés lors des rencontres sportives.
- Les drapeaux.
- Les événements sportifs européens ou mondiaux.

AUTRES SUPPORTS

Documents authentiques à rechercher à l'instant T, en fonction des événements qui se passent en temps réel :

- affiches concernant des événements sportifs locaux ou nationaux ;
- slogans ;
- articles de journaux ;
- règles de jeux, fiches techniques ;
- publicités annonçant des événements sportifs nationaux, européens ou internationaux ;
- extraits audiovisuels d'événements sportifs (travail sur les commentaires sportifs).

Les vêtements et accessoires

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Écrire une liste d'achat de vêtements et accessoires.
- Compléter ou écrire un dialogue avec la vendeuse/le vendeur pour préparer l'achat.
- Écrire une lettre à un proche pour raconter une visite à un centre commercial et décrire les vêtements choisis pour la prochaine rentrée.

GRAMMAIRE

- Le genre et le nombre (A1.1).
- Les déterminants possessifs (mon/ma, ton/ta, son/sa, ses, etc.).
- Les verbes usuels au présent (porter, aimer, préférer, s'habiller, mettre, acheter, etc.).
- Le passé composé (A2).
- Le conditionnel de politesse (j'aimerais, je voudrais, etc.) (A2).
- Les phrases interrogatives et les pronoms interrogatifs (quel(s)/quelle(s)/combien, etc.).

LEXIQUE

- Les vêtements et le lexique associé (taille des vêtements, pointure des chaussures, etc.).
- Le lexique lié aux achats (acheter, payer, choisir, couter, essayer, taille, modèle, magasin, etc.).
- Les adjectifs de couleurs.
- Les verbes.

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Sortie au centre commercial en prévision des achats de vêtements à effectuer pour la prochaine rentrée scolaire (simulations d'achats).

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : liste d'achat de vêtements, dialogue avec une vendeuse/un vendeur, lettre à un proche pour raconter une visite à un centre commercial et décrire les vêtements choisis pour la prochaine rentrée.

AIDE

Fiche lexique (L1) : vêtements et accessoires.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

Préparation de la sortie au centre commercial

- Apprentissage du lexique : description des vêtements des élèves, collectivement puis par groupes de deux ou trois élèves de niveaux différents (les plus avancés posent des questions, les autres répondent par des mots ou des phrases). On peut aussi utiliser des photos (catalogues, revues, sites Internet, etc.).
- Préparation du dialogue avec la vendeuse/le vendeur : collectivement en dictée à l'adulte pour rédiger un modèle, puis en binômes sous forme de jeu de rôles (vendeur/acheteur).

Visite au centre commercial

L'objectif de la visite est de permettre aux élèves de choisir les vêtements et accessoires qu'ils aimeraient acheter pour la prochaine rentrée des classes. Plusieurs magasins sont visités afin que chaque élève puisse s'exprimer directement avec une vendeuse/un vendeur. Les vêtements choisis par les élèves sont pris en photo pour utilisation ultérieure.

Retour en classe

Travail d'assimilation du lexique et des structures grammaticales à partir des photos.

Jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc.

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Niveau A1.1 :

- Écrire une liste d'achats de vêtements et accessoires pour la rentrée scolaire.
- Compléter le dialogue avec la vendeuse/le vendeur à l'aide de la liste de mots.
- Compléter une lettre à l'aide de la liste de mots (récit de la visite au centre commercial et description des vêtements et accessoires pour la prochaine rentrée).

Niveau A1 :

- Compléter le dialogue avec la vendeuse/le vendeur en rédigeant des phrases simples, affirmatives ou interrogatives.
- Compléter une lettre avec des phrases simples (récit de la visite au centre commercial et description des vêtements et accessoires pour la prochaine rentrée).

Niveau A2 :

- Écrire le dialogue avec la vendeuse/le vendeur.
- Rédiger une lettre pour raconter la visite au centre commercial et décrire les vêtements et accessoires pour la prochaine rentrée.

Aide : fiche lexique (L1) : vêtements et accessoires.

PROLONGEMENTS

- Créer un prospectus de vente de vêtements, une petite annonce de vente sur le web.
- Faire une liste : objets à mettre dans la valise, vêtements pour le lendemain, etc.
- Faire un portrait-robot.
- Organiser un défilé dans l'établissement : choix des modèles et des vêtements.
- Visionner différents défilés de mode et évoquer l'originalité de certaines tenues.
- Les déguisements, le carnaval en France (Nice, Dunkerque, etc.).
- Les vêtements en lien avec les métiers (uniformes, tenues de travail, etc.).

INTERDISCIPLINAIRE

- Arts plastiques : « habiller » un personnage sur support papier à l'aide de différentes matières.
- Histoire : les vêtements dans l'histoire.

INTERCULTUREL

- Culture vestimentaire du pays d'origine.
- Les vêtements à l'école dans différents pays (exemple : les uniformes).
- Folklores et traditions.
- Les différents carnavaux dans le monde.

AUTRES SUPPORTS

- Catalogues, sites de vente par correspondance, magazines de mode, photos, œuvres d'art.
- Albums jeunesse :
 - Bénédicte Guettier, *Je m'habille et je te croque !*, L'École des loisirs, 2000.
 - Mario Ramos, *Loup, loup y es-tu ?*, L'École des loisirs, 2008.
 - Catherine de Santi-Gaud, *Arlequin, prince de carnaval*, Retz, 1995.

L'environnement

La ville

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Décrire un monument de sa ville ou son pays d'origine.
- Décrire des sons de la ville.
- Écrire des «Je me souviens» de sa ville d'origine à la manière de Georges Perec.
- Écrire des poèmes à partir de photos.

GRAMMAIRE

- Le genre et le nombre.
- Les présentatifs (c'est/c'était, il y a/il y avait).
- Les pronoms interrogatifs (où, quand, quoi, comment, pourquoi).
- Le présent de l'indicatif.
- L'imparfait de l'indicatif à la 3^e personne du singulier et du pluriel (A1 et A2).
- La subordonnée relative (exemples : je vois des enfants qui jouent, j'entends un oiseau qui chante, etc.) (A1 et A2).
- La structure «je me souviens de, que, quand, etc.»

LEXIQUE

- Les verbes de perception (voir, entendre, sentir, respirer, goûter, etc.).
- Les monuments historiques et religieux (château, pyramide, temple, mosquée, cathédrale, etc.).
- La fonction des monuments historiques et religieux (prier, protéger, habiter, etc.).
- Les matériaux de construction (pierre, bois, etc.).
- Les moyens de transport (vélo, voiture, métro, autobus, etc.).
- Les verbes de perception (voir, entendre, sentir, respirer, goûter, etc.).
- Les moments de la journée, les saisons, la couleur du ciel.
- Les émotions.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Les villes d'origine sur une carte vidéo-projetée (Google Maps et si possible Google Street View).
- Photos de monuments ou édifices traditionnels des villes ou pays d'origine.
- Photos artistiques en noir et blanc : la ville hier et aujourd'hui (Robert Doisneau, Willy Ronis, etc.).
- Enregistrements des sons de la ville (D1).
- Textes littéraires : quelques «Je me souviens» urbains de Georges Perec (D1).
- La ville en poésie (L3).

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : décrire un monument de sa ville ou son pays d'origine.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E2) : décrire des sons de la ville.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E3) : raconter des souvenirs de sa ville d'origine.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E4) : écrire un poème sur la ville.

AIDES

- Fiche lexique (L1) : monuments et matériaux.
- Fiche lexique (L2) : sons et images de la ville.
- Fiche lexique (L3) : poésie de la ville.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE**ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES**

Chacune de ces activités orales est suivie de l'activité écrite correspondante (cf. Tâches et activités d'écriture ci-dessous).

Décrire un monument de sa ville ou son pays d'origine

Rechercher sur Internet des photos de monuments ou édifices traditionnels de sa ville ou son pays d'origine pour les présenter à des élèves d'autres classes.

Chaque élève choisit un monument pour le décrire :

- Où se trouve-t-il ?
- Quand a-t-il été construit ?
- Quel type de monument ?
- Quels matériaux ?
- À quoi servait-il ?

On proposera aussi des jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1) : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc.

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

Décrire des sons de la ville

Écouter l'enregistrement des sons de la ville (D1), les nommer et les classer (transports, personnes, activités, etc.).

On proposera aussi des jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1) : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc.

Les photos de la ville

Regarder et réagir à des photos des villes et pays d'origine en utilisant les cinq sens :

- Que voit-on ?
- Qu'entend-on ?
- Que sent-on ?
- Que respire-t-on ?
- Que goûte-t-on ?

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes.

Écouter et/ou lire des textes littéraires

Quelques « Je me souviens » urbains de Georges Perec.

Les photographies artistiques

Regarder et réagir à des photos artistiques en noir et blanc :

- la ville hier et aujourd'hui (Robert Doisneau, Willy Ronis, etc.) ;
- la ville en poésie (L3).

Modalités d'organisation : activité collective.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Chacune de ces activités écrites est précédée de l'activité orale correspondante (cf. Activités orales préalables ci-dessus).

Activité écrite individuelle: décrire un monument de sa ville ou son pays d'origine (E1)

Fiche lexicale à compléter (L1) : selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images. À partir de photos de monuments, édifices et habitations de sa ville ou son pays d'origine, trouvées sur Internet:

- Niveau A1.1: Coller la photo du monument présenté à l'oral, puis le décrire en complétant les phrases avec les mots qui conviennent.
- Niveau A1: Coller la photo du monument présenté à l'oral, puis le décrire en répondant aux questions.
- Niveau A2: Coller la photo du monument présenté à l'oral, puis rédiger un texte pour le décrire.

Aide: Fiche lexicale (L1).

Activité écrite individuelle: décrire des sons de la ville (E2)

Fiche lexicale à compléter (L2) : selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images. À partir d'enregistrements des sons de la ville (enregistrement des sons de la ville (D1) ou du site Internet ecouterparis.net), effectuer les activités suivantes en fonction du niveau:

- Niveau A1.1: Écrire les noms des sons qu'on entend.
- Niveau A1: Écrire des phrases simples sur ce qu'on entend.
Exemples: J'entends un oiseau qui chante. On entend de la musique.
- Niveau A2: Écrire des phrases complexes sur ce qu'on entend.
Exemple: On entend des commerçants qui crient en arabe dans un marché en Afrique.

Aide: Fiche lexicale (L2).

Activité écrite individuelle: écrire des «Je me souviens» de sa ville d'origine à la manière de Georges Perec (E3)

Raconter des souvenirs de sa ville d'origine:

- Niveau A1.1: Écouter ou lire quelques «Je me souviens» adaptés au niveau, puis écrire ses propres souvenirs en dictée à l'adulte en essayant de décrire ce qu'on voit, ce qu'on entend et ce qu'on sent. Activité collective puis individuelle.
- Niveau A1: Lire quelques «Je me souviens» adaptés au niveau, puis écrire ses propres souvenirs en décrivant ce qu'on voit, ce qu'on entend et ce qu'on sent à l'aide d'une liste de mots.
- Niveau A2: lire les «Je me souviens» de Georges Perec, puis rédiger un texte pour évoquer ses propres souvenirs en décrivant ce qu'on voit, ce qu'on entend et ce qu'on sent.

Activité écrite individuelle: écrire des poèmes sur la ville (E4)

Fiche lexicale à compléter (L4) : selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images. À partir de photos artistiques sur la ville vidéo-projetées (L3), effectuer les activités suivantes en fonction du niveau:

- Niveaux A1.1 et A1: Composer des haïkus à l'aide d'étiquettes de couleurs (exemple: nom, verbe, complément, adjectif). Les élèves de niveau A1.1 sont aidés au besoin par le professeur ou un autre élève de niveau supérieur. Avec les élèves les plus faibles, on peut aussi recourir à la dictée à l'adulte.
- Niveau A1: Compléter un poème sensoriel avec les mots qui conviennent (en entrant dans la photo, on entend, on sent, on respire, on goûte, on regarde/voit, etc.).
- Niveau A2: Écrire un texte pour décrire une photo, les sensations et émotions qu'elle évoque (cinq sens), et expliquer pourquoi on l'a choisie.

Aide: Fiche lexicale (L3).

PROLONGEMENTS

- Sortie dans la ville : observation du paysage et atelier photo.
- Aller à pied du collège à la gare : repérer le chemin sur un plan, repérer le nom des voies au long du parcours, les écrire sur un plan, chercher sur Internet les personnages qui se cachent derrière ces noms et les présenter à la classe.
- Découvrir le quartier autour du collège.
- Visiter le centre-ville : découverte des monuments, des édifices publics (école, collège, lycée, salle de sport, gymnase, mairie, gare, sous-préfecture, etc.) et des traces de l'histoire dans la ville (passé industriel, guerres mondiales, etc.).
- Légender les photos des bâtiments et trouver leur fonction (édifices publics, religieux, etc.).
- Décrire un itinéraire (plan du quartier, GPS, Google Street View, etc.).
- Découvrir d'autres textes de souvenirs urbains :
 - Georgia Maklouf, *Éclats de mémoire. Beyrouth, fragments d'enfance*, Éditions al Manar, 2005 ;
 - Albert Camus, *Le Premier Homme*, Gallimard, 1994 ;
 - Albert Camus, *Noces*, Gallimard, 1938.
- Décrire son lieu préféré et les émotions qui y sont liées.
- Rêver la ville de demain : inventer, dessiner et décrire notre ville du futur.

INTERDISCIPLINAIRE

- Géographie : se repérer dans l'espace (*in situ*, carte, plan).
- Histoire : repérer les traces du passé dans la ville (architecture, marques du passé industriel, statues de personnages célèbres, monuments aux morts, plaques commémoratives, etc.).
- Arts plastiques : lire et réaliser des images photographiques à visée esthétique.
- Produire une œuvre collective (plan subjectif et artistique, ville de demain, etc.).

INTERCULTUREL

- Les villes dans les pays d'origine.
- Monuments et types d'habitat dans les pays d'origine.

AUTRES SUPPORTS

- Chanson : Ishtar, *À Paris* : réécriture partielle en remplaçant Paris par le nom de la ville ou de l'établissement.
- Poésie : Jacques Charpentreau, « L'école ».
- Photos :
 - Photos prises par les élèves lors des sorties dans la ville, sur le chemin pour venir au collège.
 - Les premières villes : en Mésopotamie, en Europe et ailleurs.
- Film d'animation : Alê Abreu, *Le Garçon et le Monde*, 2013 (film brésilien muet sur l'arrivée d'un jeune rural dans une *favela*).
- *Street art* : graffitis, affiches, etc.

Les commerces

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

Nommer les principaux commerces et décrire le type de produits qu'on peut y trouver.

GRAMMAIRE

- Les articles définis, indéfinis et partitifs, genre et nombre.
- Les présentatifs (c'est, il y a).
- Les pronoms personnels sujets.
- La conjugaison du verbe aller au présent (A1.1/A1), passé composé et futur simple ou futur proche (A2).
- Les adverbes de temps (aujourd'hui, hier, demain, etc.).

LEXIQUE

- Les commerces (la boulangerie, la boucherie, l'épicerie, la pharmacie, etc.).
- Les commerçants, féminin et masculin (la boulangère, le boucher, l'épicier, etc.).
- Les types de produits rencontrés dans les différents commerces (aliments, vêtements, etc.).
- L'adresse (la rue, le code postal, etc.).
- Les panneaux de signalisation et ce qui est écrit.
- Les moyens de transport et la préposition qui convient (à vélo, en voiture, en train, à pied, etc.).

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

Rallye-photo autour de l'établissement scolaire ou d'une ville commerçante avec un plan et un questionnaire préparés en amont.

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1).
- Deux planches photos: les commerces (L1) et les types de produits (L2).

AIDES

- Fiche lexique à compléter (L1): commerces.
- Fiche lexique à compléter (L2): types de produits et services.
- Fiches descriptives des commerces à créer avec les élèves (en grand format pour affichage, en petit format pour les élèves).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

Rallye-photo autour de l'établissement scolaire ou en centre-ville

- Avant le rallye : explication des règles du rallye, présentation du plan et du questionnaire (préparés par le professeur ou en collectif avec les élèves).
- Durant le rallye : les élèves doivent s'orienter à l'aide du plan pour localiser et reconnaître les principaux commerces, questionner les commerçants, et compléter le questionnaire (nom du commerce, adresse, type de commerce, ce qu'on peut y acheter).
- Retour en classe : travail sur questionnaire complété en préparation des fiches descriptives des commerces qui serviront d'aide à la production écrite. Les fiches sont mises en forme par l'enseignant (photos accompagnées des informations recueillies sous forme de tableau), puis affichées en format A3 et distribuées aux élèves en format A4.

Jeu d'association

Deux planches de photos découpées sont proposées aux élèves par petits groupes (L1, L2). Il s'agit d'associer chaque commerce avec les produits correspondants. Les planches sont constituées de 16 photos des principaux commerces : le magasin d'optique, le magasin de vêtements, l'épicerie, la boulangerie, l'horlogerie, la bijouterie, la poste, la boucherie, le garage, la pharmacie, le fleuriste, la librairie, le coiffeur, le magasin de souvenirs/cadeaux, la poissonnerie, la crèmerie/fromagerie, la cordonnerie. Il est possible d'effectuer ce travail en deux ou trois séances pour un travail plus approfondi sur le lexique et les structures.

Il est nécessaire de travailler à l'oral les structures qui seront proposées à l'écrit selon les niveaux, notamment la conjugaison du verbe aller au présent (A1), passé composé et futur simple ou futur proche (A2), en lien avec les adverbes de temps (aujourd'hui, hier, demain, etc.).

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Compléter un tableau en associant le commerce au type de produits, puis nommer le commerce ou le décrire à partir de sa photo. Les élèves choisissent dix photos parmi les seize photos de chaque planche.

- Niveaux A1.1/A1 : Associer les photos (commerce et type de produits), compléter les phrases dans le tableau avec le nom du commerce et d'un produit.
Exemple : C'est une boulangerie, on peut acheter du pain.
- Niveaux A1/A2 : Associer les photos (commerce et type de produits), compléter les phrases avec le nom du commerce et le nom de deux ou trois produits. Les phrases commencent par un pronom personnel sujet (ou groupe nominal), les élèves doivent continuer la phrase en conjuguant le verbe « aller » au présent.
Exemple : Elle va à la boulangerie pour acheter du pain et des gâteaux.
- Niveau A2 : Associer les photos (commerce et type de produits), compléter les phrases avec le nom du commerce, le nom de deux ou trois produits et le moyen de transport avec préposition (en voiture, à vélo, en bus, etc.). Les phrases commencent par un adverbe de temps et un pronom personnel sujet (ou groupe nominal), les élèves doivent continuer la phrase en conjuguant le verbe « aller » au temps qui convient (présent, passé composé, futur proche ou futur simple).
Exemple : Demain, mes parents iront à la boulangerie en voiture pour acheter du pain et des gâteaux.

Aides :

- Fiches lexique.
- Fiches descriptives des commerces, créées avec les élèves.

PROLONGEMENTS

VISITE D'UN MARCHÉ LOCAL

Le but est de :

- préparer une recette réalisable ou non, en calculer son prix de revient ;
- acheter réellement les produits et les manger (exemple : des fruits pour la semaine du gout ou de saison, on peut faire le lien avec le thème du temps, page 105) ;
- échanger avec les commerçants ;
- comparer le marché et le supermarché.

L'ÉQUILIBRE ALIMENTAIRE

Il est possible de monter un projet autour de l'équilibre alimentaire avec le responsable de cuisine et l'infirmière scolaire (cf. séquence sur l'alimentation, page 81) :

- création d'un menu équilibré pour les élèves de l'établissement et/ou menu du « monde » ;
- réalisation d'une partie du menu (entrée/dessert) ;
- réalisation d'affiches autour du projet et des slogans liés au bien-être.

L'ORIENTATION APRÈS LE COLLÈGE

On traitera à cette occasion des métiers du commerce.

INTERDISCIPLINAIRE

- Mathématiques : la monnaie, les tarifs, l'addition, la soustraction, la multiplication, les mesures de masse et les quantités.
- SVT : plantation de légumes et/ou d'herbes aromatiques, les familles d'aliments, l'équilibre alimentaire.

INTERCULTUREL

- Les types de commerces selon les pays d'origine.
- Recettes et produits typiques.

AUTRES SUPPORTS

- Albums de littérature de jeunesse sur le thème des commerces, des aliments, etc.
- Photos, publicités, prospectus, magazines, sites Internet, etc.
- Livres de recettes.
- Jeu d'associations (exemple : poisson, poissonnier, poissonnerie).
- Jeu de la marchande.

Voyages, pays, paysages

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Élaborer un itinéraire de voyage à l'étranger.
- Décrire les étapes et présenter le lieu d'arrivée à la manière d'un guide touristique.

GRAMMAIRE

- Les présentatifs « c'est » et « il y a ».
- Les prépositions (de, à, en).
- Les verbes au présent (s'appeler, habiter, partir, aller, venir, arriver, prendre) et au futur simple (A2).
- Les connecteurs temporels : d'abord, après, ensuite, enfin.

LEXIQUE

- Les moyens de transport (voiture, métro, bus, train, avion, etc.).
- Pays d'origine : villes et pays, monnaie, nom du peuple, langues parlées, spécialités à manger et à boire, monuments, paysages, climat.
- Les verbes de déplacement avec leur préposition : destination (partir, aller, arriver, retourner en/à/au, etc.), provenance (venir, arriver de), trajet (passer par, traverser le/la/les, etc.).

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Visualisation du parcours effectué par les élèves depuis leur pays d'origine jusqu'en France sur un planisphère (D1) ou avec Google Earth.

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle (E1) : projet de voyage.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E2) : je pars en voyage.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E3) : guide touristique.

AIDES

- Fiche lexique (L1) : transports.
- Planisphère (D1) en deux exemplaires : voyage accompli réellement + projet de voyage.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

Activité orale collective (D1)

- À partir d'un planisphère ou de Google Earth, chaque élève montre et nomme son pays de provenance, puis évoque les différents pays traversés et les moyens de transport utilisés.
- Jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1) : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc.
- Noter sur le planisphère le nom de chaque élève, de son pays de provenance, des pays traversés, puis dessiner le parcours jusqu'en France. Le document complété est ensuite distribué à tous les élèves.
- Travailler les connecteurs temporels (d'abord, après, ensuite, enfin) : en s'aidant du planisphère complété, raconter son parcours en reliant les différentes étapes.
- Travailler les constructions verbales avec prépositions.

Modalités d'organisation : activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

Aide : Fiche lexique (L1) : les moyens de transport.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexique à compléter (L1)

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle (E1) : élaborer un itinéraire de voyage à l'étranger

Chaque élève projette un voyage imaginaire et doit présenter la destination. Il lui faut choisir le point de départ, le point d'arrivée, les pays à traverser et les moyens de transport.

Les élèves peuvent choisir leur pays d'origine ou le pays d'un camarade pour créer une interaction :

- les informations doivent être notées sur la fiche projet (E1 exercice 1) et accompagnées de quelques illustrations ;
- les pays traversés et les étapes sont reportés sur un planisphère individuel vierge (D1) pour bien visualiser le parcours.

Dans un second temps, les élèves oralisent puis rédigent une phrase simple pour chaque étape en utilisant le connecteur temporel qui convient (E1 exercice 2). La même activité peut être effectuée en modifiant le pronom personnel sujet (je, on, nous) et en utilisant le futur simple (après, ensuite, enfin), à l'oral et à l'écrit (la fiche E1 exercice 2 est modifiée).

Aides :

- Fiche lexique (L1) : moyens de transport.
- Parcours individuel complété (D1).

Activité écrite individuelle différenciée (E2) : décrire les étapes de son voyage

- Niveau A1.1 : D'après le modèle, reprendre les étapes et compléter les phrases.
- Niveau A1 : À l'aide du projet individuel, formuler des phrases pour décrire les étapes.
- Niveau A2 : À l'aide du projet individuel, formuler des phrases pour décrire les étapes, rédiger un petit texte guidé pour décrire le voyage (présent et futur) et présenter les pays visités. Il est possible de changer le pronom personnel sujet (je, on, nous).

Aides :

- Fiche lexique (L1) : les moyens de transport.
- Parcours individuel complété (D1).
- Projet de voyage individuel (E1).

Activité écrite individuelle différenciée (E3) : présenter le lieu d'arrivée à la manière d'un guide touristique

- Niveau A1.1 : Remplir le questionnaire.
- Niveau A1 : Présenter chaque rubrique en formulant des phrases simples et complètes.
- Niveau A2 : Écrire un petit article constitué de courts paragraphes réunissant une à deux rubriques, en utilisant les connecteurs adaptés.

PROLONGEMENTS

- Créer un diaporama légendé pour présenter son pays.
- Organiser une sortie ou un voyage avec la classe.
- Compléter une carte de France (régions, grandes villes, montagnes, mers et océans, fleuves).
- Observer, décrire, comparer quatre types de paysages (ville, campagne, mer, montagne) et les activités spécifiques liées à l'environnement (visite d'un musée, randonnée pédestre, voile, ski, etc.).

INTERDISCIPLINAIRE

- Géographie : continents et pays, espaces naturels et frontières humaines, les différents types de paysages, etc.
- Arts plastiques.
- SVT.

INTERCULTUREL

- Comparer les paysages.
- Tourisme, sites naturels et activités de nature dans les pays d'origine.
- Les gestes, mots et attitudes pour communiquer selon les pays (us et coutumes).

AUTRES SUPPORTS

- Cinéma : Peter Weir, *Les Chemins de la liberté*, 2010.
- Poésie : Blaise Cendrars, *La Prose du Transsibérien et de la petite Jehanne de France*, 1913.
- Album illustré : Jeanne Willis et Tony Ross, *Gare au gros gorille*, 2006.
- Chansons :
 - Jean Drejac, *Sous le ciel de Paris*, 1951, interprète : Édith Piaf.
 - Jacques Lanzmann, *Il est cinq heures, Paris s'éveille*, 1968, interprète : Jacques Dutronc.
 - Maxime Le Forestier, *Né quelque part*, 1987.
 - Bernard Lavilliers, *On the road again*, 1988.

Nature, animaux

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Décrire des animaux (parties du corps, habitat naturel, mode de déplacement) pour préparer un exposé.

GRAMMAIRE

- Les verbes de déplacement à la troisième personne du présent (marcher, courir, sauter, ramper, voler).
- Les articles définis et indéfinis.
- L'accord des adjectifs.
- Le genre et le nombre.
- Les prépositions de lieu (en, dans).
- La phrase simple (sujet, verbe, complément).

LEXIQUE

- Les animaux domestiques et de la ferme, les animaux sauvages.
- Les parties du corps (bec, queue, plumes, etc.).
- L'habitat naturel (forêt, savane, rivière, etc.).
- Les six continents.
- Les verbes de déplacement (marcher, courir, sauter, ramper, voler).
- Les adjectifs descriptifs (grand, petit, long, gros, pointu, domestique, sauvage, carnivore, etc.).

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Visite réelle ou virtuelle pour la préparation d'un exposé (zoo, ferme, parc).

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : écrire des listes d'animaux par catégories, écrire des phrases et des textes pour décrire des animaux et préparer un exposé.

AIDE

Fiche lexique (L1) : les animaux domestiques et de la ferme, les animaux sauvages, les modes de déplacement, les parties du corps, l'habitat naturel, les six continents.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

À partir de la visite d'un zoo réelle ou virtuelle (enseigner.tv5monde.com):

- nommer les différents animaux observés et émettre des hypothèses sur leurs lieux de vie naturels;
- demander aux élèves d'effectuer une première catégorisation d'animaux en binômes;
- mise en commun des différentes catégorisations possibles: lieux de vie, mode de déplacement, alimentation, etc.;
- jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1): nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc;
- présentation d'un animal (exemple: L'éléphant mange de l'herbe, il est très grand, il vit dans la savane, etc.).

Modalités d'organisation: activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexique à compléter

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Tous niveaux:

- Lister les animaux selon leur mode de déplacement.
- Décrire des animaux en écrivant des phrases très simples à partir d'une liste de mots et d'une phrase donnée en exemple: parties du corps, habitat naturel et mode de déplacement.

Niveaux A1 et A2:

- Décrire des animaux en écrivant des petits textes descriptifs simples à partir d'une liste de mots et d'un texte donné en exemple.
- Décrire des animaux en écrivant des petits textes descriptifs simples.

Niveau A2: Dans le but de préparer un exposé, choisir trois animaux, effectuer des recherches documentaires puis écrire des textes courts décrivant l'apparence physique, le mode de déplacement, les lieux de vie et l'alimentation.

Aide: Fiche lexique (L1).

PROLONGEMENTS

- Présentation des exposés en classe ordinaire ou en UPE2A.
- Comptes rendus de visites (ferme, zoo).
- Fabrication de jeux (Qui suis-je? Memory, domino).
- Les noms des petits, des femelles des animaux.
- Création d'animaux fantastiques.

INTERDISCIPLINAIRE

- SVT: étude des aliments produits par les animaux (lait, œufs, jambon, etc.), installation d'un aquarium/terrarium dans la classe (la croissance, l'éclosion, etc.).
- Géographie: continents, pays, milieux naturels, migrations, etc.
- EMC: écologie, protection de l'environnement.
- Arts visuels, arts plastiques.

INTERCULTUREL

- Les animaux des pays d'origine.
- Onomatopées des cris d'animaux dans différentes langues.

AUTRES SUPPORTS

- Photos, imagiers, films et livres documentaires.
- Film d'animation : Tim Johnson et Karey Kirkpatrick, *Nos Voisins les hommes*, 2006.
- Album : Philippe Corentin, *L'Afrique de Zigomar*, L'École des loisirs, 2001.
- Chanson : Henri Salvador, *Le lion est mort ce soir*, 1962.
- Éducatif : Syllabozoo.

Le temps

Date, calendrier, chronologie

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Écrire la date et compléter un calendrier.
- Écrire dans l'ordre chronologique les différentes étapes d'une journée.
- Raconter une succession d'actions au passé composé et au futur (A2).

GRAMMAIRE

- Les prépositions (en, chez, à la/au/aux).
- Les adverbes de temps et connecteurs temporels (d'abord, avant, après, puis, ensuite, plus tard, enfin; hier, aujourd'hui, demain; à/vers ... heures, de ... à ... heures).
- Les verbes pronominaux au présent (A1.1 et A1), passé composé et futur (A2).

LEXIQUE

- Le lexique du temps: jours de la semaine, mois, date, calendrier, moments de la journée (matin, midi, après-midi, soir, nuit).
- Les nombres (en lien avec la date et l'heure).
- Les activités quotidiennes (la toilette, les repas, l'école, les loisirs, etc.).
- Les objets du quotidien (en lien avec les actions).
- Les verbes des activités quotidiennes (se réveiller, se lever, se laver, s'habiller, etc.; prendre, aller, arriver, sortir, revenir, rentrer, retourner, etc.).

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Calendrier annuel (document authentique).
- Planche d'images séquentielles (P1): la journée de Maryam.

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1).

AIDES

- Calendrier annuel.
- Frise numérique (les nombres en lettres de 0 à 60).
- Planche images séquentielles et légendes à découper (P1): la journée de Maryam.
- Fiche lexique (L1): les verbes des activités d'une journée-type.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

À partir du calendrier annuel, découvrir et employer le lexique des jours de la semaine et des mois de l'année, situer des événements dans le temps (les anniversaires de la classe, les fêtes et jours fériés, etc.).

À partir des images séquentielles de la journée de Maryam, décrire les différents moments et actions en utilisant les verbes et connecteurs temporels adaptés, légender les images (activité collective).

Jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1) : nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim, etc.

Puis on organise un jeu de questions-réponses pour que chacun décrive sa journée-type.

Modalités d'organisation : petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexique à compléter (L1)

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Niveau A1.1 :

- Écrire les jours de la semaine, les mois de l'année, la date du jour, les dates de naissance de la classe.
- Compléter le calendrier des anniversaires de la classe avec le prénom des élèves.

Aides : calendrier annuel, frise numérique (les nombres en lettres de 0 à 60).

Niveaux A1 et A2 :

- Remettre en ordre chronologique les différentes étapes de la journée de Maryam.
- Raconter sa journée d'école sur le modèle de la journée de Maryam.

Aides :

- Planche images séquentielles (P1).
- Fiche lexique (L1).

Niveau A2 :

- Raconter une succession d'actions au passé composé (dimanche dernier).
- Raconter une succession d'actions au futur (ce soir après l'école).

PROLONGEMENTS

- Semainier et calendrier de la classe.
- Rituels, tableau des responsabilités.
- Les outils de mesure du temps (sablier, chronomètre, agendas, etc.).
- Les fêtes et jours fériés.

INTERDISCIPLINAIRE

- Mathématiques : nombre et mesure du temps (unités), lire et écrire l'heure.
- Histoire : découverte du monde, la chronologie (frises).
- SVT : cycles et saisons.

INTERCULTUREL

- Les calendriers du monde.
- Les fêtes traditionnelles.
- L'école dans les pays d'origine : journée-type, activités quotidiennes.
- Les fuseaux horaires.

AUTRES SUPPORTS

- Semainier et calendrier de la classe.
- Différents formats de calendriers.
- Albums de jeunesse sur le thème.

Mois et saisons, météo

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

- Décrire le temps qu'il fait.
- Décrire les saisons.
- Écrire des haïkus sur les saisons.

GRAMMAIRE

- Le présentatif « il y a » + article indéfini (du vent, de la neige, de l'orage, etc.).
- Le présentatif « il fait » + adjectif (beau, chaud, froid, doux, nuageux, etc.).
- Le présent avec « je » et « on » (être, voir, manger, mettre).
- Le présent des verbes impersonnels météorologiques (il pleut, il neige, il fait chaud/froid, etc.).
- Les comparatifs (plus ... que, moins ... que).
- Les connecteurs temporels (parfois, souvent, etc.) (A2).

LEXIQUE

- Les saisons, les mois.
- La nature et la météo (soleil, nuages, orage, pluie, vent, grêle, neige, etc.).
- Les adjectifs en lien avec la météo (beau, chaud, froid, doux, nuageux, etc.).
- Les verbes impersonnels en lien avec la météo (pleuvoir, neiger, etc.).
- Les vêtements, les fruits et légumes, les couleurs selon les saisons.
- Les verbes voir, manger, mettre.

SUPPORTS

DÉCLENCHEURS

- Ce que l'on voit par la fenêtre, photos des différentes saisons.
- Photos d'un arbre ou d'un paysage aux quatre saisons.
- La météo du jour, locale, nationale et dans les pays d'origine vidéo-projetée (Internet).
- Un tableau des horaires de lever et coucher du soleil (évolution de la durée des jours).
- Schémas de la rotation de la terre par rapport au soleil.

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle (E1) : la roue des saisons.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E2) : la météo.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E3) : vêtements, fruits et légumes de saison.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E4) : haïkus et poèmes de saisons.

AIDES

- Fiche lexique à compléter (L1) : carte mentale.
- Fiche lexique à compléter (L2) : alimentation.
- Fiche lexique à compléter (L3) : vêtements et accessoires.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

Observer par la fenêtre de la classe ce que l'on voit : le jour (le soleil se lève), la météo (le ciel est ..., il pleut, le vent souffle, etc.), la nature, les arbres (les feuilles sont orange, elles tombent, etc.), dire ce qu'on a ressenti en arrivant au collège (il fait froid, etc.). On peut vidéo-projeter des photos d'un arbre ou d'un paysage aux quatre saisons et amener les élèves à formuler les différences. On peut aussi vidéo-projeter la météo du jour, locale, nationale et dans les pays d'origine (Internet) pour travailler le lexique et les structures.

Observer un tableau des horaires de lever et coucher du soleil, en France puis dans quelques pays d'origine : découvrir l'évolution de la durée du jour et les différences selon la localisation géographique (comparaison entre la France et un pays proche de l'équateur, souvenirs des élèves, etc.). Formuler des hypothèses :

- Pourquoi ces différences entre les pays ?
- Pourquoi les jours n'ont pas toujours la même durée ?
- Quelles sont les conséquences ?

Vérifier les hypothèses : schémas de la rotation de la terre par rapport au soleil, photos d'un arbre aux différentes saisons (étude du lexique : feuilles, fleurs, fruits, couleurs).

Découvrir la roue des saisons : préparation orale de la fiche d'écriture E1.

Compléter collectivement la carte mentale de la saison en cours, et éventuellement des autres saisons (L1) en s'aidant des fiches lexiques (l'alimentation ; les vêtements et accessoires).

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Activité écrite individuelle (E1)

Compléter la roue des quatre saisons (tous niveaux).

Activité écrite individuelle différenciée (E2)

Décrire le temps qu'il fait (météo).

Activités orales préalables de découverte du lexique et des structures à partir des images de la fiche d'écriture :

- Niveau A1.1 : Légender des images avec les étiquettes qui conviennent.
- Niveau A1 : Légender des images en écrivant des phrases (avec une liste de mots).
- Niveau A2 : Légender des images en écrivant des phrases.

Activité écrite individuelle différenciée (E3)

Employer dans un texte le lexique des vêtements, fruits, et légumes correspondant aux différentes saisons. Activités orales préalables de découverte du lexique et des structures à partir des images des fiches lexique (alimentation, vêtements et accessoires), puis classement des fruits, légumes et vêtements en fonction des saisons (tableau à compléter individuellement) :

- Niveau A1.1 : Compléter un texte avec les mots qui conviennent (avec une liste de mots).
- Niveau A1 : Compléter les phrases du texte.
- Niveau A2 : Écrire des petits textes décrivant l'automne, l'hiver et le printemps (à partir d'un petit texte décrivant l'été).

Activité écrite individuelle différenciée (E4)

Compléter ou écrire des haïkus et petits poèmes sur les saisons.

Activités orales préalables : compléter la carte mentale de la saison en cours puis celle des autres saisons (L1) en s'aidant des fiches lexiques (l'alimentation ; les vêtements et accessoires) :

- Niveau A1.1 : Compléter des phrases avec les mots qui conviennent (je vois..., je mange..., je mets...).
- Niveau A1 : Écrire un haïku pour chaque saison en décrivant ce qu'on voit, ce qu'on mange et les vêtements qu'on met.
- Niveau A2 : Écrire à la manière de :
 - à partir d'un petit poème sur l'automne, écrire trois autres petits poèmes sur l'hiver, le printemps et l'été ;
 - à partir de haïkus sur l'automne, écrire d'autres haïkus sur les saisons.

Aides :

- Fiche lexique (L1) : carte mentale.
- Fiche lexique (L2) : alimentation.
- Fiche lexique (L3) : vêtements et accessoires.

PROLONGEMENTS

- Compléter ou préparer à l'écrit un bulletin météo pour présenter à l'oral.
- Lire et écrire d'autres poèmes sur les saisons.
- Écrire une recette de saison.

INTERDISCIPLINAIRE

- SVT : système solaire, cycles et saisons.
- Géographie : les climats.
- Arts visuels, arts plastiques (*land art*).

INTERCULTUREL

- Les saisons, la météo, le climat selon les pays.
- La végétation et les aliments végétaux (fruits, légumes) dans les différents pays d'origine.
- Les vêtements dans les différents pays d'origine.

AUTRES SUPPORTS

- Poèmes sur les saisons :
 - Claude Roy, « Le printemps » ;
 - Louisa Paulin, « Nouvelle année » ;
 - Paul Verlaine, « Chanson d'automne » ;
 - Maurice Carême, « L'automne ».
- Haïkus : écriture d'imitation, textes à trous, etc.
- Arts visuels : paysages, natures mortes et saisons.
- Musique :
 - Vivaldi, *Les quatre saisons*, XVIII^e siècle.
 - Jacques Prévert, « Les feuilles mortes », 1949, interprétée par Yves Montand.
- Divers :
 - Observer la végétation dans la cour, dans un parc, dans la nature.
 - Photos de paysages aux quatre saisons dans les pays d'origine.

Les âges de la vie

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Réaliser un blason (textes et illustrations), trace écrite de son histoire et de son projet de vie, pour le présenter devant une classe ou l'exposer.

GRAMMAIRE

- Les présentatifs (c'est, c'était, etc.).
- Les adjectifs (petit, grand, adulte, etc.).
- Les prépositions (avec, dans, à, etc.).
- Les prépositions et indicateurs de temps (depuis, avant, après, plus tard, etc.).
- Les adverbes (aujourd'hui, maintenant).
- Le présent, le passé composé, l'imparfait d'habitude, le futur (avoir, aller, vivre, habiter, parler, faire, jouer, etc.).
- Le conditionnel présent avec « je » (je voudrais, j'aimerais).
- La structure « Quand je serai, quand j'étais, etc. »

LEXIQUE

- Les âges de la vie (enfant, adolescent, homme/femme, père/mère, etc.).
- Les origines (continent, pays, drapeau, ville, langue, etc.).
- L'habitat (maison, appartement, caravane, etc.).
- Les jeux (cartes, billes, échecs, vidéos, etc.).
- Les langues parlées ou étudiées à l'école (français, anglais, espagnol, etc.).
- Les métiers (masculin et féminin).

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Court-métrage *Le Miroir* de Laurent Fauchère et Antoine Tinguely, produit par Xavier Derigo et Isabelle Pasini : youtube.com/watch?v=YzFxpN7eVEk

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1) : le blason.

AIDES

- Fiche lexique (L1) : les âges de la vie.
- Fiche lexique (L2) : goûts, loisirs, préférences, sentiments.
- Fiche lexique (L3) : matériel, disciplines scolaires.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS ORALES PRÉALABLES

Visionner le court-métrage *Le Miroir*, produit par Xavier Derigo et Isabelle Pasini: [youtube.com/watch?v=YzFxpN7eVEk](https://www.youtube.com/watch?v=YzFxpN7eVEk)

Décrire les scènes pour dégager les caractéristiques de chaque période.

Raconter des souvenirs d'enfance: «Quand j'étais petit, etc.» et/ou illustrer.

Parler de sa situation présente: «Aujourd'hui, ...» et/ou illustrer.

Imaginer son avenir: «Quand je serai grand, etc.» et/ou illustrer.

Échanger autour du projet professionnel.

Jeux et activités diverses d'appropriation du vocabulaire à partir de la fiche lexique (L1): nommer les images, associer images et mots-étiquettes, loto, Memory, jeu de Kim.

Modalités d'organisation: activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

Suggestions:

- Le court-métrage peut donner l'occasion de concevoir une fiche lexique complémentaire sur les changements du corps humain (dent de lait, poils, acné, lunettes, dentier, rides, etc.).
- Le thème choisi peut poser problème pour certains élèves dont le passé a été douloureux (jeunes migrants isolés, difficultés familiales, etc.). Dans ce cas, il est possible de travailler uniquement sur le présent et le futur, ou de proposer d'autres activités (voir plus bas: autres déroulements possibles).

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Fiche lexique à compléter (L1)

Selon le niveau, coller les étiquettes-mots ou écrire les mots sous les images.

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Réaliser un blason pour se présenter à différentes époques de sa vie (quand j'étais petit, aujourd'hui, quand je serai grand): origines, langues parlées, famille, habitat, activités, loisirs, école, projets.

- Niveau A1.1: Réaliser son blason sous forme de tableau à double entrée en complétant les phrases (mots).
Exemple: «Quand j'étais petit, j'habitais en Espagne. C'était à Barcelone.»

- Niveau A1: Réaliser son blason sous forme de tableau à double entrée en écrivant des phrases (avec amorce).

Exemple: «Quand j'étais petit, j'habitais en Espagne. C'était à Barcelone.»

- Niveau A2:

- Réaliser son blason sous forme de tableau à double entrée en écrivant des phrases.

- Écrire un texte pour présenter son blason devant une classe ou lors d'une exposition.

Exemple: «Quand j'étais tout petit, j'habitais en Espagne, à Barcelone. Il y avait toujours du soleil.»

Aides:

- Fiche lexique (L1): âges de la vie, origines, habitat, jeux, langues et métiers.
- Fiche lexique (L2): goûts, loisirs, préférences, sentiments.
- Fiche lexique (L3): matériel, disciplines scolaires.

Suggestions: à tous les niveaux, réécrire son texte à l'ordinateur pour obtenir un écrit linéaire.

Autres déroulements possibles:

- À partir du même court-métrage:

- choisir une période de la vie (enfance-adolescence/âge adulte/vieillesse) et noter les caractéristiques de chaque période;

- méthodologie: comment prendre des notes? (dans quelle langue? sous quelle forme? mots clés);

- travail collaboratif: compte rendu en groupe sur le court métrage (par groupe constitué de trois élèves ayant pris des notes des périodes différentes de la vie pour écrire ensemble un texte à partir de leurs notes);

- travail sur les connecteurs temporels (liens d'un paragraphe à l'autre).

- À partir du clip publicitaire « Evian » (cf. Prolongements ci-dessous):
 - trouver un slogan publicitaire;
 - grammaire: impératif, futur, rime, formule concise;
 - exemples: « Buvez de l'eau, devenez jeune à nouveau! »; « Avec Evian, redevenez enfant! »; « Buvez de l'eau, vous resterez beau! »

PROLONGEMENTS

- Les sentiments.
- Jeux de mimes (âges, métiers).
- Les autoportraits de Roman Opalka.
- Les publicités de la marque « Evian », disponibles sur Internet.
- Le futur: album *Je ferai des miracles* de Susie Morgenstern et Jiang Hong Chen.

INTERDISCIPLINAIRE

- Histoire: les frises temporelles et les grandes périodes de l'histoire, l'arbre généalogique.
- SVT: les changements du corps humain, l'anatomie.
- Arts visuels: l'autoportrait, le portrait de famille.
- Géographie: les continents, le climat.
- EMC: les droits de l'enfant.

INTERCULTUREL

Les conditions de vie des enfants dans le monde et les systèmes scolaires de différents pays (film documentaire *Sur le chemin de l'école* de Pascal Plisson).

AUTRES SUPPORTS

- Films sur l'enfance:
 - David Fincher, *L'Étrange histoire de Benjamin Button*, 2008.
 - Louis Malle, *Au revoir les enfants*, 1986.
 - Charlie Chaplin, *Le Kid*, 1921.
- Films sur l'adolescence:
 - John Hughes, *La Folle Journée de Ferris Bueller*, 1986.
 - François Truffaut, *Les quatre cents coups*, 1959.
 - Diane Kurys, *Diabolo menthe*, 1977.
- Chansons:
 - Alain Souchon, « J'ai dix ans », 1974.
 - La Grande Sophie, « On savait », 2004.
 - Benabar, « Quatre murs et un toit », 2005 (thème proche du court-métrage sur les différentes périodes de la vie: couple avec jeunes enfants, puis les enfants grandissent, petits enfants, maison vide).
 - Olivia Ruiz, « J'traîne des pieds », 2005 (surtout le premier couplet: à l'imparfait).
 - Aldebert, « Plus tard quand tu seras grand », 2008.
 - Jacques Brel, « Mon enfance », 1967.
 - Mickey 3D, « Quand on avait 7 ou 8 ans », 2005.
- Albums:
 - Robert Doisneau (photos) et Daniel Pennac (texte), *La Vie de famille*, Hoëbeke, 2003.
 - Susie Morgenstern, *Je ferai des miracles*, Éditions La Martinière jeunesse, 2006.
 - *Quand je serai grand*, Éditions La Martinière jeunesse, 2018.
 - *Les Papas du monde*, *Les Mamans du monde*, *Les Bébés du monde*, *Les Familles du monde*, *Les Habitats*, *Les Couleurs*, *L'École*, etc., de la collection « Les premiers beaux livres photos pour les petits » éditée par Milan jeunesse.
- Littérature de jeunesse: Bernard Friot, *Paroles de Baskets*, Milan, 2017 (texte: le miroir).

Les médias

L'ordinateur

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Utiliser un traitement de texte et ses différentes fonctionnalités (polices, ponctuation, mise en page du texte, insérer un tableau, insérer une image) pour compléter une fiche ou rédiger un texte de présentation.

GRAMMAIRE

- Ponctuation, paragraphes, mise en page.
- Structures syntaxiques en lien avec le texte à numériser. Pour ce qui concerne le texte de présentation choisi dans cette séquence :
 - le présent de l'indicatif avec « je » (je m'appelle, je suis, j'ai, je viens de, j'habite à, je parle, j'aime bien, je n'aime pas, etc.);
 - le futur simple et le conditionnel présent avec « je » (Quand je serai grand je voudrais, j'aimerais...) (A2).

LEXIQUE

- Les éléments principaux de l'ordinateur (clavier, écran, souris, etc.).
- Le lexique essentiel du menu principal du traitement de texte (accueil, insertion, mise en page, aperçu, orthographe, imprimer, couper, copier, coller, enregistrer, etc.).
- Le lexique essentiel relatif à la saisie (police, paragraphe, etc.) et à la mise en page (police, taille, gras, italique, souligner, aligner, centrer, justifier, etc.).
- Le lexique essentiel relatif à l'insertion d'un tableau (lignes, colonnes, cellules, insérer, ajouter, supprimer, fusionner, aligner, etc.) ou d'une image.
- Les verbes relatifs à l'usage du numérique (cliquer, faire glisser, sélectionner, etc.).
- Le lexique en lien avec le texte de présentation choisi dans cette séquence :
 - les verbes de présentation (s'appeler, être, avoir, venir de, habiter à, parler, aimer);
 - l'identité (nom, prénom, âge, nombres de 1 à 20), les métiers;
 - lexique lié aux origines (pays/ville d'origine, nationalité, langues parlées).

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Utiliser un traitement de texte pour écrire.

FICHE D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1): compléter une fiche ou rédiger un texte de présentation.

AIDES

Tutoriels traitement de texte: démarrer (T1), mettre en page un texte (T2), les tableaux (T3), les images (T4).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

Se familiariser avec l'outil numérique et découvrir les tâches à effectuer pour utiliser un logiciel de traitement de texte,

Utiliser l'ordinateur et découvrir le vocabulaire associé aux éléments principaux (écran, ordinateur, souris).

Découvrir les tâches à effectuer pour utiliser le traitement de texte :

1. Démarrer l'ordinateur et lancer le logiciel.
2. Saisir le texte et travailler la mise en page.
3. Insérer un tableau.
4. Insérer une image.

Démarrer le logiciel

Cette procédure ne pose pas de problèmes particuliers aux élèves débutants qui acquièrent rapidement les bons réflexes. Les élèves doivent assimiler le vocabulaire des éléments de l'ordinateur et des actions à effectuer (allumer l'ordinateur, démarrer le logiciel, cliquer sur l'icône, etc.) pour être capables :

- de poser une question au professeur sans que celui-ci ne doive se déplacer pour montrer la procédure ;
- de comprendre les consignes orales du professeur (allumez votre ordinateur, etc.).

Saisir un texte et travailler la mise en page

À partir d'un texte très court (une à deux phrases), proposer des tâches très ciblées pour découvrir les touches du clavier et le fonctionnement de la barre des tâches :

- Manipuler les majuscules et minuscules.

Exemples :

- écrire un mot en minuscules, puis en majuscules ;
- écrire le prénom avec une majuscule, le nom complet en majuscules ;
- écrire un mot simple comme « papa » en variant l'utilisation des majuscules et minuscules (A1.1) ;
- proposer un texte auquel il faut remettre les majuscules au bon endroit (A1).

- Manipuler les accents, caractères spéciaux et signes de ponctuation.

Exemple : écrire de courtes phrases telles que « Dans la forêt, un garçon se repose près d'un arbre. Il fait chaud : c'est l'été ! Faut-il le réveiller ? » Bien insister sur la règle des espaces pour la virgule et le point.

- Mettre en page le texte : manipuler la police, la taille et la position du texte sur la page, puis toutes les mises en valeur du texte (gras, italique, surlignage, couleur de la police, etc.).

Insérer un tableau

Exemple : faire son emploi du temps à partir du carnet de correspondance, d'abord le nombre de lignes et de colonnes, puis ajuster les colonnes, écrire les jours de la semaine, et enfin compléter avec les horaires, salles et disciplines.

Insérer une image

La première manipulation est effectuée collectivement : le professeur montre et les élèves imitent, étape par étape. Il est important de bien expliquer la législation du droit à l'image et la manière de trouver des images libres de droit. Vient ensuite la procédure permettant de copier et insérer une image dans un tableau.

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

Compléter une fiche ou rédiger un texte de présentation.

Niveau A1.1 :

- Texte préconstruit à compléter et corriger (majuscules et points).
- À partir des éléments du texte, compléter un tableau reprenant les mêmes éléments, puis ajuster le tableau au texte.
- Personnaliser le tableau en insérant une illustration donnée par le professeur (un dessin ou une photo de l'élève).

Niveau A1 :

- Texte semi-guidé : accorder les verbes, mettre la ponctuation et compléter les rubriques.
- À partir des éléments du texte, compléter un tableau reprenant les mêmes éléments, puis ajouter des lignes et rédiger des phrases pour enrichir les rubriques proposées (famille, habitat, etc.).
- Personnaliser le tableau en insérant une illustration donnée par le professeur (un dessin ou une photo de l'élève).

Niveau A2 :

- Rédiger un texte en fonction des indications données.
- À partir des éléments du texte, construire un tableau reprenant les différentes rubriques.
- Personnaliser le tableau en insérant une illustration donnée par le professeur (un dessin ou une photo de l'élève), puis ajouter une colonne pour insérer d'autres images trouvées sur le Net.

Aides :

- Tutoriels « Traitement de texte » (T1, T2, T3 et T4).
- Le document numérique étant modifié, une version « papier » est fournie à l'élève comme modèle visuel.

PROLONGEMENTS

- Le même scénario pédagogique peut être développé comme support à partir de toute activité de production d'écrit.
- Le traitement de texte est un outil numérique très utile à toutes les étapes d'écriture d'un texte (planification, mise en mots et mise en texte, correction et réécriture) ainsi que pour tous les exercices de manipulation ou construction de phrases et de textes.

INTERDISCIPLINAIRE

- Le traitement de textes comme activité transversale à toutes les disciplines.
- Validation du B2I (niveau premier degré/compétences exigées au passage du CFG).
- Technologie.

INTERCULTUREL

Le traitement de textes comme activité transversale à tous les domaines.

L'actualité

OBJECTIFS D'ÉCRITURE

Comprendre l'organisation d'un journal de presse écrite afin d'être capable de composer une une et de rédiger un article court.

GRAMMAIRE

- Phrases nominales/non verbales (titres).
- Modalisateurs: exprimer une hypothèse (A2).
- Passé composé et imparfait (A2).

LEXIQUE

- Lexique de la presse: une, titre, article, brève, faits divers, illustration, colonne, etc.
- Réinvestissement du lexique thématique des différents modules (sport, météo, géographie, etc.).

SUPPORTS

DÉCLENCHEUR

Bain de presse: unes de journaux, quotidiens gratuits (métro), articles courts (brèves, faits-divers, etc.).
Cf. Autres supports, page 121.

SUPPORTS D'ACTIVITÉS PRÉALABLES

- Grille de lecture d'un article (G1).
- Organisation d'une une (modèle enseignant et maquette élève) (G2).
- Grille de lecture d'un article (règle des 5 W) (G3).

FICHES D'ACTIVITÉS ÉLÈVES

- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E1): compléter la grille de lecture d'un article.
- Fiche d'écriture individuelle différenciée (E2): composer la une d'un journal.
- Fiche d'écriture individuelle (E3): compléter la grille de lecture (règle des 5 W) et écrire un article (A1-A2).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

ACTIVITÉS PRÉALABLES

Chacune de ces activités orales est suivie de l'activité écrite correspondante (cf. Tâches et activités d'écriture ci-après).

Comprendre l'organisation d'un journal de presse

- Appareillage d'articles et de titres découpés dans diverses rubriques (activité orale collective, puis en petits groupes pluri-niveaux).
- Appareillage d'articles et rubriques: les élèves classent les articles dans les rubriques correspondantes (activité orale en petits groupes pluri-niveaux).
- Les élèves complètent la grille de lecture proposée avec l'enseignant (activité collective). La grille de lecture permet de repérer les informations pertinentes et de fixer le lexique de base permettant de décrire l'article (auteur, date, article, titre, illustration, colonne, rubrique, etc.).

Support: grille de lecture d'un article à compléter (G1).

Repérer l'organisation d'une une

Les différentes unes d'un même journal ou magazine à des dates différentes sont distribuées aux élèves ou affichées au tableau:

- Repérer les points communs, les différences (nom du journal, date, prix, etc.), observer la mise en page, le nombre de titres, etc.
 - Construire la maquette générale d'une une avec l'emplacement des divers éléments: bandeau ou streamer (en haut de page sur toute la largeur), manchette (nom du journal, date du jour, numéro, prix), oreille (encadré de part et d'autre de la manchette), ventre (information mise en exergue), etc. Il ne s'agit pas pour les élèves d'acquérir ce lexique spécialisé mais de comprendre l'organisation générale.
 - Reconstituer les éléments d'une une découpés dans le désordre en les collant sur la maquette vierge (G2).
- Modalités d'organisation: activité collective, puis en petits groupes ou binômes de différents niveaux afin que les plus avancés puissent aider les plus faibles.

Support: organisation d'une une, modèle enseignant et fiche élève (G2).

Repérer les éléments constitutifs d'une brève ou d'un article

Lecture de brèves ou d'articles courts (faits divers):

- Les élèves complètent la grille de lecture (G3) pour chaque article et répondent aux cinq questions: Qui? Où? Quand? Quoi? Comment ou Pourquoi? (règle des 5 W)
- Le professeur lit l'article et complète la grille avec les élèves (activité collective, puis individuelle ou en petits groupes pluri-niveaux).

Support: grille de lecture d'un article à compléter (règle des 5 W) (G3).

TÂCHES ET ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Chacune de ces activités écrites est précédée de l'activité orale correspondante (cf. Activités préalables ci-dessus).

Activité écrite individuelle différenciée (E1)

La différenciation repose sur le choix des articles par le professeur.

- Niveau A1.1: Une brève de quelques phrases très simples dont la compréhension peut être travaillée avec les élèves au préalable. La grille de lecture simplifiée ne propose que les questions appelant une réponse très brève (titre du journal, de l'article, auteur, rubrique, date, type d'illustration).
- Niveau A1: Une brève ou un article court adapté au niveau. La réponse attendue à la question « De quoi parle l'article? » doit être composée d'une ou deux phrases simples.
- Niveau A2: Un article adapté au niveau. La réponse attendue à la question « De quoi parle l'article? » doit être composée de plusieurs phrases (résumé de l'article).

Aide: grille de lecture complétée durant les activités préalables (G1).

Activité écrite individuelle différenciée (E2)

Écrire partiellement ou entièrement les différentes parties d'une une à partir d'un magazine/journal auquel le professeur aura retiré la une:

- Niveau A1.1: Compléter la une en écrivant le nom du journal, la date, le prix, la date et le titre des informations principales.
- Niveau A1: Compléter la une en écrivant le nom du journal, la date, le prix, le titre des informations principales et le début/résumé d'un article.
- Niveau A2: Compléter la une en écrivant le nom du journal, la date, le prix, les rubriques, le titre des informations principales et le début ou le résumé de plusieurs articles.

Aide: organisation d'une une, maquette élève complétée (G2).

Activité écrite individuelle différenciée (E3)

Choisir un thème et un sujet pour écrire une brève ou un article, compléter la grille d'écriture à l'aide de la règle des 5 W puis écrire la brève ou l'article :

- Niveau A1.1: Compléter la grille d'écriture en écrivant des mots.
- Niveau A1: Compléter la grille de lecture en écrivant des phrases puis écrire la brève.
- Niveau A2: Compléter la grille de lecture en écrivant des phrases puis écrire l'article.

Aide: grille de lecture d'un article à compléter (règle des 5 W) (G3).

PROLONGEMENTS

- Le journal de la classe: créer le journal à partir des informations qui ont intéressé ou marqué les élèves au cours des quinze jours précédents (en lien avec le « Quoi de neuf? »).
- Exemple de logiciel gratuit: netpublic.fr/2013/03/fais-ton-journal-logiciel-gratuit-pour-creer-un-journal-scolaire
- Participer au journal de l'établissement.
- Visiter la rédaction d'un journal local ou régional.
- Explorer d'autres formats:
 - créer une rubrique Internet à la manière des grands journaux de presse quotidienne;
 - présenter un journal de radio ou télévision, à partir des informations/rubriques sélectionnées par la classe.

INTERDISCIPLINAIRE

- Lier les rubriques des journaux aux disciplines d'enseignement: EPS, histoire-géographie, sciences, etc.
- Réaliser des exposés en lien avec les disciplines:
 - EPS: presse sportive;
 - histoire: thème des commémorations;
 - géographie: pays, régions, climats;
 - EMC: rubrique « politique »;
 - technologie, TICE: fabrication d'un journal.

INTERCULTUREL

Revue de presse internationale type *Courrier international* (une fois par mois, chaque élève présente un fait d'actualité de son pays).

AUTRES SUPPORTS

- Semaine de la presse à l'école (journaux gratuits à commander): clemi.fr/fr/semaine-presse-medias
- Sites Internet de journaux, TV5 Monde.
- Presse écrite junior.
- Émissions radio (RFI français facile).
- Journaux TV junior:
 - info.arte.tv/fr/arte-journal-junior
 - rtbf.be/ouftivi/niouzz

É	C	R	I
E	N		F

Module 2

Écrire en FLSco

R

E

L

S

C

O

PARTIE 3

Justification des choix didactiques et pédagogiques

Au regard des différents éléments présentés dans le cadrage théorique, la conception de cet outil a nécessité d'établir des choix sur les plans didactique et pédagogique. Voici les points clés sur lesquels nous nous sommes appuyés :

- Notre démarche combine une approche actionnelle issue de la didactique des langues à des approches disciplinaires spécifiques (démarche expérimentale en sciences, commentaire d'un schéma, réalisation d'un croquis en géographie, description d'un monument en histoire, etc.). Pour autant, nous ne nous substituons pas à l'enseignant de la discipline et ne visons pas des compétences notionnelles mais des compétences langagières en lien avec les disciplines. Ainsi les documents disciplinaires et culturels utilisés ont été choisis prioritairement en fonction de leur accessibilité sur le plan langagier. Il se peut donc que certains d'entre eux apparaissent comme secondaires aux yeux des enseignants de la spécialité.
- Partant du postulat que les situations d'enseignement/apprentissage auxquelles sont confrontés les élèves sont complexes, nos supports et documents sont dans la mesure du possible des documents scolaires authentiques et n'ont été que peu simplifiés. Toutefois certains d'entre eux ont été didactisés et pourront paraître approximatifs aux spécialistes des disciplines. De même, il a été parfois nécessaire de faire des choix entre la rigueur disciplinaire (justesse terminologique ou respect des démarches disciplinaires) et le niveau linguistique des élèves. N'étant pas dans le champ de la didactique des disciplines mais dans celui de la didactique des langues, nous avons priorisé le second critère.
- L'objectif visé n'est pas la production d'un discours abouti tel qu'il peut être attendu par l'enseignant de la discipline mais plutôt l'élaboration d'un « interdiscours » (Spaëth, 2008), qui, sur le modèle de l'interlangue, constitue une étape transitoire nécessaire pour l'élève.
- La verbalisation tient une place essentielle dans notre approche et nous démarrons chaque séquence par une phase orale à partir de documents déclencheurs qui permettent de structurer le discours des élèves, de construire le sens, d'organiser la pensée, de clarifier les notions et concepts disciplinaires en jeu et d'apporter les premiers outils linguistiques nécessaires à la suite des activités.
- Les points grammaticaux ont été choisis soit parce qu'ils revêtent un caractère spécifique en FLSCO différent de l'emploi en français généraliste (le présent, les articles, etc.), soit parce que, jugés difficiles, ils sont traditionnellement étudiés tardivement dans une approche FLE classique alors même qu'ils sont omniprésents dans les écrits scolaires (participe présent et gérondif, voix passive, subordonnées relatives, etc.). Sur le plan lexical, une partie des activités porte sur les phénomènes de dérivation et permet d'acquérir des compétences réflexives sur la langue en abordant notamment le phénomène de la nominalisation, fréquent dans plusieurs disciplines.
- Il peut être difficile pour l'enseignant de langue en charge du cours de FLSCO de travailler à partir de certaines notions disciplinaires très spécifiques et pour lesquelles il n'a pas été formé. C'est pourquoi nous proposons, pour certaines séquences, des fiches « Ce qu'il faut savoir » qui apportent une mise au point synthétique sur les notions abordées.

Méthodologie

Le module 2 s'inscrit dans le champ naissant de la didactique du FLSCO qui se caractérise par une approche éclectique et pluriméthodologique empruntant conjointement à la didactique des langues en sciences du langage et aux didactiques des disciplines scolaires en sciences de l'éducation. Les séquences sont basées sur une approche actionnelle en proposant la réalisation d'une tâche finale de production écrite de nature scolaire. En amont, des micro-tâches à l'oral et à l'écrit permettent de mobiliser les compétences linguistiques et notionnelles nécessaires à la production finale. Ces séquences empruntent par ailleurs à la didactique des disciplines scolaires en s'appuyant sur les démarches d'enseignement de classe ordinaire adaptées aux élèves allophones : commentaire et analyse de documents disciplinaires (schémas, cartes, croquis, graphiques, œuvres, etc.), production écrite en français, démarche scientifique, etc.

Le module 2 s'inscrit enfin dans une approche socio-constructiviste de l'apprentissage en proposant aussi souvent que possible des activités en groupes (groupe classe, petits groupes ou binômes) dans lesquelles la verbalisation tient une place prépondérante avant la tâche finale individuelle de production écrite.

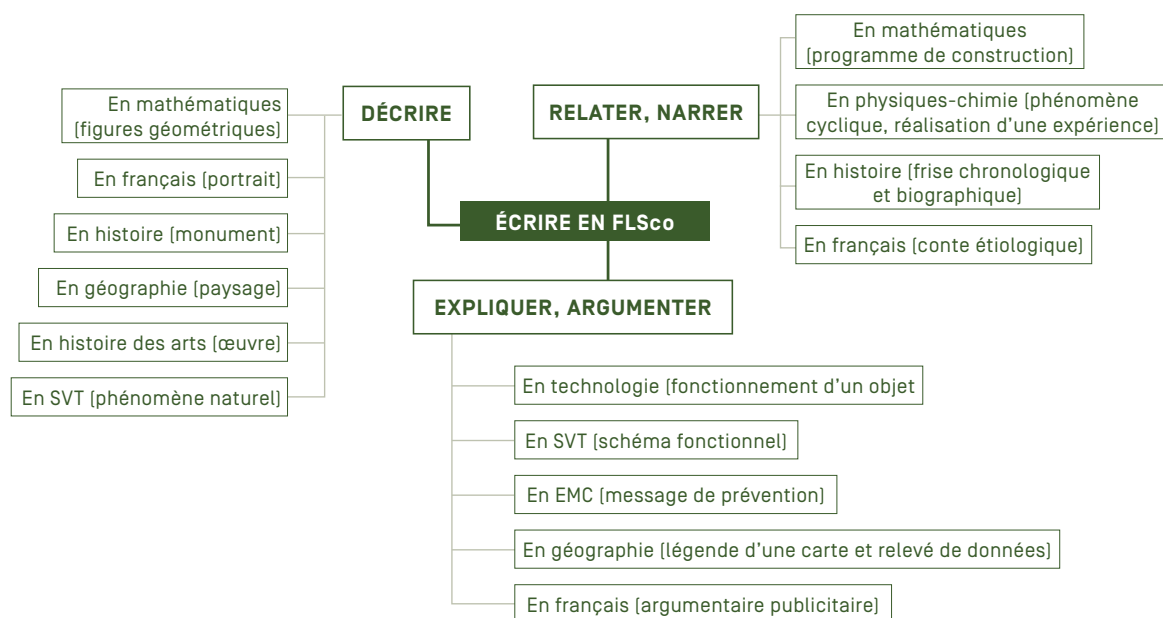
Chaque séquence se découpe ainsi en trois phases :

- **Une phase orale** collective à partir de supports culturels (affiches, publicités, œuvres d'art, photographies, etc.) ou scolaires (cartes, schémas, graphiques, etc.) pour enclencher la production, faire émerger les outils linguistiques et apporter les connaissances minimales sur le sujet.
- **Des micro-tâches intermédiaires** permettant l'acquisition des outils linguistiques (lexique et structures grammaticales) et/ou de la méthodologie spécifique à la discipline scolaire réalisées collectivement (petits groupes ou binômes) ou individuellement.
- **Une tâche finale de production écrite** individuelle et des propositions de tâches d'écriture complémentaires en lien avec d'autres disciplines.

Organisation des contenus

En référence aux travaux du Conseil de l'Europe sur la langue de scolarisation⁵⁵, le module 2 s'articule autour de trois catégories de nature à la fois linguistique et cognitive qui se déclinent dans différentes disciplines scolaires : décrire ; relater, narrer ; expliquer, argumenter.

CARTE MENTALE DE PRÉSENTATION



Cette carte mentale est également disponible dans les compléments associés à l'ouvrage, cf. [page 184](#).

⁵⁵ BEACCO Jean-Claude et al., *Les Dimensions linguistiques de toutes les matières. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, 2015, p. 39.

Le module est composé des éléments suivants :

- Un tableau synthétique d'organisation des contenus (disponible dans les compléments associés à l'ouvrage, cf. page 184) précisant pour chaque séquence :
 - la catégorie linguistico-cognitive;
 - l'objectif général de production écrite;
 - la ou les matières scolaires en lien avec la séquence;
 - les compétences disciplinaires mobilisées;
 - les contenus linguistiques (grammaire et lexique);
 - les déclencheurs, les documents supports et le matériel.
- Pour chaque séquence :
 - une fiche de préparation détaillée pour l'enseignant (à partir de la page 147);
 - les supports et documents pour les phases collectives ou en groupes (disponibles dans les compléments associés à l'ouvrage, cf. page 184);
 - une fiche individuelle pour l'élève comprenant les micro-tâches intermédiaires pour préparer à la production (idem);
 - le corrigé des différentes activités (idem);
 - des pistes d'activités possibles en prolongement de la séquence dans la même discipline ou dans d'autres disciplines (idem);
- Pour certaines séquences :
 - des fiches « Pour aller plus loin » qui proposent d'autres prolongements à la séquence ou bien des aides méthodologiques;
 - des fiches « Ce qu'il faut savoir » qui rappellent les connaissances sur lesquelles reposent certaines séquences afin de permettre, si besoin, aux enseignants non spécialisés dans la discipline d'acquérir ou revoir les notions abordées (idem).

Sur le plan des contenus linguistiques, le module adopte une progression itérative afin de travailler de manière répétée les aspects langagiers essentiels en FLSCO à l'écrit (nominalisation, gérondif, subordonnée relative, voix passive, etc.). Cette approche permet en outre de pointer leur dimension transversale, ces caractéristiques étant souvent communes à plusieurs disciplines.

Décrire

Décrire une construction géométrique

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Décrire des figures en s'appuyant sur leurs propriétés géométriques.

DISCIPLINE

Mathématiques.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Utiliser progressivement un vocabulaire adéquat (langage mathématique) et/ou des notions adaptées.
- Analyser une figure plane sous différents aspects.
- Utiliser des propriétés géométriques pour décrire des figures.
- Expliquer à l'oral et à l'écrit, comprendre les explications d'un autre.
- Passer progressivement de la perception au contrôle par les instruments pour amorcer des raisonnements s'appuyant sur des propriétés des figures et sur des relations entre objets.
- Lire les informations sur une figure.

LEXIQUE

- Verbes : tracer, passer, construire, dessiner, (se) couper, comparer, mesurer, nommer, considérer, placer, sembler, reproduire, appartenir à, coder, trouver.
- Noms : figure, parenthèse, crochet, point, droite, demi-droite, origine, segment, point d'intersection, milieu, extrémité, côté, triangle, rectangle, carré, angle (droit), quadrilatère, parallélogramme, losange, trapèze, polygone, diagonale, cercle, centre, rayon, diamètre, distance, arc de cercle, corde, codage, propriété, longueur, largeur, hauteur.
- Adjectifs : perpendiculaire, sécant, parallèle, opposé, adjacent, aligné, même, distinct, isocèle, équilatéral, quelconque.
- Symboles : $=$ $\perp$ $//$ $()$ $[]$ $\in$ $\notin$

GRAMMAIRE

- Subordonnée relative avec « qui » (exemple : un cercle qui passe...).
- Article défini/indéfini (exemples : la droite (d)/une droite, le point/un point...).
- Présent de l'indicatif (être, avoir, premier groupe).
- Présent de l'impératif.
- Participe présent (exemples : passant par, mesurant, ayant...).
- Accord de l'adjectif en genre et en nombre.
- Complément du nom (exemple : le cercle de centre ... et de rayon ...).
- Prépositions : sur (exemple : sur la droite), par (exemple : par le point), en (exemples : en son milieu, en H).

SUPPORTS

- Figures géométriques variées (Annexe 1).
- Figures géométriques complexes (Annexe 4).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHÉ

Support : trois figures géométriques (Annexe 1, document vidéo-projeté).

1. Production orale collective : décrire les figures. Pas d'étayage de l'enseignant, les élèves s'expriment librement. L'enseignant note au tableau les mots-clés pertinents appartenant au langage mathématique.
2. Production écrite collective (premier jet) : décrire la figure 3. L'enseignant note la description au tableau mais pas d'étayage sur le lexique ni sur les structures syntaxiques utilisées.

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

1. En binôme, à partir des figures 1 et 2 (Annexe 1) : associer les étiquettes (langage mathématique ou langage courant) à la figure géométrique qui convient (Annexe 2).

2. Correction collective avec les étiquettes en grand format : surligner les mots spécifiques au vocabulaire de la géométrie. Faire verbaliser les propriétés mathématiques des figures.

3. Individuellement : activités d'acquisition du lexique, des structures grammaticales les plus fréquentes et des notions géométriques associées (Annexe 3).

Objectifs des activités :

- associer l'écriture mathématique à sa signification ;
- utiliser le vocabulaire adéquat dans une description ;
- passer du langage mathématique au langage courant et inversement ;
- utiliser le participe présent et la subordonnée relative avec « qui » ;
- utiliser l'article défini et indéfini à bon escient ;
- revoir les propriétés géométriques des figures.

Description des exercices :

- Exercices 1 et 3 : activités d'appariement et de réécriture pour passer du langage mathématique au langage courant et inversement.
- Exercices 2, 4 et 5 : les élèves découvrent ou réinvestissent le lexique de la géométrie en lien avec les propriétés mathématiques.
- Exercice 6 : les élèves reformulent des phrases complexes avec le participe présent et la subordonnée relative.
- Exercice 7 : les élèves complètent des phrases avec les articles définis et indéfinis.

4. Production écrite en binôme (deuxième jet) : reprendre la description de la figure 3 (Annexe 1). L'enseignant ramasse les textes produits et sélectionne les extraits pertinents qui utilisent le lexique spécifique et les propriétés géométriques (étayage important).

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

Support : 8 à 10 figures géométriques de complexité variable (Annexe 4) à répartir selon le niveau des élèves.

1. Production écrite individuelle : décrire une figure géométrique.
2. Correction individuelle de l'enseignant et deuxième jet puis mise au propre des apprenants après la correction.
3. En binôme : valider les textes produits par un exercice d'appariement (textes produits par les apprenants et figures).

Différenciation : varier le nombre de figures et de textes selon les binômes.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Jeu de « Qui est-ce ? » avec des figures géométriques par deux à l'oral : poser des questions fermées pour trouver la figure choisie par un autre élève. « Est-ce que la figure a quatre côtés ? », « Est-ce que la figure a des côtés parallèles ? », etc.
- Séquence « Rédiger un programme de construction d'une figure », page 148.
- *Enseigner les mathématiques à des élèves non-francophones*, Scérén, Cahier Ville-Ecole-Intégration, 2004.

Rédiger un portrait

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Rédiger le portrait littéraire d'un personnage.

DISCIPLINE

Français.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Savoir rédiger un portrait dans un but précis.
- Utiliser un vocabulaire adéquat.
- Repérer l'organisation d'un portrait (hiérarchisation des informations).
- Insérer un portrait dans un récit.

LEXIQUE

- Champ lexical du portrait physique et du portrait moral (qualités/défauts).
- Figures de style : les comparaisons figées.

GRAMMAIRE

- Place et accords des adjectifs qualificatifs autour du nom.
- Négation de restriction et de répétition : ne ... que / ni ... ni.
- Expansions du nom : adjectif, complément du nom, proposition subordonnée relative.
- Énumération (modèle : l'adjectif épithète homérique).
- Proposition subordonnée relative avec « dont ».

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Photos (Annexe 1), tableaux.
- Extraits de textes littéraires contemporains (Annexe 2).
- Carte mentale (Annexe 3).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR DE DOCUMENTS DÉCLENCHEURS

Support : photos et/ou portraits (Annexe 1, document vidéo-projeté).

1. Production orale collective (Annexe 1) : décrire les personnages présentés. L'enseignant note au tableau les mots-clés nécessaires à la description. Il demande aux élèves de faire des hypothèses sur l'état civil (nom, prénom, âge, profession, etc.) et le caractère du personnage (qualités/défauts) pour ne pas limiter la description à la caractérisation physique. L'enseignant commence la construction d'une carte mentale avec les différentes composantes d'un portrait à partir des informations données par les élèves (modèle en Annexe 3).

2. En binôme ou trinôme (Annexe 2) : étude d'extraits littéraires pour faire émerger l'importance de l'amorce qui justifie le portrait (verbe introducteur). Les élèves associent l'amorce à la description correspondante. Correction collective avec justification en s'appuyant sur des indices linguistiques et sémantiques. L'enseignant demande aux élèves d'indiquer les différents éléments décrits pour compléter la carte mentale.

3. Production écrite collective (Annexe 3) : les élèves lisent les débuts de phrases. L'enseignant explique aux élèves ce qu'est une amorce et fait identifier les temps utilisés (récit au passé/description à l'imparfait). Individuellement les élèves rédigent un portrait à partir d'une des amorces proposées (premier jet).

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Objectifs des activités :

- acquérir le vocabulaire adéquat nécessaire dans une description ;
- identifier et utiliser les différentes expansions du nom ;
- employer l'adjectif qualificatif à bon escient (place et accord) ;
- enrichir une description en utilisant des procédés littéraires (comparaison, énumération) ;
- rédiger des phrases complexes avec une proposition relative introduite par « dont ».

1. Par petits groupes, à partir des textes de l'Annexe 2 et de la carte mentale en cours d'élaboration, les élèves dressent la liste du vocabulaire utilisé pour chaque composante de la description physique (une composante par groupe). Synthèse collective avec l'enseignant et enrichissement avec ajouts en fonction des connaissances personnelles des apprenants.

2. Production écrite collective : étude des expansions du nom à partir du portrait D (Annexe 2). Les élèves relèvent les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom et les propositions subordonnées relatives.

3. Individuellement : activités d'acquisition du lexique spécifique, des structures grammaticales et de la méthodologie (Annexe 4).

Description des exercices :

- Exercices 1, 2 et 3 : apport du lexique spécifique : exercices de classement et de dérivation sur le lexique des qualités et des défauts et texte à trous pour qualifier les noms.
- Exercice 4 : étude de la comparaison : exercice d'appariement sur les comparaisons figées.
- Exercice 5 : place et accord de l'adjectif : réécrire les phrases en ajoutant les adjectifs indiqués.
- Exercice 6 : énumération : réécrire le texte en transformant les phrases en groupes nominaux successifs.
- Exercices 7, 8 et 9 : activités de réécriture pour modifier l'organisation syntaxique de la phrase en utilisant la négation restrictive, la double négation, puis le pronom relatif « dont ».
- Exercice 10 : activité d'expansion : enrichir le nom par un adjectif, un complément du nom ou une proposition subordonnée relative.

Remarque : les activités proposées ne reviennent pas sur la formation et l'emploi de l'imparfait dans la description (niveau A2). Toutefois, il est possible de travailler sur cette compétence à partir d'ouvrages de grammaire de FLE/FLS si nécessaire.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : reprise et enrichissement de la carte heuristique pour rappeler les éléments qui composent un portrait et son organisation (modèle en Annexe 3).
2. Reprise du texte du premier jet individuellement : chaque élève réalise sa carte heuristique pour planifier les composantes retenues pour le portrait à rédiger. L'enseignant insiste sur la nécessité de faire des choix dans les éléments possibles en fonction de la finalité de la description et de l'impression que l'on veut donner à la lecture du portrait. Les élèves numérotent chaque partie à décrire pour organiser la description.
3. Production écrite individuelle : rédiger le deuxième jet en s'appuyant sur la carte heuristique précédemment élaborée et sur les différentes activités réalisées précédemment. Correction individuelle de l'enseignant.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Essayer de dresser le portrait chinois (à partir du questionnaire de Proust) des personnages des portraits littéraires étudiés (Annexe 2).
- Dans le cadre d'une sortie au musée, photographier des portraits exposés. Faire une description sous forme de devinette (« Je suis..., j'ai... Qui suis-je ? »). Exposer les photos au CDI en demandant aux visiteurs d'associer textes et photos.
- Organiser un concours de portraits chinois : chaque portrait chinois sera accompagné de son tableau réalisé à partir de collages.

Décrire un monument

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Décrire un monument aux morts.

DISCIPLINES

Histoire, histoire des arts, éducation civique.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Observer et donner du sens à l'observation, interpréter.
- Exprimer son ressenti à l'oral et à l'écrit.
- Mobiliser quelques connaissances historiques.
- Situer l'objet décrit dans le temps et dans l'espace.
- Repérer la composition du monument.
- Utiliser un vocabulaire adéquat.
- Utiliser une méthode pour organiser la description (hiérarchiser les informations).
- Rendre compte de son observation par des phrases simples.
- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (180 mots).

LEXIQUE

- Noms : un conflit, une bataille, un monument, un édifice, une dédicace, une épitaphe, la patrie, un obélisque, une stèle, un hémicycle, une allégorie, un drapeau, une victime, la mémoire, un hommage, un soldat, un combattant, un Poilu, un héros, une sculpture, un bas-relief, un socle, une colonne, une palme, un rameau de laurier, une couronne, une croix, une urne, une épée, un glaive, un obus, un casque, une gerbe, un cérémonial, une commémoration, etc.
- Adjectifs : funéraire, glorieux, héroïque, courageux, patriotique, victorieux.
- Verbes : se souvenir, commémorer, se recueillir.
- Verbes synonymes de « il y a » et verbes de perception : voir, apercevoir, observer, distinguer, se trouver, découvrir, remarquer, on peut lire, etc.

GRAMMAIRE

- Présent de vérité générale.
- Indicateurs spatiaux.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Articles de journaux (Annexe 1).
- Photos de monuments aux morts (Annexe 2).
- Enquête/questionnaire sur le monument aux morts de la commune (Annexe 3).
- Textes descriptifs de monuments aux morts (Annexe 4).
- Fiche individuelle de l'élève (Annexe 5).
- Fiche d'aide (lexique et méthodologie, Annexe 6).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

À partir du calendrier et/ou d'un article de journal annonçant les commémorations du 11-Novembre (Annexe 1), les élèves vont se poser la question suivante : « Pour quelle raison est-ce un jour férié ? »

1. Individuellement ou en binôme, il existe trois possibilités pour répondre à cette question :
 - Faire une recherche à la maison ou au CDI.
 - Demander aux élèves d'aller à la commémoration du 11-Novembre.
 - Se rendre seul ou en famille au monument aux morts de leur commune et éventuellement prendre des photos.
2. Production orale collective : lors du retour en classe, mettre en commun les résultats de cette recherche. Faire émerger les connaissances succinctes et éventuelles des élèves sur les guerres mondiales, en lien avec l'édification des monuments aux morts.
3. Production écrite individuelle ou en binôme (premier jet) : écrire une première description du monument (Annexe 2).

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

1. L'enseignant lit le questionnaire avec les élèves. Puis par binôme : compléter l'enquête/questionnaire (Annexe 3) sur le monument aux morts de la commune :
 - soit sur le site lors d'une sortie juste après la commémoration (présence de fleurs, gerbes, etc.) ;
 - soit en classe à l'aide des photos prises avant la séance (par l'enseignant et les élèves) pour faire émerger et se familiariser avec le lexique.

Les élèves peuvent se référer au lexique en Annexe 6 pour trouver la définition d'un mot inconnu (mot suivi d'un astérisque).

2. Correction collective : mettre en commun les réponses de l'enquête.
L'enseignant explique la signification des symboles présents sur le ou les monuments observés et/ou photographiés.

3. Compréhension écrite en petits groupes : les élèves identifient l'organisation des différents éléments d'une description écrite. Chaque groupe reçoit un texte différent (Annexe 4). Les élèves lisent le texte et surlignent les éléments demandés à partir de la légende donnée. Mise en commun et synthèse sur l'organisation des éléments (Annexe 6).

4. Individuellement : activités d'acquisition du lexique, des structures grammaticales et de la méthodologie (Annexe 5).
Objectifs des activités :
 - organiser une description ;
 - utiliser le vocabulaire adéquat dans une description ;
 - interpréter des symboles ;
 - éviter les répétitions.

Description des exercices :

- Exercice 1 : apport du lexique spécifique au document : les élèves légendent la photo d'un monument.
- Exercices 2 et 3 : découverte de la signification des symboles : les élèves associent les valeurs et les symboles.
- Exercices 4 et 5 : suppression des répétitions : les élèves écrivent des phrases pour éviter le présentatif « il y a ».

5. Collectivement : découvrir la signification des symboles présents sur les monuments en s'aidant des activités précédentes.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

Production écrite individuelle : reprendre le premier jet pour l'enrichir en tenant compte de l'organisation d'une description.

Les productions sont corrigées individuellement par l'enseignant. Une phase de synthèse des productions peut être réalisée pour souligner les réussites.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Rédiger un article sur le monument aux morts de votre commune pour le journal local.
- Décrire d'autres œuvres en histoire de l'art (sculptures, bas-reliefs, tableaux, etc.).

Décrire un paysage

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Décrire un paysage à partir d'une photo et d'un croquis.

Dans cette séquence, nous ne nous intéresserons pas à la partie interprétation, propre à la géographie, mais qui n'est pas l'objectif.

DISCIPLINE

Géographie.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Solliciter le vocabulaire adéquat au document présenté.
- Utiliser une méthode pour organiser sa description.
- Réaliser un écrit à destination d'un interlocuteur.

Appuis théoriques : Eduscol, *Vade-mecum des capacités en histoire-géographie*, novembre 2011 [En ligne] [cache. media.eduscol.education.fr/file/Competence_5/45/3/Vade-mecum_HGEC_Dcrire_198453.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/Competence_5/45/3/Vade-mecum_HGEC_Dcrire_198453.pdf)

LEXIQUE

- Noms : paysage, vue, relief, colline, baie, sable, plage, roche, végétation, habitation, forêt, arbuste, littoral, bâtiment, champ, route, rivière, etc.
- Adjectifs : droite/gauche, urbain, rural, côtier.
- Verbes d'état.
- Synonymes de « voir » : observer, distinguer, remarquer.

GRAMMAIRE

- Indicateurs spatiaux (exemples : droite/gauche, premier plan, second plan, arrière-plan, vue prise d'une hauteur/du sol, etc.).
- Prédicats.
- Présent de vérité générale.
- Place et accord des adjectifs qualificatifs.
- Compléments du nom.
- Propositions subordonnées relatives.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Photos de paysages (manuels, photos personnelles, photos prises lors d'une sortie, dans l'environnement proche, ou proposées dans l'Annexe 1 et l'Annexe 2).
- Fiche élève individuelle (Annexe 3).
- Croquis à réaliser (Annexe 4), associé à un paysage : feuilles blanches, papier calque, crayon gris.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Support : photos de paysages (Annexe 1, document vidéo-projeté).

1. Production orale collective : décrire un ou plusieurs paysages. L'enseignant note au tableau les mots-clés et les structures pertinentes.

Productions attendues : devant, derrière, sur le côté, il y a, je vois des plantes, de l'herbe, la mer, etc.

L'enseignant note la description au tableau mais ne propose pas d'étayage sur le lexique ni sur les structures syntaxiques utilisées.

2. Production orale et réalisation d'un croquis en binôme (Annexe 2) : une photo d'un paysage est donnée à un élève qui doit la décrire sans la montrer pendant que l'autre élève réalise le croquis à partir des indications orales.

3. Production orale collective : retour réflexif sur l'activité, temps d'échange autour des croquis produits (réussites et manques) afin de souligner les éléments importants à indiquer dans une description (organisation de la description, indicateurs spatiaux, adjectifs, etc.).

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

L'enseignant explique aux élèves que, pour être plus précis, ils peuvent utiliser du vocabulaire plus spécifique, et que pour décrire un paysage, il est nécessaire d'organiser de manière logique sa description.

Objectifs des activités :

- acquérir le vocabulaire adéquat nécessaire dans une description de paysage ;
- organiser une description de manière logique ;
- élaborer un croquis.

1. Production orale collective (Annexe 2) : rappel de la description du paysage à partir de la photo.

2. Individuellement : activités d'acquisition du lexique spécifique, des structures grammaticales les plus fréquentes (organisation logique et spatiale) et de la méthodologie (Annexe 3).

Description des exercices :

- Exercices 1 et 2 : apport du lexique spécifique au document : les élèves légendent la photo de paysage en s'aidant des définitions. Si nécessaire, les définitions sont lues et expliquées collectivement ou avec les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension.
- Exercice 3 : organisation logique de la description : les élèves répondent au questionnaire. Si besoin, les questions sont lues et expliquées collectivement ou avec les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension.
- Exercices 4 et 5 : reconstitution d'un texte puzzle : les élèves reconstituent le texte en s'appuyant sur les documents précédents. Si besoin, les morceaux de textes sont lus et expliqués collectivement ou avec les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension.

3. Correction collective des activités et synthèse des points importants nécessaires à la rédaction d'une description organisée d'un paysage. L'enseignant surligne notamment les connecteurs logiques et spatiaux qui structurent le texte-puzzle.

4. Production orale collective : comparaison de la photo et du croquis correspondant (Annexe 4). L'enseignant fait repérer les similitudes (couleurs, emplacements notamment), mais aussi les différences (représentation par grands ensembles schématiques, présence d'une légende).

En conclusion, l'enseignant fait remarquer aux élèves que le croquis est plus facile à décrire, et qu'il permet de repérer les grands ensembles.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective (Annexe 1) : reprise de la description orale collective.

Étayage de l'enseignant : il veille à l'emploi d'un vocabulaire précis (réinvestissement des activités précédentes) et de structures adéquates. Il insiste sur l'organisation de la description.

2. Individuellement : réalisation d'un croquis à partir de la photo de paysage. Les élèves s'appuient sur la fiche méthodologique (Annexe 5) et sur le croquis étudié (Annexe 4).

3. Production écrite individuelle : rédiger la description du paysage proposé en s'appuyant sur le croquis. Les productions sont corrigées individuellement par l'enseignant. Une phase de synthèse des productions peut être réalisée pour souligner les réussites.

PROLONGEMENT POSSIBLE

Comparer des textes descriptifs de paysages dans d'autres disciplines.

Décrire une œuvre d'art

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Décrire un tableau représentant un paysage.

DISCIPLINES

Arts plastiques, histoire des arts, lettres.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- S'approprier et utiliser des notions artistiques et un vocabulaire adéquat.
- Organiser la description technique d'une œuvre d'art.
- Savoir passer de la description à l'interprétation.

LEXIQUE

- Vocabulaire technique : peintre, artiste, tableau, paysage, nature morte, portrait, marine, scène de genre, peindre, représenter, créer, révéler, pinceau, peinture, toile, palette.
- Couleurs et nuances : clair, foncé, couleurs vives, couleurs chaudes/froides, primaire/secondaire, lumière.
- Vocabulaire d'analyse : horizon, premier plan, deuxième/second plan, arrière-plan, suggérer, créer un effet de, s'organiser, représenter, apercevoir.
- Vocabulaire des impressions : menace, calme, angoisse, solitude, tristesse.
- Vocabulaire descriptif appartenant aux différents paysages étudiés.

GRAMMAIRE

- Conditionnel présent.
- Adverbes modalisateurs (exemples : peut-être, apparemment, vraisemblablement, etc.).
- Modalisation pour interpréter (exemples : on dirait que, sembler, paraître, peut-être, on dirait..., il se dégage une impression de...).
- Structures et connecteurs pour organiser un texte.

SUPPORTS

Tableaux.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Support : compilation de tableaux représentant des types d'œuvres différents (portrait, nature morte, peinture de genre, paysage, marine, peinture historique - Annexe 1).

Objectifs : sensibiliser à la notion de genre en peinture et savoir exprimer ses goûts et sa sensibilité.

1. Production orale collective : les élèves s'expriment librement sur ce qu'ils voient et ce qu'ils ressentent, l'enseignant apporte le lexique spécifique et guide les élèves pour faire émerger la notion de genre. Il aide également à la lecture du cartel et à la compréhension des différentes informations.
2. En binôme, les élèves associent chaque tableau à un genre en s'aidant éventuellement des définitions proposées. Correction collective (Annexe 1).
3. Production orale collectivement à partir du tableau de Van Gogh *Champ de blé aux corbeaux* (Annexe 2). Les élèves s'expriment librement. L'enseignant apporte le vocabulaire manquant et sensibilise au genre du paysage.
4. Production écrite individuelle : premier jet d'écriture répondant à la consigne : « Rédiger la description du tableau de Vincent Van Gogh. »

PHASE 2 : ACQUISITION DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Objectifs des activités :

- acquérir le vocabulaire adéquat nécessaire dans la description d'une œuvre ;
- analyser un tableau ;
- organiser une description à l'écrit ;
- introduire le sujet d'une œuvre ;
- utiliser des modalisateurs introducteurs de l'interprétation ;
- acquérir une méthodologie d'écriture pour organiser les éléments.

1. Individuellement : activités d'acquisition du vocabulaire spécifique et des structures syntaxiques nécessaires à la production finale (Annexe 3).

Description des exercices :

- Exercices 1 à 5 : associer le mot et l'image du vocabulaire technique.
- Exercice 6 : remettre les éléments de la description dans l'ordre.
- Exercice 7 : remettre les phrases dans l'ordre pour décrire et interpréter une œuvre.

2. En petits groupes de trois ou quatre élèves (Annexe 4) : les élèves observent le tableau de Seurat et en discutent. Puis ils lisent le texte épistolaire et recherchent les éléments qui composent la description du tableau (Exercice 1).

Correction collective avec l'enseignant et synthèse méthodologique en collectif avec l'étayage de l'enseignant (Exercice 2).

3. En petits groupes ou en binôme : les élèves observent le tableau de Cézanne (Annexe 5) puis remettent le texte analysant le tableau dans l'ordre.

Correction collective avec l'enseignant qui veille à l'identification des marqueurs de la cohérence textuelle (connecteurs, reprises anaphoriques, ponctuation).

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : reprendre la description du tableau de Van Gogh à l'oral. L'enseignant veille à l'organisation de la description et au réinvestissement du vocabulaire et des structures acquises dans les activités précédentes.

2. Production écrite individuelle : deuxième jet d'écriture en utilisant le guide méthodologique (Annexe 1) et en se référant si besoin aux différentes activités réalisées en phase 2.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Visite d'un musée local : production de textes à enregistrer en MP3 pour créer un audioguide qui peut faire l'objet d'une restitution sur un blog ou au CDI de l'établissement.
- Invitation d'un peintre local ou visite d'un atelier et réalisation d'un compte rendu avec une description des toiles.

Décrire un phénomène naturel

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Décrire une éruption volcanique.

DISCIPLINE

Sciences.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- S'approprier et utiliser un lexique scientifique approprié.
- Utiliser une méthode et des connaissances pour écrire un récit descriptif.
- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres.
- Utiliser des documents schématiques représentant un événement.
- Comparer des phénomènes naturels.
- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.

LEXIQUE

- Verbes : projeter, entrer en éruption, arriver, chuter, tomber, exploser, détruire, stocker, remonter, monter, couler, émettre.
- Noms : projection, éruption, volcan, arrivée, chute, explosion, destruction, réservoir, cheminée, remontée, coulée, émission, lave, magma, gaz, cendres, blocs, roches, fumée, cratère, surface, nuées ardentes.
- Adjectifs : effusif, explosif, fin.
- Morphologie lexicale : dérivations noms/verbes.

GRAMMAIRE

- Présent de généralité.
- Comparatif/superlatif.
- Structures et connecteurs pour organiser un texte.

SUPPORTS

- Vidéo d'une éruption (Annexe 1).
- Schémas des deux types d'éruption (Annexe 2).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Support : vidéo d'une éruption volcanique (Piton de la Fournaise - Annexe 1).

1. Production orale collective : faire visionner la vidéo (1 ou 2 visionnages). Après visionnage, les élèves décrivent ce qu'ils ont vu dans l'extrait vidéo. Les élèves s'expriment librement, l'enseignant apporte le lexique spécifique et note les mots-clés au tableau (volcan, lave, fumée, roches, coulées, cratère, cendres, etc.).

2. Production écrite individuelle : « Qu'est-ce qu'une éruption volcanique ? » Les élèves font un schéma pour expliquer le phénomène vu dans la vidéo.

3. Production orale collective à partir des dessins : formulation d'hypothèses sur l'origine de l'éruption et son fonctionnement.

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE (CONTENU DISCIPLINAIRE + CONTENU LANGAGIER)

Remarque : en préparation de la tâche finale, les compétences langagières et disciplinaires sont liées au phénomène étudié et nécessitent donc un travail particulier.

Objectifs des activités :

- acquérir le vocabulaire adéquat nécessaire dans la description du phénomène ;
- lire un schéma ;
- comparer des phénomènes naturels ;
- passer de la forme nominale à la forme verbale ;
- organiser une description de manière logique.

1. Collectivement : présentation du schéma des deux types d'éruption (Annexe 2). Lecture des différents termes en collectif, et explication si besoin par l'enseignant.

2. Production orale collective : description chronologique des événements, du bas vers le haut (du souterrain à la surface). Comparaison des deux schémas : l'enseignant fait verbaliser les points communs et les différences entre les deux schémas :

- stockage du magma en profondeur ;
- remontée du magma dans la cheminée ;
- arrivée du magma en surface ;
- émission de lave et de gaz sous différentes formes selon le type de volcan.

L'enseignant s'assure de la compréhension/utilisation du lexique spécifique permettant de présenter un schéma (titre, schéma en coupe, légende, flèches, etc.).

Le professeur demande : « À quel type d'éruption correspond la vidéo ? » Les élèves justifient oralement leur choix.

3. Par binôme : activité sur l'organisation des informations de manière schématique (Annexe 4) puis mise en commun.

4. Individuellement : activités d'acquisition du lexique spécifique et de la méthodologie (Annexe 3).

Description des exercices :

- Exercices 1 et 2 : rappel du lexique : exercices d'appariement.
- Exercice 3 : passer d'un nom à un verbe.
- Exercice 4 : remettre les informations dans l'ordre chronologique.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : rappel des différentes étapes d'une éruption volcanique explosive. L'enseignant veille au respect de la chronologie des premières étapes du phénomène et à l'emploi d'un vocabulaire adéquat.
2. Production écrite individuelle : rédaction de la description d'une éruption d'un volcan explosif (Annexe 5).

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Travail sur d'autres phénomènes naturels (cf. séquence sur le cycle de l'eau, page 150).
- À partir d'un texte descriptif, les élèves élaborent leur propre schéma.

Relater, narrer

Rédiger un programme de construction

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Rédiger le programme de construction d'une figure géométrique en respectant la chronologie.

DISCIPLINE

Mathématiques (géométrie).

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Utiliser un vocabulaire adéquat (langage mathématique) et/ou des notions adaptées.
- Utiliser des propriétés géométriques.
- Expliquer à l'oral et à l'écrit, comprendre les explications d'un autre.
- Lire les informations sur une figure.
- Organiser sa production en respectant la chronologie.

LEXIQUE

- Verbes : tracer, placer, passer (par), nommer, se croiser, se couper, mesurer, appartenir (à).
- Noms : une droite, une demi-droite, un segment, un point, un point d'intersection, une extrémité, le milieu, le centre, un cercle, un rayon, un diamètre, un côté, un triangle, un rectangle, un carré, une figure, un angle droit, un quadrilatère, un polygone, une diagonale, un centimètre, une règle, une équerre, un compas, la longueur, la largeur, la hauteur.
- Adjectifs : sécant, parallèle, perpendiculaire, opposé, aligné, même, quelconque, isocèle, équilatéral.

GRAMMAIRE

- Subordonnées relatives avec « dont ».
- Emploi de l'infinitif.
- Place des pronoms compléments.
- Participe présent des verbes.
- Articles définis et indéfinis.
- « Soit » (présentateur) + article indéfini ou défini + caractérisation.
- Complément du nom introduit par la préposition « de ».

MATÉRIEL

Matériel de géométrie.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Prérequis : connaître les principales propriétés des figures et le vocabulaire spécifique en géométrie (cf. séquence sur la description d'une figure géométrique, [page 130](#)).

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHÉ

Support : constructions géométriques (Annexe 1).

1. Production orale collective : les élèves expliquent comment passer de la figure A à la figure B.
2. Par binôme ou trinôme : les élèves écrivent une consigne pour l'une des figures. Mise en commun des phrases produites et validation par le groupe avec étayage éventuel de l'enseignant qui s'assure de l'exactitude du vocabulaire employé et des propriétés géométriques mobilisées.

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE EN LIEN AVEC LES NOTIONS DISCIPLINAIRES (PROPRIÉTÉS GÉOMÉTRIQUES)

1. Par binôme ou trinôme :
 - Phase 1 : remettre les images dans l'ordre du programme de construction (Annexe 2).
 - Phase 2 : associer chaque image au texte qui lui correspond.
2. Mise en commun avec l'enseignant. Analyse du texte produit : repérer les verbes et leur forme verbale (infinitif), le vocabulaire spécifique en lien avec les propriétés mathématiques en s'assurant de la compréhension des notions (droite, point, perpendiculaire, centre, etc.), les articles utilisés (définis/indéfinis).
3. Individuellement : acquisition du lexique et des points grammaticaux nécessaires à la tâche finale (Annexe 3).
Objectifs des activités :
 - utiliser le vocabulaire mathématique adéquat ;
 - passer du langage courant au langage scientifique ;
 - organiser un programme de construction en respectant la chronologie.
 Description des exercices :
 - Exercice 1 : les élèves emploient les verbes spécifiques à la géométrie dans des phrases.
 - Exercice 2 : les élèves rédigent des phrases de consignes à l'infinitif en respectant la syntaxe.
 - Exercice 3 : les élèves utilisent le pronom relatif « dont » pour éviter les répétitions.
 - Exercice 4 : les élèves complètent un programme de construction avec les articles définis/indéfinis.
 - Exercices 5 et 6 : les élèves s'approprient le lexique mathématique spécifique.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

Support : images d'un programme de construction d'une figure géométrique dans le désordre (Annexe 4).

1. En binôme : remettre les images dans l'ordre du programme de construction. Validation en collectif avec une verbalisation de chaque étape par les élèves et l'étayage de l'enseignant qui veille à l'emploi d'un vocabulaire et des structures adéquats.
2. Production écrite individuelle : rédiger le programme de construction à partir des images ordonnées.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Mathématiques : faire rédiger des programmes de construction sur des figures géométriques différentes et faire des échanges de textes entre élèves. Un élève réalise le programme de construction d'un autre élève afin de le valider.
- Arts plastiques et mathématiques : la géométrie dans les arts. Projet interdisciplinaire.

Rendre compte d'un phénomène naturel cyclique

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Rendre compte du cycle de l'eau à partir d'un schéma.

DISCIPLINE

Physique-chimie.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Connaître les changements d'état de l'eau.
- Comprendre le cycle naturel de l'eau.
- Utiliser progressivement un vocabulaire adéquat (langage scientifique) et des notions adaptées.
- Proposer une ou des hypothèses pour répondre à une question.
- Rendre compte d'une observation, d'une expérience, d'hypothèses, de conclusion en utilisant un vocabulaire précis.
- Utiliser différents modes de représentation (schéma, texte).
- Expliquer un phénomène à l'oral et à l'écrit.

LEXIQUE

- Verbes: s'évaporer, s'écouler, ruisseler, augmenter, diminuer, se condenser, se transformer, se déplacer, s'infiltrer, s'élever, se former.
- Noms: soleil, chaleur, température, nuage, pluie, brouillard, précipitations, évaporation, évapotranspiration, ruissellement, infiltration, condensation, écoulement, nappe, cours d'eau, océan, ruisseau, montagne, altitude, ciel, goutte, gouttelette, vapeur d'eau, énergie, surface, vaporisation, liquéfaction, solidification, fusion.
- Adjectifs: chaud, froid, lourd, souterrain, solaire, perméable, imperméable.
- Morphologie dérivationnelle: nominalisation du verbe avec les suffixes -tion et -ment.

GRAMMAIRE

- Présent de l'indicatif.
- Article défini générique (l'eau, le soleil, l'océan, etc.).
- Complément du nom avec la préposition « de »: vapeur d'eau.
- Connecteurs temporels: d'abord, puis, alors, ensuite, et, après, enfin, au départ, premièrement, deuxièmement, etc.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Photos (Annexe 1).
- Matériel pour expérience: bac plastique, plaque de verre froide, eau chaude (Annexe 2).
- Schéma du cycle de l'eau non légendé, légendé et séquencé (Annexe 3 et Annexe 6).
- Étiquettes (Annexe 5).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Prérequis : connaître les changements d'état de l'eau (vaporisation, liquéfaction, solidification, fusion).

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Support : deux photos de pluie et de brouillard (Annexe 1, document vidéo-projeté).

1. Production orale collective : décrire les photos en comparant les deux phénomènes météorologiques. Question : « D'où viennent la pluie et le brouillard ? » Faire verbaliser les différentes hypothèses explicatives.

2. Production écrite en petits groupes ou collectivement : rédaction des hypothèses formulées oralement.

3. Collectivement : réaliser une expérience de physique pour montrer les phénomènes d'évaporation/condensation (Annexe 2) en s'appuyant sur l'activité de la Fondation La Main à la Pâte : « Le cycle de l'eau dans la nature » [En ligne] fondation-lamap.org/fr/page/11078/1-do-vient-leau

Faire dessiner un schéma de l'expérience. Apporter le premier lexique spécifique (évaporation, condensation, précipitation). Faire expliquer oralement le lien avec la pluie et le brouillard des deux photos observées initialement.

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : décrire le schéma du cycle de l'eau non légendé en mettant en relation certains éléments du schéma avec l'expérience réalisée. L'enseignant note les phrases proposées par les élèves. Support : Annexe 3.

2. Individuellement ou en binôme selon le niveau des élèves : acquisition du lexique et des points grammaticaux nécessaires à la tâche finale.

Support : Annexe 4.

Objectifs des activités :

- utiliser le vocabulaire scientifique adéquat ;
- passer du langage courant au langage scientifique ;
- nominaliser un verbe ;
- utiliser des connecteurs temporels à bon escient.

Description des exercices :

- Exercices 1 et 2 : les élèves s'approprient le lexique nécessaire à la description du phénomène (noms et verbes).
- Exercices 3 et 4 : activités lexicales sur la dérivation par suffixation. Les élèves passent du verbe au nom.
- Exercice 5 : les élèves organisent chronologiquement les informations avec le connecteur qui convient.

3. En binôme : placer au bon endroit les étiquettes sur le schéma.

Validation collective au cours de laquelle l'enseignant veille à la formulation de phrases décrivant les différents phénomènes naturels.

Support : Annexe 5.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

Support : schéma du cycle de l'eau séquencé en plusieurs images (Annexe 6).

1. En binôme : remettre les images dans l'ordre à partir de l'évaporation. L'enseignant veille à distinguer les actions simultanées (évaporation et évapotranspiration) et les actions successives.

2. Production écrite individuelle : rédiger un texte expliquant les différentes étapes du cycle de l'eau en s'aidant des images séquentielles.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

Conception d'une station de relevé météorologique (pluviomètre, thermomètre, girouette) avec relevé de données.

Relater la réalisation d'une expérience

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Relater la réalisation d'une expérience scientifique à partir d'un compte rendu.

Remarque : la séquence proposée ne vise pas la rédaction d'un compte rendu d'expérience tel qu'il est attendu en physique-chimie ou en SVT au collège, cet objectif relevant de l'enseignement disciplinaire en classe ordinaire. Le travail proposé dans cette séquence vise à faire relater les différentes étapes d'une démarche scientifique pour aider l'apprenant allophone à expliciter les étapes de la procédure, à structurer son discours et à verbaliser ses actions.

DISCIPLINE

Physique-chimie.

PRÉREQUIS

- La masse et le volume en mathématiques.
- Les états de la matière (solide, liquide, gazeux).
- Les mélanges aqueux homogènes et hétérogènes.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Utiliser progressivement un vocabulaire adéquat (langage scientifique) et des notions adaptées.
- Rendre compte d'une observation, d'une expérience, d'hypothèses, de conclusion en utilisant un vocabulaire précis.
- Expliquer une expérience à l'oral et à l'écrit.
- Passer d'un langage à un autre (du schéma au texte).

LEXIQUE

- Verbes : se dissoudre, mélanger, agiter, observer, peser, interpréter, préparer, lister, légender.
- Noms : liquide, solide, protocole, matériel, hypothèse, expérience, observation, interprétation, conclusion, mélange, masse, filtrat, résidu.
- Adjectifs : aqueux, soluble, insoluble, homogène, hétérogène, limpide, trouble, miscible.
- Matériel d'expérimentation en physique-chimie : bécher, erlenmeyer, agitateur, balance électronique, entonnoir, filtre, coupelle, verre à pied.

GRAMMAIRE

- Présent de l'indicatif.
- Passé composé.
- Connecteurs temporels (exemples : quand, avant de, pour finir, d'abord, ensuite, etc.).

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Matériel pour expérience : balance, sucre, eau, agitateur, erlenmeyer (Annexe 1).
- Tablette ou appareil photo (facultatif).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Prérequis : les élèves doivent connaître les états de la matière et les notions de mélanges homogènes et hétérogènes. Si nécessaire, l'enseignant peut proposer une activité préalable autour des mélanges aqueux à partir de la question : « Peut-on dissoudre n'importe quel solide dans l'eau ? ».

Support : compte rendu d'expérience sur la conservation de la masse lors de la dissolution (Annexe 1).

Objectifs :

- connaître les fonctions et les caractéristiques des écrits scientifiques (matériel, protocole, compte rendu, observations, conclusion) ;
- réaliser une expérience en suivant un protocole.

1. Collectivement : étude d'une démarche expérimentale (Annexe 1). L'enseignant distribue la fiche sans donner aucune information préalable.

Puis il questionne les élèves : « Qu'est-ce que ce document ? Dans quel cours le trouve-t-on ? À quoi sert-il ? » Échange avec les élèves et étude du document : discipline, problème posé, sous-titres, organisation, parties, fonction, éléments iconographiques et textuels, caractéristiques linguistiques (groupes nominaux pour le matériel, verbes à l'infinitif pour le protocole), lexique spécifique, etc. L'enseignant structure et complète les réponses des élèves, apporte le lexique nécessaire (expérience, protocole, schéma légendé, matériel, conclusion, etc.) et rappelle les prérequis (mélange homogène/hétérogène, dissolution, solvant, soluté, solution, etc.). Les élèves peuvent chercher dans le dictionnaire les mots difficiles ou inconnus. Deux activités sur la fiche élève permettent de revoir les notions clés (Annexe 2, exercices 2 et 3).

2. En petits groupes : l'enseignant propose de réaliser l'expérience présentée dans le compte rendu. Il passe dans les groupes pour s'assurer du respect du protocole et faire verbaliser les différentes actions réalisées. À la fin de l'expérience, il fait le bilan avec les élèves sur la réussite de l'expérience et la concordance des observations avec celles de la fiche et rédige la conclusion collectivement en dictée à l'adulte pour répondre à la question initiale : « La dissolution conserve la masse du solvant/de l'eau et du soluté/du sucre. »

PHASE 2 : ACQUISITION DU LEXIQUE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Individuellement ou en binôme selon le niveau des élèves : acquisition du lexique et des points grammaticaux nécessaires à la tâche finale.

Support : Annexe 2 (fiche individuelle de l'élève).

Objectifs des activités :

- connaître le vocabulaire scientifique adéquat ;
- mobiliser ses connaissances sur les mélanges aqueux ;
- conjuguer les verbes au passé composé ;
- organiser un compte rendu scientifique ;
- utiliser des connecteurs temporels à bon escient.

Description des exercices :

- Exercices 1, 2, 3 et 4 : les élèves revoient d’abord le vocabulaire du matériel, les notions de base en lien avec les mélanges aqueux et les termes adéquats pour présenter les actions effectuées lors des expériences.
- Exercice 5 : les élèves révisent la conjugaison au passé composé, temps utilisé pour narrer des actions passées en sciences.
- Exercices 6 et 7 : les élèves remettent dans l’ordre les différentes étapes de la démarche scientifique puis utilisent les connecteurs temporels pour organiser un texte.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : à partir du document (Annexe 1), l’enseignant fait la synthèse des différentes étapes à suivre dans la démarche scientifique. Il insiste sur les trois temps étudiés dans la fiche élève : avant l’expérience, pendant l’expérience et après l’expérience.

2. Production écrite individuelle : l’enseignant donne la consigne : « Décrivez les différentes étapes de l’expérience : de la question à la conclusion. » Correction individuelle par l’enseignant.

3. Pour aller plus loin, l’enseignant peut proposer une nouvelle expérience aux élèves et leur laisser prendre en charge les étapes de compte rendu de l’expérience (schéma légendé), de rédaction des observations, de l’interprétation et de la conclusion (Annexe 3).

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Réalisation d’expériences dans d’autres disciplines scientifiques (technologie et SVT) pour montrer les similitudes sur le plan de la démarche et de la méthodologie.
- Travailler la séquence sur la légende d’une carte.

Présenter des événements de manière chronologique

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Présenter les principaux événements de la Révolution française à partir d'une frise chronologique .

DISCIPLINE

Histoire.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- S'approprier et utiliser un lexique historique approprié.
- Utiliser une méthode et des connaissances pour écrire un récit.
- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres.
- Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée.
- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps.
- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.

LEXIQUE

- Verbes : se révolter, attaquer, se diriger, régner, vivre, abolir, arrêter, déclarer, enfuir, guillotiner.
- Noms : roi, inégalités, noblesse, clergé/église, peuple/tiers état, bourgeois, impôts, abolition, arrestation, déclaration, fuite, guillotine, liberté, égalité, privilèges, paysan.
- Adjectifs : riche/pauvre.
- Morphologie lexicale : dérivations noms/verbes.

GRAMMAIRE

- Présent de narration.
- Participe passé des verbes fréquents.
- Voix passive.
- Structures et connecteurs pour situer dans le temps (exemples : le + date, en + année, pendant, l'année X, au cours de l'année X, au mois de, etc.).

SUPPORTS

- Vidéo documentaire.
- Œuvres d'art sur les événements.
- Caricatures.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Supports : vidéo documentaire sur la prise de la Bastille + questionnaire (Annexe 1).

Objectifs : situer des événements dans le temps. Comprendre une vidéo documentaire.

1. Production orale collective : l'enseignant demande : « Quand a lieu la fête nationale française ? À quoi correspond cette date ? »

L'enseignant échange avec les élèves et écoute leurs propositions éventuelles sans apporter de réponse puis propose de regarder une vidéo pour avoir la réponse.

2. Compréhension orale : visionner une première fois le documentaire sans le son.

Observation active : demander aux élèves de relever les personnes, les lieux, les objets.

L'enseignant note les mots pertinents au tableau et apporte un lexique spécifique complémentaire si nécessaire (date, chronologie, villes, rue, musée, tableaux, sculpture, film de fiction en couleurs et en noir et blanc, témoignage d'un écrivain, se révolter, le peuple, une forteresse, une prison, des armes, attaquer, des fusils, des soldats, les canons, etc.).

Lire le questionnaire (Annexe 1) et visionner une deuxième fois le documentaire. Les élèves répondent aux questions puis il y a une correction collective en s'appuyant sur des passages de la vidéo si nécessaire. L'enseignant s'assure que les élèves distinguent bien les types de documents présentés et notamment les films de fiction qui se sont inspirés des événements historiques.

3. Production orale collective : l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont travailler sur les événements qui se sont passés avant et après la prise de la Bastille au cours de l'année 1789.

PHASE 2 : ACQUISITION DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE (CONTENU DISCIPLINAIRE + CONTENU LANGAGIER)

Remarques :

- Certains événements complexes d'un point de vue notionnel et lexical ont volontairement été occultés afin de répondre à l'objectif langagier. Ceux-ci sont décrits dans le document annexe, et pourront être expliqués en complément par l'enseignant.
- Dans cette séquence, les compétences langagières sont directement liées aux événements historiques. Un travail spécifique est donc proposé en trois parties (le contexte, l'année 1789 et la fin de la monarchie).

Le contexte historique (Annexe 2)

1. Activité écrite en binôme : situer la Révolution française dans le temps long, sur une frise chronologique (exercices 1 et 2). Les élèves appréhendent la notion de siècle et situent la période étudiée dans un temps long et par rapport à l'époque actuelle. Correction collective en situant 1789 sur la frise.

2. Production orale collective : présentation des supports imagés (roi et inégalités). En s'appuyant sur les sources (date, type de document, auteur, etc.), explications par l'enseignant des faits historiques si nécessaire. L'enseignant se réfère à une frise chronologique pour situer la période dans le temps long (exercice 2).

3. Individuellement : acquisition du lexique spécifique et des structures syntaxiques (exercices 4 et 5).

Objectifs des activités :

- mémoriser le lexique spécifique ;
- reconstituer des phrases (utilisation du présent narratif).

L'année 1789 (Annexe 3)

1. Production orale collective : présentation des tableaux et rappel des extraits vidéo (à revoir si nécessaire). Grâce à l'étayage de l'enseignant, les élèves repèrent les éléments importants des documents en s'appuyant sur les sources (événements, dates, etc.). Explications par l'enseignant des faits historiques si nécessaire.

2. Individuellement: acquisition du lexique spécifique et des structures syntaxiques.

Objectifs des activités:

- transformer un nom en verbe (morphologie dérivationnelle);
- compléter et légender une frise chronologique;
- passer d'une phrase de la voix active à la voix passive.

La fin de la monarchie (Annexe 4)

1. Production orale collective: présentation des tableaux puis lecture du tableau à double entrée de l'exercice 2 pour faire le lien entre les dates et les événements. Explications par l'enseignant des faits historiques si nécessaire.

2. Individuelle: acquisition du lexique spécifique et des structures syntaxiques.

Objectifs des activités:

- transformer un groupe nominal en verbe puis rédiger une phrase à la voix passive;
- préciser temporellement les événements en utilisant le connecteur qui convient.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

Support: Annexe 5.

1. Activité individuelle à l'écrit: à l'aide des étiquettes reprenant les différents événements, et des connaissances acquises précédemment, les élèves complètent une frise.

2. Production orale collective: l'enseignant demande aux élèves de raconter chronologiquement les événements, en précisant les dates.

3. Production écrite individuelle: en s'appuyant sur la frise, rédaction d'une synthèse des événements présentés. Correction individuelle de l'enseignant.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Travail sur d'autres événements historiques: guerre des Gaules, guerre de Cent Ans, les grandes inventions de la Renaissance, etc.
- À partir d'un texte narratif, la frise chronologique doit être reconstituée.
- Travail sur la frise chronologique dans d'autres disciplines (SVT).

Rédiger la biographie d'un personnage historique

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Rédiger la biographie d'Armand Peugeot en la contextualisant sous forme de récit ou de prise de notes.

DISCIPLINES

Histoire., français.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Observer des documents iconographiques et les interpréter.
- Situer dans un contexte historique et dans une chronologie.
- Savoir passer d'un langage à un autre : prise de notes, récit.
- Savoir organiser le récit biographique.
- Produire un texte narratif en 180 mots.

LEXIQUE

- Verbes : construire, produire, fabriquer, inventer, utiliser.
- Noms : outils, moulin à café, métier à tisser, transports, machine à vapeur, moteur, fer, acier, métal, usine, fabrique, inventions, progrès, révolution industrielle, chaîne de montage.
- Morphologie lexicale : dérivations noms/verbes, famille de mots.
- Champ sémantique de produire et d'industrie.
- Notions de synonymie et hétéronymie.

GRAMMAIRE

- Présent de narration.
- Conjugaison à l'infinitif passé.
- Morphosyntaxe : de la phrase nominale à la phrase verbale ; de la phrase verbale à la phrase nominale.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Biographie sous forme de prise de notes d'un grand industriel : Armand Peugeot.
- Biographie sous forme de récit : Louis Pasteur.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Supports : documents concernant Peugeot : voiture, usines, portrait du personnage (Annexe 1).

Objectifs : partir du connu (la marque de voiture) pour découvrir une saga industrielle.

1. Production orale collective : les élèves s'expriment librement sur les documents et les mettent en relation (Annexe 1). L'enseignant attire leur attention sur la source et les années.
2. Par binôme ou trinôme : les élèves remettent les différentes inventions/découvertes dans l'ordre chronologique en s'aidant des repères historiques présents sur la frise de la révolution industrielle au XIX^e siècle (Annexe 2). Cela permet de contextualiser la biographie de Peugeot (Annexe 3).
3. Correction collective : l'enseignant complète et resitue les informations dans le contexte de la révolution industrielle au XIX^e siècle (Annexe 7).
4. Compréhension orale par binôme ou trinôme : remettre les événements-clés de la vie d'Armand Peugeot dans l'ordre chronologique (Annexe 3). Les élèves écoutent le document audio et remettent les étiquettes dans l'ordre.
5. Production écrite individuelle : rédaction d'un texte narratif (premier jet). Consigne : « À partir de l'Annexe 3, rédigez la biographie d'Armand Peugeot que vous présenterez dans le cadre d'une émission de radio. »

PHASE 2 : ACQUISITION DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE (CONTENU DISCIPLINAIRE + CONTENU LANGAGIER)

Individuellement : activités d'acquisition du lexique spécifique, des structures grammaticales et des notions disciplinaires nécessaires à la production (Annexe 4).

Objectifs des activités :

- acquérir le vocabulaire spécifique de la discipline ;
- connaître des noms synonymes et hétéronymes ;
- identifier des mots de la même famille et analyser les suffixes (morphologie lexicale) ;
- conjuguer un verbe à l'infinitif passé ;
- construire une phrase avec « après » + infinitif passé.

Description des exercices :

- Exercices 1 et 2 : dérivation lexicale : formation des mots : les élèves passent du nom au verbe.
- Exercices 3 et 4 : apport du lexique et de quelques notions en lien avec la discipline : nommer les différents secteurs d'activités et y situer la production automobile.
- Exercices 5 et 6 : dérivation à partir du nom « industrie ».
- Exercice 7 : travail sur les synonymes et le champ lexical en lien avec les dérivés du nom « produit ».
- Exercices 8 à 11 : acquisition des compétences grammaticales (conjugaison et syntaxe) : la conjugaison et l'emploi de l'infinitif passé avec « après ».

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : à partir de la fiche méthodologique (Annexe 5) et en s'appuyant sur le contexte historique, l'enseignant demande aux élèves de raconter la biographie de Peugeot en respectant la chronologie.
2. Production écrite individuelle : rédiger le deuxième jet (180 mots environ). Correction individuelle par l'enseignant.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Méthodologie de la prise de notes : comment transformer une narration en prise de notes (Annexe 5 et Annexe 6) ? Compréhension orale et prise de notes à partir de la biographie de Louis Pasteur.
- Français : écrire la biographie d'un personnage célèbre de son pays (écrivain, peintre, musicien, scientifique, personnage historique) et enregistrer le texte et/ou présenter ce personnage dans le cadre d'une exposition au CDI.

Rédiger un conte

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Rédiger un conte étiologique en respectant le schéma quinaire.

DISCIPLINE

Français.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Comprendre et repérer l'organisation d'un conte.
- Rechercher des critères communs aux textes lus pour en dégager des particularités.
- Enchaîner logiquement les étapes du conte.
- Rédiger un texte narratif cohérent en respectant des contraintes formelles.
- Proposer une lecture expressive d'un texte produit.

LEXIQUE

- Locutions de temps.
- Formules de situation de départ et de situation finale.
- Les animaux et les parties de leur anatomie.

GRAMMAIRE

- Forme interrogative (avec reprise du sujet).
- Temps du passé : formation et emploi du passé simple et de l'imparfait.
- Conjugaison au passé simple (3^e personne du singulier et du pluriel).
- Présent de vérité.
- Substituts du nom (reprises lexicales et pronominales).
- Connecteurs temporels.

SUPPORTS

- Contes étiologiques.
- Contes en vidéo sur YouTube.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

1. Activités préalables à l'oral : visionnage de deux contes étiologiques (« Contes de Tinga Tinga » disponibles sur YouTube).

Les élèves regardent deux contes différents.

L'enseignant engage une réflexion à l'oral sur les points communs aux deux contes :

- histoire qui répond à une question ;
- monde de la nature ;
- déroulement en Afrique ;
- personnages-animaux ;
- explication imaginaire.

2. Production écrite par petits groupes : chaque groupe réfléchit sur des titres de contes qui commencent par « Pourquoi ». Mise en commun des propositions et discussion sur la pertinence des titres proposés avec l'enseignant.

3. À l'oral collectivement, préparation à la production écrite : proposer des idées pour répondre à la question « Pourquoi la mer est-elle salée ? ».

4. Production écrite en binôme : les élèves rédigent le premier jet du conte « Pourquoi la mer est-elle salée ? »

PHASE 2 : ACQUISITION DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE (STRUCTURE DU CONTE ET OUTILS LINGUISTIQUES)

1. Compréhension orale : écouter le conte « Pourquoi certains arbres gardent leurs feuilles en hiver ? » (Annexe 1)

2. En binôme ou trinôme : remettre les images dans l'ordre de l'histoire puis indiquer pour chaque image à quelle étape du conte elle renvoie (structure quinaire). Réécouter le conte autant de fois que nécessaire.

3. Analyse du texte collectivement : projeter le texte au tableau et distribuer un exemplaire aux élèves (Annexe 1). Les élèves analysent les caractéristiques du conte avec l'étayage de l'enseignant en utilisant un code couleur :

- identifier les paragraphes qui correspondent à chaque étape du conte ;
- repérer les formules d'introduction et de fin ;
- repérer les connecteurs temporels ;
- identifier les personnages et les mots qui les désignent (reprises lexicales ou pronominales) ;
- distinguer le récit et le discours ;
- identifier les temps utilisés dans chaque étape ;
- repérer les paragraphes.

4. Individuellement : acquisition du lexique et des points grammaticaux nécessaires à la tâche finale (Annexe 3).

Objectifs des activités :

- construire des phrases interrogatives syntaxiquement correctes ;
- acquérir le vocabulaire spécifique pour analyser un conte ;
- identifier et utiliser des connecteurs temporels pour structurer un conte ;
- reconstituer la chronologie d'un texte ;
- conjuguer les verbes au temps qui convient.

Description des exercices :

- Exercices 1 et 2 : les élèves formulent des interrogations avec la reprise du sujet à partir de titres de contes.
- Exercice 3 : les élèves classent les connecteurs temporels en fonction de leur place dans la structure du conte.
- Exercice 4 : les élèves remettent le texte en ordre : « Pourquoi le chameau est-il si laid ? »
- Exercices 5, 6 et 7 : les élèves analysent la structure du conte et les temps utilisés.
- Exercice 8 : les élèves conjuguent les verbes à l'imparfait, au passé simple et au présent.

Remarque complémentaire: les activités proposées ne visent pas à travailler la conjugaison des temps du passé (formation et emplois) de manière systématisée. Si une remédiation s'avère nécessaire sur ce point, l'enseignant peut se reporter à des ouvrages complémentaires de grammaire FLE et proposer des activités en décroché avant de passer à la phase 3.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Collectivement avec l'étayage de l'enseignant: mutualiser le résultat des micro-tâches et construire une fiche méthodologique récapitulant les principales caractéristiques du conte étiologique (exemple: Annexe 4).
2. Production écrite en binôme ou individuellement, selon le niveau des élèves: à partir de la grille et des activités réalisées, production du deuxième jet. Correction individuelle de l'enseignant.
3. Enregistrement audio du conte par les élèves.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Élaborer un petit recueil illustré (avec d'autres contes produits ou déjà existants en liaison avec le professeur d'arts plastiques).
- Enregistrer d'autres contes produits ou déjà existants (Annexe 5) pour aller les lire à d'autres classes.
- Réaliser une petite vidéo (dessin animé) du conte produit avec enregistrement audio (logiciel Audacity).

Expliquer, argumenter

Expliquer le fonctionnement d'un objet technique

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Expliquer le fonctionnement du vélo.

DISCIPLINE

Technologie.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Passer d'un langage courant à un langage technique.
- Formuler une ou des hypothèses pour répondre à une question.
- Identifier les éléments techniques d'un objet.
- Expliquer à l'oral et à l'écrit, comprendre les explications d'un autre.

LEXIQUE

- Verbes : freiner, tourner, s'arrêter, pédaler, appuyer, avancer, démarrer, accélérer, rouler, propulser, diriger, guider, actionner, serrer, frotter, presser, entraîner, bloquer.
- Adverbe : vite, plus, moins, lentement.
- Noms : freinage, guidage, serrage, propulsion, direction, démarrage, blocage, accélération, rotation, entraînement, patins, jante, guidon, fourche, roue, câble, pédales, pédalier, plateau, chaîne, pignon, cadre, selle, fourche, pneu, rayons, poignée, poignée de frein.
- Morphologie dérivationnelle : nominalisation du verbe (suffixes -tion, -ment, -age).

GRAMMAIRE

- Présent de l'indicatif (vérité générale).
- Subordonnée relative avec « qui ».
- Subordonnée infinitive de but avec « pour ».
- Connecteurs temporels (exemples : quand, puis, ensuite).

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Vidéos ou photos d'une sortie vélo ou activité de sécurité routière.
- Photo/image d'un vélo + étiquettes.
- Schéma : les trois fonctions du vélo.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Activité préparatoire : activité vélo dans le cadre de la sécurité routière (préparation ASSR) avec prise de photos ou de vidéos. Si cette activité ne peut être réalisée, l'enseignant peut faire visionner une vidéo de sécurité routière ou toute autre vidéo présentant un ou plusieurs cyclistes en action.

Support : vidéo ou photos d'un cycliste (activité vélo filmée avec les élèves quand c'est possible).

Objectif : décrire les différentes actions du cycliste. Faire des hypothèses sur le fonctionnement du vélo.

1. Production orale collective à partir de la vidéo.

Description des actions : « Que fait le cycliste ? » Les élèves s'expriment librement à l'oral. L'enseignant note au tableau les mots pertinents (verbes et noms en lien avec la séquence). Les parties du vélo sont précisées et le lexique est apporté par l'enseignant si nécessaire.

Formulation d'hypothèses explicatives : « Comment fonctionne le vélo pour avancer ? pour tourner ? pour s'arrêter ? »

2. Production écrite en petits groupes : rédaction des hypothèses formulées oralement. Chaque groupe rédige les hypothèses pour une des trois actions (avancer, tourner, s'arrêter).

PHASE 2 : ACQUISITION DU VOCABULAIRE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective. Décrire les parties du vélo.

Support : Annexe 1 (au vidéo-projecteur). L'enseignant note les mots pertinents au tableau.

2. Par binôme ou trinôme : apport du lexique complémentaire et spécifique.

Légender le vélo avec des étiquettes : un document par groupe (Annexe 2). Les élèves peuvent utiliser un dictionnaire. Correction collective en légendant individuellement le schéma du vélo (Annexe 3, exercice 1).

3. Activité de recherche par binôme ou trinôme : associer les éléments du vélo nécessaires pour chaque fonction par un code couleur (Annexe 2).

L'enseignant demande : « Quelles sont les parties du vélo qui servent à avancer ? à tourner ? à freiner ? » (rouge = freiner/bleu = avancer/vert = guider). Mise en commun. Pendant la mise en commun l'enseignant insiste sur la chronologie des actions pour chacune des fonctions. Il emploie le vocabulaire courant et technique alternativement afin de familiariser les élèves aux termes techniques.

4. Individuellement : acquisition du lexique spécifique et des structures syntaxiques (Annexe 3, exercices 2 à 8).

Objectifs des activités :

- mémoriser le vocabulaire technique ;
- savoir identifier des mots de la même famille ;
- comprendre la morphologie dérivationnelle (suffixation) ;
- utiliser le vocabulaire adéquat dans une explication ;
- remettre des actions dans l'ordre chronologique ;
- utiliser la subordonnée relative avec « qui » ;
- utiliser la subordonnée conjonctive de temps avec la conjonction « quand ».

Description des exercices :

- Exercice 1 : les élèves utilisent le lexique technique des différentes parties du vélo.
- Exercices 2 et 3 : dérivation lexicale. Les élèves passent du nom au verbe et identifient les suffixes utilisés.
- Exercices 5 et 6 : activités sur la chronologie des actions et l'emploi de verbes spécifiques en vue de la production écrite. Les élèves peuvent se référer à l'activité collective précédente et à l'Annexe 2 si besoin.
- Exercices 7 et 8 : les élèves rédigent des phrases complexes syntaxiquement correctes pour mettre en relation des informations (subordonnées relatives et conjonctives).

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Rediffusion de la vidéo passée initialement et rappel de la question initiale : « Comment fonctionne le vélo pour avancer ? pour tourner ? pour s'arrêter ? »

2. Production écrite individuelle : rédaction d'un texte explicatif pour répondre à la question initiale. Les élèves peuvent utiliser tous les documents précédemment travaillés pour réaliser la production. Correction individuelle de l'enseignant puis réécriture finale.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

- Travail sur la préparation à l'ASSR.
- Travail de production écrite sur les panneaux de signalisation (obligation/interdiction).

Expliquer un schéma fonctionnel

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Expliquer le phénomène de l'effet de serre à partir d'un schéma fonctionnel.

DISCIPLINES

SVT, chimie.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Passer d'un langage courant à un langage scientifique.
- Comprendre un schéma fonctionnel.
- Décrire et mettre en relation des phénomènes.
- Expliquer à l'oral et à l'écrit, comprendre les explications d'un autre.

LEXIQUE

- Verbes : produire, rejeter, absorber, émettre, retenir, renvoyer, réchauffer, réfléchir, augmenter.
- Noms : atmosphère, gaz, pollution, rejet, température, rayons, climat, espace, augmentation, la Terre, le Soleil, gaz carbonique.
- Adjectifs : solaire, infrarouge, climatique, terrestre.
- Morphologie dérivationnelle : nominalisation du verbe (suffixes -tion, -ment).
- Symboles chimiques : CO_2 (dioxyde de carbone).

GRAMMAIRE

- Présent de généralité.
- Participe passé des verbes (exemples : émis, absorbé, rejeté, retenu, renvoyé).
- Forme passive.
- Comparaison (exemples : plus de..., moins de..., autant de...).
- Connecteurs de cause/conséquence.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Vidéos ou photos d'une sortie vélo ou activité de sécurité routière.
- Photos de la pollution atmosphérique.
- Schémas de l'effet de serre (effet de serre naturel/effet de serre renforcé).

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Support : schéma de l'effet de serre naturel (Annexe 1).

Objectif : identifier un document iconographique spécifique (le schéma) et le décrire.

1. Production orale collective. Consigne : « Comment appelle-t-on ce document ? Dans quel cours est-ce qu'on l'étudie ? Qu'est-ce qu'il représente ? Est-ce identique à la réalité ? »

Les élèves s'expriment librement avec l'étayage de l'enseignant qui note les informations pertinentes : titre du document, représentation simplifiée de la Terre et de l'atmosphère, flèches pour indiquer des processus/des actions, différences dans la taille et la couleur des flèches, association des couleurs aux éléments du schéma à partir de la légende, symbole chimique du dioxyde de carbone (ou gaz carbonique).

L'enseignant note la définition d'un schéma à la fin de l'activité : « Un schéma est un dessin simplifié qui représente les éléments essentiels d'un objet ou d'un phénomène afin de permettre la compréhension de son fonctionnement. »

2. En binôme ou trinôme : numéroter les étapes du processus dans l'ordre (Annexe 2). Mise en commun collective à l'oral et production d'un texte expliquant le phénomène de l'effet de serre naturel. Correction individualisée des productions par l'enseignant (respect de la chronologie, formulation des différentes étapes avec des phrases simples syntaxiquement correctes, réemploi du vocabulaire spécifique sur le schéma et les étiquettes).

PHASE 2 : ACQUISITION DU VOCABULAIRE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : comparaison des deux schémas de l'effet de serre naturel et renforcé (Annexe 3). Les élèves comparent la quantité de CO₂ et la taille des flèches rouges.

Consigne : « D'où vient le CO₂ ? » L'enseignant montre des supports imagés permettant d'illustrer le rôle de l'activité humaine dans la production des gaz à effet de serre (Annexe 4).

Remarque : afin de simplifier la séquence, il n'est fait mention que du CO₂ et pas des autres gaz à effet de serre (Annexe 7). L'enseignant peut toutefois les évoquer avec les élèves si leur niveau scolaire le permet.

2. Individuellement : acquisition du lexique spécifique et des structures syntaxiques (Annexe 5).

Objectifs des activités :

- mémoriser le vocabulaire spécifique ;
- comprendre la morphologie dérivationnelle (suffixation) ;
- utiliser le vocabulaire adéquat dans une explication ;
- construire des phrases à la voix passive ;
- nominaliser des phrases ;
- exprimer des relations logiques entre des phénomènes (cause et conséquence).

Description des exercices :

- Exercices 1 et 2 : activités sur la dérivation lexicale. Les élèves identifient le radical des mots et les suffixes et transforment les noms en verbes.
- Exercices 3 : les élèves réécrivent des phrases au présent à la forme passive.
- Exercice 4 : les élèves transforment une phrase verbale en groupe nominal (écriture d'un titre ou d'une légende).
- Exercice 5 : les élèves complètent des phrases avec le connecteur de cause ou de conséquence qui convient pour indiquer les relations logiques entre les phénomènes.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Activité préparatoire à la production écrite en binôme ou trinôme : remettre les étiquettes dans l'ordre pour expliquer l'effet de serre renforcé.

2. Production écrite individuelle : rédaction d'un texte explicatif à partir des deux schémas et des documents imagés afin d'expliquer l'effet de serre renforcé et ses origines. Les élèves peuvent utiliser tous les documents précédemment travaillés pour réaliser la production.

Correction individuelle de l'enseignant puis réécriture finale.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

Sciences : travail sur les conséquences de l'effet de serre renforcé et de l'augmentation de la température de la Terre.

Support : capsule Canopé « Les fondamentaux » : lesite.tv/edutheque/cycle-3/sciences-et-technologies/video/la-pollution-de-l-atmosphere

Rédiger un message de prévention

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Rédiger un message pour prévenir les risques liés à l'audition.

DISCIPLINE

Enseignement moral et civique.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Passer d'un langage à un autre.
- Utiliser des notions scientifiques à usage préventif.
- Savoir convaincre.
- Expliquer à l'oral et l'écrit, comprendre les explications d'un autre.
- Lire les informations sur un schéma.

LEXIQUE

- Verbes : se protéger de, provoquer, devenir (sourd), préserver de, s'exposer à, risquer, aggraver, dégrader.
- Noms : bruit, audition, son, surdité, décibel, risque de, vacarme, exposition au bruit, nuisance, silence, environnement, lésion, dégradation du système (auditif), niveau (sonore).
- Adjectifs : (être) exposé à, bruyant, auditif, sonore, nocif, dangereux, grave.

GRAMMAIRE

- Impératif présent.
- Il faut/ne faut pas + infinitif.
- Verbes modaux au présent : devoir, falloir.
- Expression de la cause et de la conséquence par des moyens lexicaux (noms et verbes, participe présent), par des moyens grammaticaux (exemples : parce que, car, à cause de, tellement ... que, donc).

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Dessin humoristique (humour noir).
- Textes : témoignages.
- Schéma : théorème du bruit.
- Documents sonores.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHÉUR

Support : un dessin d'humour noir déclencheur pour annoncer le thème (Annexe 1).

Objectif : faire émerger les problèmes auditifs, leurs formes, les causes.

1. Production orale collective à partir du dessin : l'enseignant note au tableau les mots pertinents. Il questionne les élèves :

- « Que montre le dessin ? » (deux infirmiers, un brancard, une oreille mal en point, situation d'urgence, brancardiers en train de courir)
- « Comment interpréter ce dessin ? » (situation d'urgence, problème de santé, maladie)
- « Pourquoi ? Qu'est-il arrivé ? » (formulation d'hypothèses explicatives)

2. Production écrite individuelle : rédiger le premier jet à partir de la consigne : « Quels conseils donner pour protéger son audition ? »

PHASE 2 : ACQUISITION DU VOCABULAIRE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

1. En binôme : à partir des quatre petites vidéos sonores, associer les notions aux affirmations (Annexe 2, exercices 1 et 2).

2. Individuellement : exercices sur l'expression de la cause et la conséquence (Annexe 2, exercices 3, 4 et 5). Correction collective.

3. À l'oral, collectivement : à partir du thermomètre du bruit (Annexe 4), expliciter ce que représente ce document. Identifier les niveaux sonores (graduation), le codage avec les couleurs, le détournement du thermomètre, le symbole dB, les exemples (causes du bruit). Donner les conséquences pour l'audition.

4. Individuellement : acquisition des structures syntaxiques (Annexe 2, exercices 6 et 7).

Objectif : utiliser différentes formes verbales pour donner un conseil, un ordre : impératif, infinitif (il faut, on doit).

5. Production écrite individuelle : après avoir regardé la vidéo, écrire une fiche pour expliquer comment mettre des bouchons d'oreille (Annexe 5).

6. Production orale avec pour objectif : formuler des question-réponses pour faire apparaître les causes et les conséquences et réemployer les notions (Annexe 3).

Activité préparatoire : lire le document et rechercher les mots inconnus.

Jeu de rôle en binôme. Consigne : « Un(e) infirmier(ère) scolaire fait une enquête auprès des jeunes. Elle/il a besoin de savoir pourquoi ils ont un problème d'audition, comment ce problème est apparu et sous quelle forme. Elle/il discute avec un élève. »

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

Rédiger le deuxième jet à partir du premier jet pour l'enrichir.

Consigne : Imaginez un flyer à destination des enfants et de leurs parents pour faire passer le message suivant : « Moins fort, moins souvent mais pour longtemps ! » Vous indiquerez :

- les gestes et les conseils de prévention ;
- les signes d'alerte ;
- les risques auditifs et les traumatismes.

Vous pouvez illustrer votre flyer avec des images, des photos, des illustrations.

PROLONGEMENTS

Réaliser un exposé oral à partir des informations qui semblent les plus importantes de la vidéo « Les jeunes sont-ils de futurs sourds ? » : vivons-prevention.com/media-les-jeunes-sont-ils-de-futurs-sourds-4119.html

Expliquer une légende

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Expliquer la légende d'une carte.

DISCIPLINE

Géographie.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Utiliser, en situation, les repères historiques et géographiques.
- Localiser, situer.
- Connaître les éléments constitutifs d'une carte: titre, échelle, orientation, légende.
- Maîtriser le vocabulaire élémentaire de l'organisation d'un document visuel (plans, angle de vue, etc.) ainsi que le vocabulaire géographique utile à sa description.
- Savoir repérer des informations sur des cartes différentes.
- Délimiter les différents éléments de l'objet ou du document décrits et pouvoir les schématiser si nécessaire.
- Rendre compte de son observation à l'aide de phrases simples.

LEXIQUE

- Lexique spécifique à la lecture de cartes: titre, échelle, légende.
- Adjectifs qualificatifs: grand, petit, étendu, fréquent, rare, etc.
- Noms des formes (des figurés et signes): point, carré, triangle, rond, etc.
- Verbes d'actions.
- Synonymes du verbe « voir »: observer, distinguer, remarquer.

GRAMMAIRE

- Présent de généralité.
- Comparaison: comparatifs du nom/de l'adjectif.
- Indicateurs spatiaux: prépositions et adverbes de lieu.
- Articulateurs logiques simples.
- Compléments du nom.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Cartes de France avec et sans légende.
- Fiche élève individuelle.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Support : carte des principaux sites touristiques de France sans légende (Annexe 1).

1. Production orale collective : observation de la carte de France dont la légende a été supprimée (carte vidéo-projetée ou affichée). Les élèves nomment le type de document présenté, prennent connaissance du titre et identifient la zone géographique représentée.
2. Les élèves font une description orale de cette carte, l'enseignant note au tableau les termes employés pour décrire les figurés représentés (productions attendues : haut/bas, rond/cercle, formes, etc.).
3. Par groupes (3 ou 4), les élèves listent les symboles et signes observés sur la carte (forme, couleur, fréquence, etc.). Les élèves formulent des hypothèses sur le sens de ces signes.
4. Les élèves essaient de trouver des rapprochements entre ces symboles, les classent puis trouvent un nom ou un titre à chaque groupe.
5. Production orale collective : chaque groupe présente son classement et le justifie. Échange entre les différentes analyses.

PHASE 2 : ACQUISITION DU VOCABULAIRE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Support : carte des principaux sites touristiques de France avec légende (Annexe 2).

1. Production orale collective : l'enseignant présente la carte présentée en phase 1, légendée.
2. Les élèves lisent la légende et associent figurés et notions correspondantes. Les différents types de tourisme sont définis collectivement (tourisme balnéaire, vert, etc.).
3. L'enseignant interroge les élèves sur les figurés similaires :
 - Pourquoi a-t-on choisi de représenter les différents types de tourisme par des couleurs ?
 - Pourquoi le tourisme thermal est-il représenté par des vagues ?

Les élèves définissent la légende et précisent sa fonction : elle permet de comprendre les figurés que l'on voit sur la carte.

Proposition de définition : explication qui permet de comprendre les signes, les couleurs, les lettres, les chiffres utilisés sur une carte (extraite de l'ouvrage *Le lexique des disciplines*, Éditions Retz, 2005).

L'enseignant précise que ces figurés sont regroupés par rubriques. Pour chaque rubrique, des figurés similaires sont utilisés (signes/symboles, couleurs, flèches/lignes).

4. Production écrite individuelle : les élèves complètent la carte (Annexe 2, exercices 1 et 2).
5. Correction collective à l'aide de la carte vidéo-projetée.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

Supports :

- Annexe 2 (fiche élève, exercices 3 à 6).
- Annexe 3 (fiche méthodologique).
- Annexe 4 (carte de l'Australie).

1. Synthèse individuelle des points précisés précédemment : les élèves complètent les exercices 3 et 4 de la fiche élève (Annexe 2).

2. Collectivement: présentation de la fiche méthodologique, lecture collective. L'enseignant insiste sur la logique de la description: commencer par les informations générales puis amener les informations plus détaillées par rubriques.

3. Individuellement: les élèves reconstituent le texte en s'appuyant sur les informations données en phase 1, ils s'appuient sur la fiche méthodologique.

4. Production orale collective: découverte de la carte «Le problème de l'eau en Australie» (Annexe 4). Les élèves nomment le type de document présenté, prennent connaissance du titre et identifient la zone géographique représentée en s'aidant éventuellement d'un globe ou d'un planisphère. Ils identifient les types de figurés représentés et leur sens. L'enseignant veille à l'emploi du vocabulaire utilisé précédemment.

5. Production écrite individuelle: avec l'aide de la fiche méthodologique, les élèves rédigent une description de la légende de cette carte. Les propositions sont corrigées par l'enseignant, puis certaines sont présentées pour mettre en valeur la variété des productions.

PROLONGEMENTS

Un travail de description similaire pourra être proposé aux élèves à partir d'une carte d'évolution (carte historique par exemple) ou d'autres cartes de situation. Cette activité permettrait aux élèves de se confronter à de nouveaux figurés et à des cartes dont les légendes sont organisées en plusieurs rubriques.

Expliquer un relevé de données

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Présenter un graphique avec des données climatiques.

DISCIPLINE

Géographie.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Lire et interpréter des graphiques.
- Passer d'une représentation en tableau à une représentation en graphique.
- Expliquer des données chiffrées en les contextualisant.
- Mettre en relation des données.

LEXIQUE

- Lexique spécifique des composantes d'un graphique : graphique, titre, horizontal, vertical, courbe, barre, histogramme, légende, source, graduation, unité de mesure, chiffré, abscisse, ordonnée, point, repère, etc.
- Lexique pour décrire le mouvement d'un graphique : diminuer, augmenter, stagner, croître, décroître, progresser, régulier/irrégulier, lent, rapide, diminution, augmentation, stagnation, etc.
- Adjectifs : horizontal, vertical, régulier/irrégulier, lent, rapide.
- Verbes pour décrire un graphique : observer, constater, remarquer.
- Morphologie dérivationnelle : passage du nom au verbe par suffixation.

GRAMMAIRE

- Comparatif et superlatif.
- Présent de généralité.
- Subordonnées complétives.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Graphiques en courbe et en barre.
- Tableau à double entrée avec données chiffrées.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Supports : graphiques en géographie (Annexe 1) et cartes climatiques (Annexe 4).

Objectif : décrire et comparer des graphiques.

1. Production orale collective : découverte et lecture d'un relevé de données (éléments des graphiques, titre, source, nature des données, forme générale du graphique, etc.) en observant deux graphiques :

- Annexe 1, document 1 : un graphique en barre ;
- Annexe 1, document 2 : un graphique en courbe.

2. Observation guidée des documents 1 et 2 de l'Annexe 1 : repérage des différents éléments constitutifs d'un graphique (titre, dates et lieux des relevés, nature des grandeurs et unités, lecture des données, abréviations, graduations, etc.).

Faire localiser la ville sur une carte de France. Comparer le type de graphique (en courbe, en barres), les données relevées, les unités de mesure. L'enseignant apporte le lexique spécifique si besoin (titre, axes, abscisses, ordonnées, courbe, unité, barre, histogramme, etc.).

3. Description de l'évolution des données des deux graphiques : « Comment varient la température et les précipitations au cours de l'année ? »

L'enseignant fait rechercher collectivement des synonymes de « monter » et « descendre » généralement employés par les élèves (augmenter, diminuer, croître, décroître, baisser, rester constant, rester stable). Un travail de relevé de données est également mené collectivement sur les graphiques vidéo-projetés au tableau (lecture d'un point sur un graphique). Exemple : « La température augmente jusqu'en juillet, où elle atteint 23,3 °C en moyenne. ».

L'enseignant interroge les élèves sur des points spécifiques : « Quel est le mois le plus chaud ? Quel est le mois le moins humide ? » (utilisation du superlatif)

4. Bilan et proposition d'exploitation : oralement, l'enseignant demande aux élèves de proposer une explication à ces évolutions, et de les justifier grâce à leurs connaissances (saisons, types de climat). Il est important que les élèves justifient leurs explications.

5. Pour aller plus loin (Annexe 4, graphique) : pour les élèves d'un niveau scolaire avancé, il est possible de travailler sur un seul graphique qui combine les deux types de données. Ce graphique peut également être proposé après l'étude des documents 1 et 2 en prolongement. L'enseignant peut amener les élèves à faire le lien entre les relevés de précipitations et de températures et les différents types de climat existant en France (Annexe 4).

PHASE 2 : ACQUISITION DU VOCABULAIRE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

1. Individuellement : activités d'acquisition du lexique spécifique, des structures grammaticales nécessaires à la production et réinvestissement des notions des activités précédentes (Annexe 2).

Objectifs des activités :

- identifier les éléments d'un graphique ;
- utiliser le vocabulaire adéquat dans une explication ;
- utiliser la morphologie dérivationnelle (suffixation) ;
- utiliser le comparatif de supériorité et d'infériorité en respectant les accords ;
- identifier les substituts pronominaux ;
- expliquer un phénomène ;
- passer d'une représentation de données en tableau à un graphique.

Description des activités :

- Repérage d'éléments constitutifs d'un graphique : questionnaire à partir de différents graphiques, lien entre abréviation et mot, retrouver le titre qui correspond à un graphique.
- Description du graphique :
 - lecture de données (recherche de la valeur d'un point);
 - expression de cette donnée sous forme de phrase (exemple : en mars, la température à Lille est de 8 °C);
 - utilisation de deux formes de mots (nom et verbe) (exemple : la température augmente de février à juin ↔ il y a une augmentation de la température de février à juin);
 - travail sur les substituts pronominaux, travail autour de l'ordre de la description (sens de lecture).
- Proposition d'exploitation : résumer sa pensée en une ou deux phrases, lier des informations entre elles, et choisir la bonne réponse.
- Texte pour le relevé de Lille à reconstituer et/ou compléter.

2. Activité en binôme ou trinôme : réalisation d'un graphique à partir d'un tableau de données (Annexe 3) sur les températures maximales et précipitations à Salon-de-Provence en 2016. Les élèves peuvent choisir une représentation en barre ou en courbe des données au choix. Correction individuelle de l'enseignant.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : situer la ville de Salon-de-Provence sur la carte de France. L'enseignant fait observer le nom de la mer Méditerranée sur la carte. Les élèves mettent en relation les données présentées et la région où se situe la ville. Ils décrivent le graphique produit en veillant à l'emploi d'un vocabulaire adapté et en précisant les phénomènes climatiques remarquables (températures élevées en été, douces en hiver, précipitations importantes en automne et en hiver, zone très sèche en été, etc.). L'enseignant apporte les connaissances notionnelles complémentaires nécessaires sur les zones climatiques en s'appuyant sur les documents en Annexe 4.

2. Production écrite individuelle en trois parties :

- présentation du document ;
- description du graphique ;
- proposition d'explication en lien avec les cartes de températures en France et les zones climatiques (Annexe 4).

PROLONGEMENTS

- Mathématiques : élaboration de graphiques avec un logiciel de tableur (Excel ou équivalent avec LibreOffice). Travailler sur d'autres types de graphiques (histogrammes, circulaires, etc.).
- Procéder à des relevés de données avec la classe et les représenter en tableau et en graphique (relevé de températures pendant une période donnée, relevé pluviométrique, taille des élèves, etc.).
- Culture et géographie : à partir d'une carte des climats en France et dans le monde, les élèves effectuent une recherche sur leur pays d'origine (climat, relevé de températures, etc.).

Rédiger un argumentaire

OBJECTIF D'ÉCRITURE

Rédiger un argumentaire à propos d'une publicité.

DISCIPLINE

Français.

COMPÉTENCES MOBILISÉES

- Savoir analyser un document iconographique.
- Savoir expliquer, retrouver une argumentation implicite.
- Savoir analyser un slogan.
- Savoir justifier.

LEXIQUE

- Verbes : représenter, avoir l'impression de, suggérer, voir, informer, inciter à, donner envie de, s'identifier à, susciter le désir/l'envie de, informer, attirer, inviter à, représenter, évoquer, signifier.
- Adjectifs : participes passés à valeur d'adjectifs.
- Noms : sujet, texte, produit, message, slogan, personnage, dessin, photo, image, beauté, esthétique, jeu sur les mots, couleurs, richesse, destinataire, annonceur.
- Vocabulaire de l'analyse littéraire : intention, sonorités, rime, allitération, implicite, anaphore, assonance, rythme, figures de style, sonorités.

GRAMMAIRE

- Forme passive.
- Emploi de la comparaison hypothétique.
- Emploi du présent et de l'imparfait.
- Superlatif.

SUPPORTS, MATÉRIELS

- Publicités parues dans la presse.
- Extrait d'un texte de Roland Barthes.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PHASE 1 : ÉMERGENCE DU LEXIQUE ET DES NOTIONS CLÉS À PARTIR D'UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Supports : au CDI, recherche par les élèves de publicités dans la presse.

Objectif : faire émerger le lexique se rapportant au champ lexical de la publicité ainsi que le lexique d'analyse.

1. Production orale individuelle : chaque élève présente rapidement à ses camarades la publicité retenue puis l'affiche sur le tableau. Si l'élève n'a pas de publicité, il est possible d'utiliser en phase 1 les documents de l'Annexe 3.

2. Production orale collective : classer les publicités présentées en justifiant le critère retenu (la plus belle, la plus drôle, la plus poétique, celle qui correspond le plus à mes centres d'intérêt, celle qui donne le plus envie de faire quelque chose...).

L'enseignant note les mots pertinents au tableau et apporte les premiers mots de lexique nécessaires à l'analyse (sujet, représenter, donner/avoir l'impression, inciter, informer, esthétique, slogan, intention, etc.).

3. Production écrite individuelle à partir d'une image publicitaire (Annexe 1) : rédaction du premier jet.

Consigne : « Vous travaillez dans une agence de publicité ; vous avez conçu cette publicité pour la confiture d'oranges Bonne Maman. Écrivez un petit texte (150 mots environ) pour expliquer à l'annonceur comment vous avez organisé votre message publicitaire et en justifiant vos choix. »

PHASE 2 : ACQUISITION DU VOCABULAIRE ET DES OUTILS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Individuellement : activités d'acquisition du lexique spécifique, des structures grammaticales nécessaires à la production (Annexe 2).

Objectifs des activités :

- acquérir le vocabulaire adéquat nécessaire pour décrire une publicité ;
- organiser un texte argumentatif de manière cohérente ;
- utiliser la voix passive ;
- faire des comparaisons hypothétiques.

Description des exercices :

- Exercice 1 : apport du lexique de base pour repérer les différents éléments composant une publicité : les élèves légendent une publicité.
- Exercice 2 : travail autour du slogan et mémorisation du vocabulaire spécifique de la publicité : les élèves complètent un tableau pour utiliser le vocabulaire d'analyse à bon escient.
- Exercices 3, 4, 5 et 6 : étude stylistique des slogans publicitaires : les élèves relient les figures de style aux définitions puis ils réemploient le vocabulaire dans des phrases lacunaires.
- Exercice 7 : transformation pour utiliser la forme passive : les élèves réécrivent des phrases de la forme active à la forme passive afin de mettre en valeur l'interprétation de la publicité.
- Exercice 8 : utilisation de la comparaison hypothétique (comme si) pour analyser la publicité.

PHASE 3 : TÂCHE FINALE DE PRODUCTION ÉCRITE

1. Production orale collective : reprise de la présentation de la publicité (Annexe 1). Étayage de l'enseignant : il veille à l'emploi d'un vocabulaire précis (réinvestissement des activités précédentes) et de structures adéquates. Il insiste sur l'organisation de la description (Annexe 4).

2. Production écrite individuelle : rédiger le deuxième jet. Correction individuelle de l'enseignant puis réécriture.

PROLONGEMENTS

- Analyse du texte de Roland Barthes (Annexe 5).
- Consigne en arts plastiques / français : « À partir du *Catalogue d'objets introuvables* de Jacques Carelman (Balland, 1969), imaginez une publicité et son slogan. Expliquez votre choix et votre démarche pour concevoir le slogan. »

Médiagraphie

OUVRAGES ET ARTICLES DE RÉFÉRENCE EN FLM-FLE-FLS-FLSco

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? quel français ?*, Paris, Armand Colin, 1982.
- AUGER Nathalie, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés », *Glottopol*, n° 11, pp. 126-137, 2008 [En ligne] glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html
- AUGER Nathalie, « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 174, 2014, pp. 165-173.
- BAUTIER Élisabeth, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, 2001, pp. 117-155.
- BARRÉ-DE MINAC Christine, REUTER Yves (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, Lyon, INRP, 2006.
- BEACCO Jean-Claude, *La Didactique de la grammaire dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2010.
- BEACCO Jean-Claude, *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de références*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010.
- BEACCO Jean-Claude, COSTE Daniel, VAN DEN VEN Piet-Hein, VOLLMER Helmut, *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010.
- BEACCO Jean-Claude, FLEMMING Mike, GOULIER Francis, THÜRMANN Eike, VOLLMER Helmut, *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016.
- BERNARDIN Jacques, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, 2002 (1^{re} édition 1997).
- BOUCHARD Robert, « FLS, compétence scolaire et lecture-écriture, 2009 » [En ligne] halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00431209
- BOUCHARD Robert, CORTIER Claude, « L'intégration scolaire des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Du français de scolarisation à la compétence scolaire (exemple de l'histoire-géographie) », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 83, 2006, pp. 107-120.
- BOUCHARD Robert, CORTIER Claude, « Français de scolarisation et mathématiques (comme exemple de culture scolaire-disciplinaire) : une problématique pour les dispositifs d'intégration des ENA ? », in DELEFOSSE Jean-Marie Odéric (dir.) *Acquisition, pratiques langagières, interactions et contact*, CD-Rom, Paris 3, 2005.
- BOYZON-FRADET Danièle, « Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire », in BOYZON-FRADET Danièle, CHISS Jean-Louis (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Paris, Nathan pédagogie, 1997, pp. 93-107.
- BRUNER Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.
- CASNAV Paris, *Langues des élèves, langues de l'école*, Actes du colloque interacadémique et interdegré du 14 octobre 2015, Paris.
- CASTELLOTTI Véronique, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », in CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. « Langues et didactique », 2008, pp. 231-277.
- CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF, 2002.
- CHAUVEAU Gérard, *Le Savoir-lire aujourd'hui*, Paris, Retz, 2007.

- CHISS Jean-Louis, «Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones», in BOYZON-FRADET Danièle, CHISS Jean-Louis (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Paris, Nathan pédagogie, 1997, pp. 55-76.
- CHISS Jean-Louis, «Enseigner et apprendre en français. Des langues de l'école aux discours didactiques», *Le français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Paris, 2005, p. 59.
- CHISS Jean-Louis, «Le français, les langues et les cultures dans les contextes d'immigration», in CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008, pp. 8-20.
- CUQ Jean-Pierre, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette FLE, 1991.
- DE KEYZER Danielle, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants*, Paris, Retz, 1999.
- DOLZ Joaquim, GAGNON Roxane, «Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit», *Pratiques*, n° 137-138, La didactique du français, 2008, pp. 179-198.
- DUVAL Raymond, Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée, *Annales de didactique et de sciences cognitives*, n° 5, 1993, pp. 37-65.
- FAYOL Michel, GARCIA-DEBANC Claudine, «Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite», *Pratiques*, 2002, n° 115-116.
- FAYOL Michel, «La production de textes et son apprentissage», *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir - Les journées de l'observatoire*, ONL, 2007, pp. 21-34.
- FAYOL Michel, «Approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous ?», *Apprentissage des langues*, CNRS Éditions, 2009, pp. 365-378.
- FIJALKOW Jacques, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?*, conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, 2003.
- GALISSON Robert, «Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 99, 1995, pp. 99-105.
- GOÏ Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP, coll. «Ville École Intégration», 2015.
- GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, THOMAZET Serge, *Enseigner la compréhension, principes didactiques et exemples de tâches et activités*, Eduscol, 2004.
- KERVYN Bernadette, FAUX Jérôme, «Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?», *Pratiques*, n° 161-162, 2014 [En ligne] pratiques.revues.org/2172
- LECOCQ Bertrand (coord.), *Entrer dans la lecture en FLS*, Réseau Canopé, 2018.
- LE FERREC Laurence, «Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde», in CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008, pp. 101-145.
- LE FERREC Laurence, «Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines», *Le français aujourd'hui*, n° 176, 2012, pp. 37-46.
- MANGENOT François, «Écrire avec l'ordinateur, du traitement de texte au web social», *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 51, 2012, pp. 107-117.
- MAURER Bruno, «La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation», *Tréma*, n° 7, 1995, pp. 13-25.
- MORIN Marie-France, FAYOL Michel, DOQUET Claire, PLANE Sylvie, DONAHUE Christiane, *L'écriture dans les disciplines : de l'école à l'université*, conférence de consensus des IUFM des académies de Créteil, Paris et Versailles, 2012.
- PERRENOUD Philippe, «Curriculum : le formel, le réel, le caché» in HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.
- RAFONI Jean-Charles, «Apprendre à lire en français langue seconde», L'Harmattan, 2007.
- SPAETH Valérie, «Le français «langue de scolarisation» et les disciplines scolaires», in CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008, pp. 64-101.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le Français langue de scolarisation. Pour une pédagogie réaliste*, Paris, PUF, 2002.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, «Lectures et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques», *Tréma*, n° 7, IUFM de Montpellier, 1995 [En ligne] trema.revues.org/2147
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, «Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 15, 2003, pp. 135-150.

- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Construire la compréhension de l'environnement scolaire en français langue seconde », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, CLE International, 2005, pp. 123-131.
- VIGIER Denis, « Linguistique textuelle et enseignement/apprentissage du FLES », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 51, pp. 34-49, 2012.
- VIGNER Gérard, « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, n° 12, 1989.
- VIGNER Gérard, « Le français langue de scolarisation », *Études de linguistique appliquée*, n° 88, 1992.
- VIGNER Gérard, *Le Français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation, 2009.
- VIGNER Gérard, VIGIER Denis, MANGENOT François, « Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 51, 2012.
- VIGNER Gérard, « Écrire en FLE: quel enseignement pour quel apprentissage? », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 51, 2012, pp. 16-33.
- VYGOTSKI Lev, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute, 1997 (1^{re} édition 1934).

CADRES DE RÉFÉRENCE

- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECRL), Paris, Didier, 2001 [En ligne] coe.int/lang/fr
- Conseil de l'Europe – CELV (Centre européen pour les langues vivantes), Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), 2004 [En ligne] carap.ecml.at
- Eaquls-Eurocentres, ACPLS/CASLT, Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL – Annexe D: référentiel des contenus clés, 2015.
- Conseil de l'Europe, Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de références, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010 [En ligne] coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf
- Conseil de l'Europe, Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010 [En ligne] coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf
- Conseil de l'Europe, Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016 [En ligne] rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c
- Conseil de l'Europe, Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2015 [En ligne] coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_fr.asp
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Référentiel niveau A1.1 pour le français, Paris, Didier, 2005.



ACCÈS AUX CONTENUS EN LIGNE :

Pour mettre en œuvre les séquences, les auteurs proposent d'importants contenus associés à l'ouvrage :

- les cartes mentales et les tableaux d'organisation des contenus pour le module 1 et le module 2 ;
- un référentiel-sons illustré et un tableau des contenus grammaticaux pour le module 1 ;
- de nombreuses annexes variées pour chaque séquence : documents déclencheurs, fiches lexiques, fiches élèves à compléter, fiches méthodologiques ou pour aller plus loin, tutoriels, etc.



Pour les consulter :

1. Rendez-vous sur reseau-canope.fr/code
2. Créez votre compte ou connectez-vous à l'aide de vos identifiants.
3. Renseignez le code d'accès fourni ci-dessous.
4. Rendez-vous sur votre compte, rubrique « Ma bibliothèque » pour consulter les contenus complémentaires.

Aide et conseils :
reseau-canope.fr/contact

Code d'accès :

EFLS-250418

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



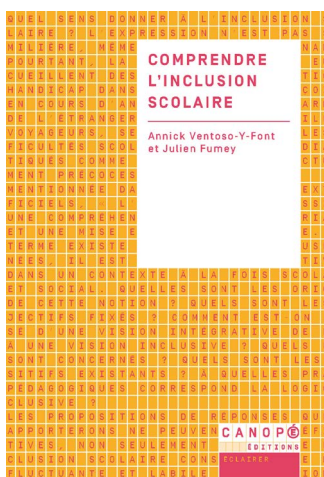
Entrer dans la lecture en FLS
Bertrand Lecoq

2018

Livre : Réf. W0008113 – 29,90 €

PDF : Réf. W0008114 – 24,90 €

ePub : Réf. W0008115 – 24,90 €



Comprendre l'inclusion scolaire

Annick Ventoso-Y-Font,

Julien Fumey

2016

Livre : Réf. 755A4510 – 9,90 €

PDF : Réf. 755A4511 – 3,49 €

ePub : Réf. 755A4512 – 3,49 €



Langues en ligne

Espace numérique

En ligne : [reseau-canope.fr/notice/](https://reseau-canope.fr/notice/langues-en-ligne)

[langues-en-ligne](https://reseau-canope.fr/notice/langues-en-ligne)

Comment apprendre à écrire en français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France, qu'ils aient 8 ans ou 18 ans ? Aboutissement d'un travail de réflexion initié par un groupe d'enseignants exerçant en UPE2A, le présent ouvrage offre une solution à tous les professeurs accueillant des élèves allophones au sein de dispositifs d'accompagnement et de soutien linguistique, qu'ils soient scolarisés en France ou dans un établissement français à l'étranger.

En s'inscrivant à la fois dans le champ du français comme langue de communication quotidienne et scolaire (français langue seconde, FLS) et dans celui du français comme langue de l'enseignement et de l'apprentissage dans toutes les disciplines (français langue de scolarisation, FLSco), cet ouvrage propose :

- une partie didactique explicitant le cadrage théorique et les démarches pédagogiques permettant de passer de l'oral à l'écrit ;
- un premier module pratique pour enseigner le français langue seconde ;
- un second module pour enseigner le français langue de scolarisation.

Ces deux modules offrent des séquences types pouvant servir de modèles à la construction de nouvelles séquences. Chaque séquence s'articule autour d'une fiche de préparation détaillée et d'annexes à télécharger sur reseau-canope.fr. Ces annexes, utilisables en l'état ou à adapter en fonction des spécificités des élèves, peuvent être :

- des supports et documents déclencheurs ;
- des activités préparatoires et des aides ;
- des activités de production écrite pour les élèves ;
- des documents complémentaires et des pistes de prolongement.

Cet outil a été conçu sous la coordination de **Bertrand Lecocq**, directeur coordonnateur académique du CASNAV auprès du rectorat de l'académie de Lille et **Céline Beaugrand**, conseillère académique du CASNAV pour l'académie de Lille.

Cet ouvrage existe en version papier.



CONTENUS
COMPLÉMENTAIRES
EN LIGNE

